ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

PENSAR, SENTIR, HACER

Paulina Latapí Escalante



Fondo Editorial
Universidad Autónoma de Querétaro

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PENSAR, SENTIR, HACER

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Javier Ávila Morales
Secretario Académico

Dr. Eduardo Núñez Rojas
Secretario de Extensión y Cultura Universitaria

Dr. Salvador Arellano Rodríguez
Director de la Facultad de Filosofía

Mtro. Luis Mauricio Martínez
Enlace de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía

Federico de la Vega
Director
Fondo Editorial Universitario

Diana Rodríguez
Coordinadora Editorial

Primera edición: 2021

D.R. © Paulina Latapí Escalante
D.R. © 2021 Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n
Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, México

ISBN: 978-607-513-591-5

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PENSAR, SENTIR, HACER

Paulina Latapí Escalante

Fondo Editorial
Universidad Autónoma de Querétaro

ÍNDICE

Introducción 12

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN Y LAS CIENCIAS SOCIALES

1.1 Pertinencia y fines de la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI 17

1.1.1 Hacia una ciudadanía global 20

1.1.2 La construcción de la humanidad 24

1.1.3 Un campo de conocimiento necesitado 27

Estrategias docentes 37

Referencias 39

1.2 Modelos educativos vigentes en la enseñanza de las ciencias sociales 42

1.2.1 Modelos conductistas 51

1.2.2 Modelos basados en el procesamiento de información 58

1.2.3 Modelos centrados en la persona 62

1.2.4 Modelos de interacción social 66

1.2.5 Relación entre modelos 69

Estrategias docentes 87
Referencias 89

1.3 Temas y autores relevantes de investigaciones sobre la enseñanza de ciencias sociales del año 2000 al 2020 76

Estrategias docentes 87
Referencias 89

CAPÍTULO II. APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 94

2.1 Aportaciones desde la filosofía 97
2.1.1 De la interdependencia entre el lenguaje, las emociones y la corporalidad 97
2.1.2 Del necesario diálogo entre la emocionalidad y las cogniciones 103
2.1.3 Del razonar las emociones 112

Estrategias docentes 116
Referencias 118

2.2 Aportaciones desde la antropología 119
2.2.1 De la cultura, la conciencia y el lenguaje 120
2.2.2 De los no-lugares y la construcción de identidades 123
2.2.3 De las prácticas simbólicas 125

Estrategias docentes 128
Referencias 129

2.3 Aportaciones desde la psicología 130
2.3.1 De las metacogniciones, las metaemociones y la empatía 131
2.3.2 De la alerta ante la falta de rigor científico 134
2.3.3 De la necesaria gestión de las emociones del pasado, del presente y del futuro 138
2.3.4 De la centralidad de las emociones y su mediación en las aulas 141

Estrategias docentes 146
Referencias 147

2.4 Aportaciones desde las neurociencias 149
2.4.1 De la autoconciencia y la conciencia grupal de cogniciones, emociones, sentimientos y estados de ánimo 152
2.4.2 De las emociones y sentimientos como sustantivos para el correcto razonamiento 160
2.4.3 De la curiosidad, la atención y la memoria 166
2.4.4 Del manejo adecuado de la emocionalidad para la toma de decisiones 168

Estrategias docentes 173
Referencias 175

2.5 Aportaciones desde la lingüística 177
2.5.1 De la activación del mundo circulante a través del lenguaje 179
2.5.2 Del lenguaje como constructor de relaciones de poder 180
2.5.3 De la carga emotiva y cognitiva del lenguaje corporal 182

Estrategias docentes 184
Referencias 186

CAPÍTULO III. PRAXIS EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES 187

3.1 El proceso de diseñar, desarrollar y evaluar 188
3.1.1 Niveles de análisis de la didáctica: teórico, explicativo, prescriptivo y práctico 189
3.1.2 Currículo, programa y plan de estudios 194
3.1.3 Estrategias, técnicas y actividades formativas 204
3.1.4 Evaluación: diversos tipos, actividades y ejemplos (autoevaluación, coevaluación) 208
3.1.5 A modo de ideas 214
Proyectos y (o) estudios en caso 218
Descripción de los pasos de un proyecto 220
Descripción de los pasos de un estudio en caso 228

Estrategias docentes 236
Referencias 238

3.2 Pensamiento, sentimiento y conciencia sociales 241
3.2.1 Pensamiento, pensamiento social, pensamiento histórico 242
3.2.1.1 Pensamiento crítico (pensar críticamente) 244
3.2.1.2 Pensamiento social (pensar socialmente) 247
3.2.1.3 Pensamiento histórico (pensar históricamente) 250
3.2.2 Sentimientos, sentimientos sociales, benevolencia, compasión y empatía 252
3.2.2.1 Sentimientos sociales (sentir socialmente) 253
3.2.2.2 Benevolencia, compasión y empatía 256
3.2.3 Conciencia, conciencia social y conciencia histórica 264
3.2.3.1 Conciencia social (ser socialmente conscientes) 266
3.2.3.2. Conciencia histórica (ser históricamente conscientes) 266

3.2.4. A modo de ideas:
Congruencia entre pensar, sentir y hacer 268
Valores: ejemplo de actividad didáctica 269
Enfoque de género 271
Cuestiones socialmente vivas:
ejemplo de estrategia 274
La gestión elitista del poder político 274
Usos de la historia 275

Estrategias docentes 277
Referencias 279

INTRODUCCIÓN

Este libro ha sido pensado y vivido por mucho tiempo. Son miles las experiencias y millares los pensamientos y los sentimientos asociados a un proceso que está lejos de haber terminado. Al igual que a mis estudiantes —que se han formado como profesores y profesoras de ciencias sociales, en especial de historia, primero en la Universidad Nacional Autónoma de México, desde 2000 y, a partir de 2012, en la Universidad Autónoma de Querétaro— así también a las lectoras y los lectores de este libro los considero ya parte de mi historia, pues pensé en cada uno de ellos en cada una de estas páginas.

Al poner este libro ante los ojos de docentes en formación inicial y en ejercicio, comparto también sus historias y miradas a la teoría y a la praxis que me han obsequiado, en cursos y talleres, profesores y profesoras de contextos sumamente diversos, limitados o de plano carentes de recursos materiales, sobre todo los de condición indígena, o medianamente o muy favorecidos incluso con las más novedosas tecnologías, pero todos ellos poseedores de una inmensa riqueza de saberes teórico-prácticos-teóricos capaces de iluminar el camino de otras y otros. A cada uno, mi reconocimiento y gratitud.

Pensamientos y sentimientos que también se fueron acumulando para escribir *Enseñanza de las ciencias sociales. Pensar, sentir, hacer* fueron los suscitados por el estudio de las investigaciones sobre enseñanza de las ciencias sociales y formación docente a nivel internacional, regional y nacional, así como por mi tesis doctoral. Algunos resultados contundentes de las investigaciones han dado cuenta de que las propuestas curriculares y las políticas para la formación inicial del profesorado respecto de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales han estado sujetas a finalidades ajenas a las propias de las ciencias sociales. Una investigación comparativa que realizamos Leia Adriana da Silva, Martha Cecilia

Gutiérrez y una servidora, en Brasil, Colombia y México, desde finales del siglo XX y durante el siglo XXI, encontró que dichas políticas y propuestas curriculares han estado supeditadas a políticas de gobierno y a reformas que responden más a miradas hegemónicas y a disputas entre las disciplinas que a los propósitos de la formación de los ciudadanos de este siglo.[1]

El constatar que no sólo la formación docente en mi país está inserta en dicha problemática más amplia me causó seria preocupación y me llevó a concebir este libro de tal modo que trascendiera la realidad mexicana. Comprendí que se trataba de un campo muy necesitado y que era necesario extender lo que hago en mis cursos y talleres a más profesores en formación inicial y en ejercicio. La tesis doctoral, en la que vertí mis búsquedas sobre el teatro histórico como ámbito de enseñanza y cuyo eje es la relación entre cognición y emoción, derivó en hallazgos que involucran a la formación de profesores y profesoras de ciencias sociales. Brota aquí una lágrima real por sentir la ausencia de Joan Pagès, quien fue mi director de tesis y quien había aceptado prologar este libro en ciernes; el 2020 se lo llevó —como a tantos— y, por honrarle, este libro no tiene prólogo.

Fue entonces el tiempo presente, este de la pandemia, el que, a veces en el lento transcurrir del encierro como una tenue llovizna y otras veces como lluvia torrencial producto de la desgarradora realidad, regó por igual la semilla para que el libro pudiera germinar en la planta que es hoy. Por eso pretende unirse a otras plantas, minúsculas unas, arbustos medianos o inmensos árboles otros —no importa el tamaño o el dato duro,— pues son vidas que luchan contra una concepción de la educación que niega tanto sus raíces como sus frutos en aras de rendir culto al tronco del presente y que encierra en sí misma una visión deshumanizadora de la práctica educativa.

La pandemia dejó en claro que somos herederos de generaciones de educadores y educadoras y que, a la vez, estamos comprometidos con quienes vienen

---

[1] Silva, L., Gutiérrez, M.C. y Latapí, P. (en prensa) (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y la formación inicial del profesorado. *Educar Em Revista*. Universidad Federal de Paraná.

junto y detrás de nosotros. Somos en el tiempo. Las fronteras entre disciplinas, entre países, entre barrios, entre casas y escuelas se derrumbaron ante el evento mundial y, borradas las distancias, se hizo más visible la paradójica cercanía y vulnerabilidad que compartimos como humanidad, lo mucho y muy hondo que tenemos en común y lo valioso que hemos ido descubriendo a lo largo de la historia. Entonces emergieron con fuerza los pensamientos y sentimientos asociados a la necesidad de cultivar lo bueno y de eliminar ya las malas yerbas muy arraigadas, como son la enseñanza memorística o la enaltecedora de identidades cerradas en las que impera una emocionalidad que nubla al raciocinio. Somos en los otros y otras.

El profesorado se ha reconocido desde siempre como relacional, pues se hace en la praxis, en y con sus estudiantes, en y con su comunidad escolar, local, regional, nacional y mundial. Tal relación con las y los demás sólo se construye a partir de un vínculo profundo consigo mismo. Sabido ha sido por escritores, activistas, compositores, poetas, migrantes —y por algunos políticos— que el profesor o la profesora no puede desligar su intelecto del corazón. Ello también quedó exhibido en la pandemia, gracias a incontables testimonios de profesores y profesoras quienes —ante la falta de respuestas inteligentes de las autoridades educativas— tuvieron que poner toda su persona al servicio del cometido de superar las barreras de las que habló Paulo Freire. Lo hicieron "freirianamente" sin caer en la desesperanza y participando en la lucha política para exigir que los Estados cumplan cabalmente la prioridad de educar y de hacerlo bien, patentizando el derecho al conocimiento y a la justicia social. El profesorado siente cuando piensa, pero también piensa porque siente en su quehacer vital cotidiano.

Conforme con el hilo conductor de "pensar, sentir, hacer", el libro se configuró en tres partes. El primer capítulo acerca al profesorado a autores y autoras serios que han profundizado en las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales para el siglo XXI, a fin de que puedan reconocerse y reconocer a sus estudiantes como agentes que propicien una vida democrática, un sentido de

pertenencia local, nacional, regional y global, y que puedan diseñar e instrumentar futuros mejores mediante el ejercicio de una ciudadanía crítica. En el segundo capítulo también se acerca a las lectoras y los lectores a autoras y a autores serios, en este caso en un ejercicio interdisciplinar cuidadoso —desde la filosofía, la antropología, la psicología, las neurociencias y la lingüística— para dilucidar la relación entre las cogniciones, las emociones y sus lenguajes, así como su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales, con el propósito de que, tanto en el propio quehacer del profesorado como en el de sus estudiantes, puedan construirse maneras sustentadas para que el pensar, el sentir y el hacer se conjuguen equilibradamente a nivel individual y comunitario, en coherencia con los objetivos expuestos en el capítulo primero. El capítulo tercero conjunta precisamente los dos capítulos antecedentes, con el objeto de explorar, entre otras cuestiones, algunas categorías transversales a la enseñanza de las ciencias sociales que conjugan saberes, sentires y praxis. Finaliza el libro con el abordaje de la función tutorial del profesorado de ciencias sociales, a causa de todo el potencial que ella encierra para cerrar el círculo abierto al inicio: la formación en las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Tras el tratamiento de cada tema, el libro contiene apartados para propiciar momentos reflexivos y creativos en los que se pueda poner en tensión la revisión de aspectos de la propia trayectoria con el diálogo con los autores y autoras expuestos, para que el profesor o profesora en formación inicial o en ejercicio pueda crear recursos, estrategias, técnicas y actividades acordes con sus propios contextos. Sobre ello versa este libro.

Agradezco las revisiones críticas del manuscrito a dos formadoras de profesores y profesoras de ciencias sociales con amplia experiencia, una mexicana de la Universidad Nacional Autónoma de México, Teresita Arvizu, y otra argentina, de la Universidad Nacional de Córdoba, María Noel Mera, quienes junto con el maestro Miguel Antonio Enríquez, se convirtieron en voces sabias que me interpelaron de manera continua para no extraviar el rumbo del pensar, sentir y hacer.

CAPÍTULO I

La educación y las ciencias sociales

El objetivo general de este capítulo es que usted reflexione sobre los propósitos de las ciencias sociales y los modelos educativos que subyacen en las prácticas educativas. Se espera que, de ese modo, usted siente las bases para desarrollar su capacidad para mediar en el estudiantado formas sustentadas que vinculen los saberes con los sentires para contribuir a propiciar una vida democrática, en el sentido de que su estudiantado tome decisiones personales y sociales como integrante de una comunidad local, regional, nacional y global.

El capítulo tratará de:

- Pertinencia y fines de la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo xxi.
- Modelos educativos.
- Temas y autores relevantes de investigaciones sobre enseñanza de ciencias sociales del año 2000 al 2020.

1.1. Pertinencia y fines de la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI

A fin de profundizar en la pertinencia de la enseñanza de las ciencias sociales en la actualidad, en este apartado usted encontrará información y actividades prácticas acerca de temas como:

- Desarrollo de capacidades para que las y los estudiantes se formen como personas con conocimientos sólidos de ciencias sociales y de su enseñanza.
- Desarrollo del pensamiento y emocionalidad en favor de una ciudadanía global en un mundo incierto.
- Superación de la contradicción entre contenidos enciclopédicos y perfiles de egreso que requieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Las ciencias sociales encaminadas a la pluralidad, la diversidad y la justicia social.
- Desarrollo de capacidades para enseñar ciencias sociales de modo crítico y transformador.

La formación de docentes de ciencias sociales no ha sido ajena a la mayor atención que se ha brindado a las cogniciones sobre las emociones en las investigaciones del área. Dentro de los saberes pedagógicos no se ha reparado, desde un enfoque puntual, en la emocionalidad implicada en la docencia. No obstante, en la praxis docente se conjugan de manera más o menos consciente las cogniciones y emociones, y lo hacen de formas muy visibles en ciertas acciones educativas; por ejemplo, en el afán del docente por motivar en su narrativa o

cuando se vale de medios o materiales educativos como los videos, el cine u otros insumos didácticos.

De manera paradójica, en la investigación sobre formación docente se ha hecho explícita la preocupación por la practicidad de las competencias enseñadas para el compromiso ciudadano activo, no obstante que éstas tienen componentes emocionales que no se han mediado explícitamente y que son clave en la toma de decisiones que de continuo hace el profesorado.

Con base en lo anterior, en este este capítulo se parte de preguntar desde el presente, como en todo ejercicio de ciencias sociales:

- Las finalidades tradicionales para la enseñanza de las ciencias sociales, que conjuntan implícita o explícitamente el saber con el sentir, ¿son pertinentes en el mundo actual?
- En la realidad actual que vive cada docente y cada estudiante en un mundo cada vez más intercomunicado, en el cual se comparten problemáticas comunes que no pueden ni deben ser solventadas solamente por la escuela, ¿se puede sostener la función nacionalista y moralizante que ha prevalecido en la enseñanza de las ciencias sociales, función muy solidificada por haber sido la que les dio su lugar y posición en la escuela desde sus orígenes y se sostuvo por más de un siglo?
- ¿Qué debe aportarles de manera individual y colectiva el estudio de las ciencias sociales a niños, niñas y jóvenes con realidades diversas y complejas a las que muchas veces se enfrentan con desinterés y, más aún, con desesperanza?
- La enseñanza de las ciencias sociales memorística, enciclopédica, característica heredada de sus fines tradicionales, ¿qué limitaciones ha tenido, por qué su dificultad para ser erradicada y cómo puede ser superada?

Esta última pregunta ha de ser respondida por el profesorado mismo, pero también por la comunidad y no sólo por las autoridades educativas, como ha ocurrido generalmente. Por fortuna las investigaciones del área que han tenido

un dinamismo sin precedentes en las dos pasadas décadas, así como innumerables prácticas docentes, muchas veces anónimas y aún sin documentar, permiten mirar este momento con alegría, pues aun en medio de una crisis global hay posibilidades de encontrar respuestas.

Si el lector o lectora de este capítulo construye sus propias respuestas sobre las maneras en que los modelos educativos inciden en el quehacer docente, si halla algunos senderos por los cuales le gustaría transitar en el campo investigativo y, sobre todo, si plantea sus propias interrogantes, habrá valido la pena escribirlo.

Un profesorado, muchas veces sobreexigido y rebasado por realidades dolientes vividas por sus estudiantes, ha buscado de buena fe respuestas en obras de ciencias no directamente relacionadas con la didáctica, como la neurociencia —ejemplo sobresaliente— para diseñar estrategias, técnicas y actividades aplicadas. Parte de él ha entrado en contacto con ellas mediante lecturas, videos, cursos o talleres impartidos en la escuela o por otros medios a los cuales ha accedido por cuenta propia ante la necesidad de resolver situaciones que enfrenta en la praxis. Ahora bien, el acercamiento a dichas ciencias, no obstante la sincera búsqueda por encontrar respuestas o alternativas a las problemáticas del aula, ha desembocado por lo general en aplicar conceptos o metodologías como si fueran recetas y con fundamentos endebles debido a que la epistemología de las ciencias sociales y su enseñanza son muy distintas de las de las neurociencias. Hay que animarse entonces a profundizar en la naturaleza de las ciencias sociales y su enseñanza, para poder nutrir de modo sustentado la labor docente con los hallazgos de otras ciencias. A ello se aboca en seguida este apartado, pues sólo sobre bases como las tratadas a continuación es posible caminar hacia la necesaria mirada interdisciplinar, incluida la de las neurociencias que aporta mucho a las ciencias sociales y que será tratada en el segundo capítulo.

Por otra parte, no menos importante es el hecho de que el momento presente nos interpela para:

> revalorar el papel de la enseñanza de las ciencias sociales —de los saberes geográficos, históricos, sociales, legales, económicos, políticos— a fin de que contribuyan a desarrollar el pensamiento crítico y no álgidos comportamientos actuales como los discursos de odio, el racismo, la segregación o la superioridad.

Así lo plantean varios especialistas: "la existencia de discursos del odio en las redes sociales [...] para desarrollar el pensamiento crítico sobre estas narrativas degradantes desde la acción educativa" (Arroyo *et al.*, 2018, p. 635).

Mucho pueden aportar las ciencias sociales a mitigar e incluso a suprimir tales comportamientos, pues están fuertemente vinculados con la relación entre cogniciones y emociones: relación que debe contarse entre los principales objetos de estudio de la didáctica de las ciencias sociales.

1.1.1 Hacia una ciudadanía global

Investigaciones recientes proponen que el campo de estudio de las ciencias sociales no se reduzca al ámbito local, regional o nacional, sino que trascienda al ámbito mundial, puesto que la mayor parte de las problemáticas que hoy enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales no es privativa de un país, de un nivel educativo de una institución pública o una privada. Un ejemplo que lo comprueba es la preocupación expresada por Roser Canals, investigadora española de la Universidad Autónoma de Barcelona —preocupación que pudo haber sido sentida y expresada por cualquier docente de cualquier país— acerca de la búsqueda, selección e interpretación de información por parte del estudiantado:

> Tal vez ya no sea tan importante centrar el hecho educativo en que los estudiantes dispongan de información, sino en cómo aprenden a buscarla y elegirla y, sobre todo, cómo la interpretan para convertirla en conocimiento. Se trata de un aprendizaje estratégico necesario para afrontar problemas y

> situaciones diversos, lo cual requiere observar cuidadosamente lo que sucede y preguntarse por qué sucede, quién se aprovecha de eso o quién lo daña (2019, p. 463).

El profesorado sabe lo que no desea; principalmente rechaza una enseñanza basada en contenidos las más de las veces no significativos para sus estudiantes y tan copiosos y enciclopédicos que es imposible cubrirlos en el tiempo dispuesto por los propios programas. Reconocerlo es un primer paso importante. Profesoras y profesores de diversas partes del mundo, con muchísimos o pocos años de experiencia, en contacto con niños, niñas y jóvenes, además de muchos padres o madres de familia, viven de cerca sus problemáticas y son conscientes de que la transmisión de información por sí misma no es realmente enseñanza, puesto que las dinámicas de aula han cambiado significativamente en los últimos tiempos y las TIC han modificado el acceso a la información, tanto que la mayoría del estudiantado hoy encuentra datos fácticos con sólo dar un clic.

Investigadores como Joan Pagès (1947-2020), también de la Universidad Autónoma de Barcelona, han confirmado la obsolescencia de varios de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales:

> Existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias de que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orientación de la vida cotidiana de nuestro alumnado. Sabemos, por las investigaciones, que las prácticas son heterogéneas y complejas, que los currículos contienen demasiados contenidos y que, a menudo, son contenidos obsoletos (2019, pp. 12-13).

Algunos planes y programas de estudio, herederos de la tradición, denotan incoherencia, pues plantean contenidos enciclopédicos al tiempo que, en los perfiles de egreso, requieren que las y los estudiantes adquieran competencias contrapuestas a ese cúmulo informativo, ya que exigen conocimientos, habilidades, actitudes y valores producto de las investigaciones recientes del campo del

conocimiento y que son incompatibles con una enseñanza saturada de cuestiones memorísticas.

Al respecto, tan sólo repárese en que la memorización es un proceso cognitivo, fundamental y necesario, esencialmente individual, pero que a veces se cae en un aprendizaje exclusivamente memorístico, a pesar de que lo requerido por los perfiles de egreso tiene que ver con habilidades sociales, por ejemplo, con habilidades para la convivencia.

Varios autores han identificado una contradicción muy propia del tiempo presente: en general en el currículum de ciencias sociales ha pervivido una visión teleológica encaminada fundamentalmente hacia la formación de una ciudadanía que, acorde con la perspectiva actual de las ciencias sociales, se visualiza como anacrónica. Los planes y programas de estudio han promovido una ciudadanía cerrada que concibe la identidad como conocimiento y aprecio de saberes geográficos, históricos, sociales, legales, económicos y políticos, principalmente, en tanto que sirven para adaptarse a su contexto, por ejemplo, laboral. Dicho aprecio se entiende, generalmente, como una comparación con otros a nivel local, regional o nacional, para concebirse distintos, de tal suerte que se enfatiza lo que separa y no lo que une. En palabras de reconocidos investigadores argentinos:

> Se trata de pensar enseñanzas de la historia y de las ciencias sociales en concordancia con las condiciones que configuran esta época, y una de ellas cuestiona la finalidad que la escuela ha tenido, desde sus inicios, en la formación de una ciudadanía reducida a los principios de cohesión y pertenencia a una nación (Funes *et al.,* 2019, p. 229).

Lo anterior fue una consecuencia lógica de la formación de los Estados-nación: éstos necesitaron cohesionarse con base en el concepto de ciudadanía, enmarcado en una visión de nacionalismo. Sin embargo, tal visión es hoy a todas luces

anacrónica y viola principios democráticos elementales. Es contraria, ni más ni menos, a la igualdad, pues bajo la visión nacionalista aún subyace una noción de diferencia fincada en la superioridad. Ejemplos sobresalientes de distanciamiento, de separación, de falta de unidad como seres humanos son una historia que legitima, por encima de otros territorios, un territorio con fronteras que falazmente ejerce el derecho de cerrar el paso a la más elemental libertad y dignidad de otros y otras; y una sociedad que con muros visibles e invisibles separa de la cúspide a quienes jamás ascenderán la montaña de la riqueza y el poder. Por eso hoy es claro que la enseñanza de las ciencias sociales debe rebasar el concepto de ciudadanía nacional para abrir al estudiantado la posibilidad de saberse lo que se ha llamado "ciudadanos globales".

La experiencia de la pandemia de Covid-19 dejó claro que el mundo es uno, que estamos interconectados, que los fenómenos no se constriñen al interior de fronteras de países o regiones, las cuales son, siempre, artificiales. Por tanto, la noción de ciudadanía debe rebasar lo que podría llamarse "individualismo colectivo", que paradójicamente concibe a un grupo determinado —llámese comunidad, nación, región o país— como el origen y motor del bienestar de la colectividad, por lo que se le prima sobre otros ajenos a él. Por tal motivo, el constructo de ciudadanía nacional es opuesto en sí mismo a lo extensivo, a la ciudadanía global, a lo mundial: a pensar y sentir incluyendo en las acciones personales a cualquier otro ser humano:

> La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que tiene que poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa. [...] Y esto que se denomina cultura es un bien a defender por encima de imposiciones de cualquier tipo (Pagès, 2019, p. 15).

1.1.2 La construcción de la humanidad

Es entonces necesario que el profesorado de ciencias sociales tenga en el centro de sus intervenciones, no contenidos de planes y programas de estudios enciclopédicos y que inducen a la memorización, sino la construcción de la humanidad, de la dignidad y de los derechos humanos como referentes en el camino. Desde esa visión:

- Hacer conciencia de los saberes y sentires con los que nos identificamos como nación, reconociendo lo que consideramos nuestro, pero buscando lo que nos une con otras naciones, no lo que nos separa de ellas. Concebir a la nación, no como algo que nos pertenece, sino como algo que es parte de un todo mayor del cual somos responsables; compartir la historia y cultura comunes y las posibilidades de mejorarlas; mostrar el amor a la patria como la posibilidad de buscar condiciones de justicia; estudiar y cuidar el medio ambiente pensando en que nuestro país es parte del mundo, por ejemplo, son maneras concretas de expresar un nacionalismo sano. El amor verdadero a la patria implica tener una mirada crítica sobre lo que sucede. No puede tratarse de un orgullo ciego ni caer en el riesgo de querer uniformar a quienes forman parte de la nación. Considerar los rasgos de la nación, sean formas de vida, tradiciones, aspectos culturales como la lengua, o incluso rasgos físicos, como los únicos válidos, lleva a la exclusión. Entender esto como origen de conflictos, guerras y grandes masacres motivados por imposiciones de formas de pensar, de gobernar, de creer es altamente formativo en la enseñanza de las ciencias sociales. La clave para contrarrestar sesgos es aprender a pensarnos como una “gran nación común”, que es la Tierra y que el compromiso con nuestra más próxima comunidad lo es también con la gran comunidad humana.

- Valorar todas y cada una de las culturas, pues cada una construye maneras de ver, sentir y representar la vida, y ello nos hace más ricos como humanidad. Los grupos enriquecen su cultura cuando se trasladan a un lugar en que se respetan y consideran igualmente valiosas las culturas en contacto. Esto es muy visible en las aulas multiculturales, y una manera de hacerlo vida es respetar las maneras de hablar, los gustos, por ejemplo, los gustos musicales, la vestimenta o el arreglo personal. Entender que la cultura no está hecha, sino que se construye, puede resultar clave para comprender que lo que se hace o lo que no se hace influye en la construcción de la cultura. Ello puede extenderse a temas muy concretos, como la migración.
- Analizar ejemplos históricos de lo que es no vivir con dignidad, a causa del hambre, la violencia, la ignorancia, la segregación, y darse el permiso de sentirse lastimado, más aún indignado como ser humano por dichas situaciones, para de ahí preguntarse sobre aquello que contribuye a vivir dignamente. De ahí partir hacia valores como la justicia, la paz, la igualdad y la libertad, los cuales, al permitir convivir de una mejor manera, son fundamentales, aunque cada grupo tiene muchos más; luego contextualizar los derechos humanos como un camino que se ha ido construyendo para avanzar hacia una sociedad más justa; concebirlos como una guía que posibilita corregir rumbos cuando se generan situaciones contrarias a la igualdad, a la paz, a la justicia o a la libertad. Como acertadamente han expuesto los españoles Antoni Santiesteban y Neus González, investigador e investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona:

> La enseñanza de las ciencias sociales debe trabajar para la pluralidad, la diversidad o la justicia social como objetivos para toda la humanidad. Esta nueva perspectiva debe ayudarnos a comprender la existencia de personas y grupos humanos con formas de pensar diversas, ideologías e intereses distintos, que deben convivir a nivel local y en el mundo (Santisteban y González, 2019, p. 96).

La nueva visión acerca de las ciencias sociales conlleva revisar y reinterpretar, no sólo el contenido de cada una de las asignaturas de ciencias sociales, sino también su sentido, sus estrategias y metodologías:

> En una nueva perspectiva de educación para la ciudadanía en un mundo global, cada una de las ciencias sociales deben revisarse y reinterpretarse para su enseñanza, desde los contenidos hasta las estrategias o la metodología. Así, cobra un nuevo sentido la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; por ejemplo, la historia muestra la simultaneidad o la contemporaneidad de los acontecimientos; la geografía analiza la interdependencia ambiental en el espacio; la política nos ayuda a construir entidades supranacionales; el derecho internacional; la sociología del conflicto la antropología de la interculturalidad la economía nos ayuda a comprender las desigualdades y la distribución de los recursos a nivel local y mundial (Santisteban y González, 2019, p. 95).

En consecuencia, las ciencias sociales deben mucho al mundo en el momento actual, que les reclama saberes vitales para el presente convulso. La pandemia de Covid-19 desveló rumbos de la humanidad que es necesario rectificar, algunos caminos que desandar y otros muchos por innovar. Por ello, tienen hoy gran relevancia las finalidades de las ciencias sociales, que se repiensan, se transforman y se encaminan hacia hacer vida la dignidad de todos los seres humanos. Graciela Funes, Celeste Cerdá y Miguel Jara, desde Córdoba y la Patagonia en Argentina, en referencia a las ciencias sociales en general y a la historia en particular, han escrito:

> Las finalidades, al igual que el conocimiento histórico, son dinámicas, y sus enunciaciones y conceptualizaciones constituyen modos de pensar la enseñanza. Esto revela las prácticas de la enseñanza del conocimiento social escolar en el tiempo (Funes, Cerdá y Jara, 2019, p. 230).

1.1.3 Un campo de conocimiento necesitado

Los estudios de gran envergadura, encabezados por investigadores canadienses y norteamericanos fundamentalmente, que han analizado de manera general lo producido en el campo del conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales a nivel internacional en los últimos años (Peck y Seixas, 2008; Barton, 2010) han destacado que:

> a) El estudiantado está interesado en temas que incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales, y b) explica los acontecimientos generalmente en términos de factores individuales.

Esto enciende una alerta, pues los factores sociales se diluyen en la ambigüedad frente a individualidades extraordinarias, de tal suerte que, dado lo muy poco investigado al respecto, debe revisarse a fondo dicha enseñanza, a fin de indagar si tal ausencia está siendo estimulada por planes y programas oficiales, por prácticas educativas o por contenidos de los medios de comunicación que, en el afán de interesar a su público, ponen énfasis en los personajes protagónicos, con sus historias, más que en las condiciones sociales que son objeto de las ciencias sociales. Asimismo, tales datos llevan a reparar en uno de los objetivos centrales de esta obra: la importancia de la emocionalidad en la enseñanza, trabajada con base en parámetros serios.

La importancia de la emocionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones como las siguientes:

Tabla 1.1. Investigaciones sobre la importancia de la emocionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales

País	Investigador	Principales resultados
Estados Unidos	Samuel Wineburg	▪ La visión psicológica cognitiva tradicional ha predominado en los estudios sobre enseñanza de la historia y ha desatendido cuestiones emocionales. ▪ La enseñanza-aprendizaje de la historia debe basarse en evidencias, la perspectiva del autor, fuentes primarias y secundarias, argumentos propiamente históricos. ▪ El alumnado y el profesorado deben aprender a manejar críticamente la información virtual.
Estados Unidos	Maia Sheppard y Doran Katz	▪ Las emociones determinan los contenidos de aprendizaje. ▪ Vinculan a los alumnos con la empatía y la justicia social. ▪ El estudiantado recuerda información histórica relacionada con fotografías con contenido emocional. ▪ Relaciona su vida con la de los líderes históricos.
Canadá	Peter Seixas y Carla Peck	Los conceptos de segundo orden: cambio, causa, relevancia, evidencia y fuentes históricas son los más adecuados para no propiciar la memorización; los de primer orden son los disciplinares, como revolución, globalización y migración.
España	Mario Carretero	Los factores emotivos tienen alta incidencia en los aprendizajes; por ejemplo, el estudiantado prioriza este factor en decisiones de los personajes protagónicos de la historia, y el profesorado debe tenerlo en cuenta y problematizarlo.

Fuente: elaboración propia.

Sheppard y Katz (2015), de la Universidad George Washington y de la Universidad Estatal Morgan, en Baltimore, respectivamente, sistematizaron la producción de investigaciones relativas a la enseñanza de las ciencias sociales en Estados Unidos entre 1994 y 2012. Encontraron 142 artículos teóricos y prácticos, de los cuales, al acotar su búsqueda al tema de las emociones, separaron 39; entre éstos destacan los cuatro concernientes a "describir las maneras en que las emociones influyen en la selección de aquello que los profesores deciden enseñar, en los temas que no tocan, al establecer incluso temas tabú" (p. 159); emplear "las emociones como un punto de partida positivo para enganchar al estudiantado hacia la empatía y la justicia social" (p. 159); examinar "la manera en que los alumnos recordaban información histórica después de observar fotografías con contenido emocional" (p.158), y cómo "los estudiantes hacían conexiones entre sus vidas y la de los líderes históricos" (p.163).

Las autoras dedujeron, de modo tajante, que a pesar de los esfuerzos por incorporar la emocionalidad a la praxis docente en las asignaturas de ciencias sociales, existe un problema mayúsculo en el campo investigativo: falta de claridad conceptual en torno a las emociones. Así, los y las docentes de ciencias sociales, integrantes de la muestra —la cual podría considerarse representativa— abordaron el problema sin una comprensión sustentada de qué son las emociones; verbigracia, alguien concebía las emociones como una cuestión íntima que no debía tratarse en el aula. Sheppard y Katz concluyeron:

> Resulta importante que la mayoría de los docentes reconozcan el papel e influencia de sus roles como profesores y que sean conscientes de cómo sus palabras y acciones influyen en las emociones de sus alumnos (p.162). [...] Lo que se necesita es la habilidad de reconocerlas [las emociones], trazar sus movimientos y considerar cómo están o no contribuyendo al aprendizaje (p.166).

Del estudio anterior puede derivarse la necesidad de que el magisterio de todas las áreas, pero de manera específica el de ciencias sociales, se informe en fuentes fidedignas de qué son las emociones y cómo funcionan. Con ello podría ejercer su práctica con mayor conocimiento de causa; por ejemplo, al reconocer el enojo o la ira que desencadenarían en el alumnado temas del programa de estudios como el holocausto, la violencia, la migración, entre muchos otros, y entender así la manera en que las emociones influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, muy importante, el papel que debe jugar la razón en todo ello.

Samuel Wineburg, también en Estados Unidos, primero desde la Universidad de Washington en Seattle y después, a partir de 2012, desde la Universidad de Stanford en California, ha realizado importantes investigaciones. En su libro *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* sostiene la tesis de que la visión de la psicología cognitiva ha sido la preponderante en los estudios de enseñanza de la historia, y lo prueba haciendo un recorrido en torno a las investigaciones sobre enseñanza de la historia en lengua inglesa desde los albores del siglo xx hasta lo que denomina la revolución cognitiva aún imperante. Concluye con la siguiente aseveración: "El corpus de investigación psicológica constituye un [...] récord intrigante por derecho propio, un paisaje de formas diversas que muestran múltiples maneras en [...] que puede ser comprendido el estudio del pasado" (Wineburg, 2001, p. 29). Siguiendo al autor, en dicho paisaje, sin embargo, ha predominado el cultivo de la psicología cognitiva tradicional cuyo objeto de estudio y su vertiente pedagógica son las operaciones mentales, en este caso asociadas al pensamiento histórico. Por ende, han predominado los estudios acerca de "qué saben las personas y cómo lo saben" (p. 52). De ello se ha derivado que temas asociados con la emocionalidad, como la empatía, han sido abordados sólo de manera tangencial y por eso tema es parte sustantiva de este libro.

En trabajos más recientes, Wineburg, tanto en su perspectiva teórica como prescriptiva, aborda la enseñanza de la historia mediante las fuentes primarias y secundarias. Enfatiza, junto con su equipo de trabajo, que la metodología

para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incluir "el uso de evidencias para sostener argumentos, considerar la influencia de la perspectiva del autor, corroborar diversas fuentes y desarrollar argumentos propiamente históricos" (Breakstone *et al.*, 2012, p. 2). Al respecto, los autores alertan sobre las evaluaciones aplicadas al estudiantado, particularmente sobre los exámenes formulados con base en los estándares nacionales, por no ser pertinentes para evaluar el pensamiento histórico.

Wineburg (2016) también ha investigado acerca de la Internet como medio de información, y asevera que la lógica de la confiabilidad de la información que presenta Google dista mucho del trabajo de un científico social. Lo ejemplifica con un caso sobre la enseñanza del Holocausto. Por cierto, nos llama la atención que no se repare en las cuestiones emocionales al tratar el Holocausto, tema muy socorrido en los estudios sobre enseñanza de la historia. Wineburg narra la experiencia de un grupo de profesores de Rialto, California, que en mayo de 2014 diseñó un examen basado en los estándares nacionales mediante el cual una cantidad de estudiantes fue dotada de fuentes históricas virtuales. El resultado derivó en un escándalo, debido a que docenas de estudiantes de octavo grado concluyeron que el Holocausto fue una falacia. Wineburg repara en el argumento de un estudiante: "El Holocausto es un instrumento de propaganda para que Israel haga dinero para los judíos" (p. 15). Los documentos que los docentes proporcionaron y la falta de herramientas de análisis fueron en gran parte responsables de esa lamentable situación. No es difícil relacionar estos datos con la información falsa que, con irresponsabilidad, dio el presidente Donald Trump acerca de los cuidados necesarios ante la pandemia de Covid-19. ¿Qué puede esperarse si no se enseña al estudiantado a cuestionar la información suministrada por los medios?

En su obra *Why Learn History (when if it's already on your phone),* Wineburg se propone rebatir la máxima de que la enseñanza de la historia sirve para favorecer procesos memorísticos. Al contrario, él la concibe como un "antídoto contra la impulsividad al cultivar modos de pensar que contrarrestan el juicio

intempestivo y apresurado" (2018, p. 7). "Hoy cargamos en nuestras mochilas aparatos con los cuales [...] tener acceso a más información que toda la de la Biblioteca Pública de Nueva York y la Librería Británica, juntas" (pp. 155-156); "nunca ha habido tanta información en la punta de nuestros dedos, pero nunca tampoco hemos estado tan mal equipados para manejarla" (p. 8). La tesis central de Wineburg es que el análisis de la información de la Internet necesita un tratamiento distinto del que por costumbre se aplica a la información impresa y, por lo tanto, es imprescindible enseñarlo.

Otra importante investigación efectuada por Wineburg y su equipo tuvo como objetivo ponderar si estudiantes estadounidenses jóvenes podían identificar información falsa, sobre todo de Facebook, videos principalmente, y de Twitter. La efectuó en dos fases: en la primera se aplicó un examen a una muestra de 7,800 estudiantes de los Estados Unidos, entre 2015 y 2016. En la segunda se aplicó a una muestra de 3,446 jóvenes, también estadounidenses, representativos de todo el país. De los resultados se concluye de manera contundente que la mayoría de esa muestra —estadísticamente confiable del estudiantado estadounidense— no se pregunta quién está detrás de la información que recibe ni si suministra evidencias al respecto; por ejemplo, creyeron ingenuamente en noticias que niegan el calentamiento global, a pesar de que dichas noticias son financiadas por empresas petroleras afectadas en sus negocios por tales notas y que, carentes de ética, mandan escribir noticias en su favor.

Lo más preocupante es que dicha forma deficiente de procesar información de la web no es exclusiva del estudiantado. Con base en el entendido de que no se puede enseñar lo que no se conoce, Wineburg también realizó una investigación sobre cómo trataban la información contenida en la web personas consideradas altamente capacitadas para el análisis. Aplicó pruebas a una muestra estadísticamente confiable de historiadores norteamericanos. Encontró que la mitad de ellos analizó la información con criterios que no son útiles para tratar información obtenida en la Internet. Un aspecto de forma, aunque importante, por ejemplo, es la ponderación de la información en forma vertical, no obstante

que las pantallas la jerarquizan horizontalmente y que, por ello, los datos sobre las fuentes de información no siempre son visibles para ojos acostumbrados a información impresa. De fondo, encontró que los historiadores integrantes de la muestra consideraron muy poco los dominios de los sitios web y la vigencia de la información, aspectos que, sin embargo, son inherentes a la confiabilidad. En consecuencia, Wineburg establece que es necesario desarrollar habilidades digitales específicas para el análisis de la información de la Internet y que para ello resultan sumamente útiles las aportaciones de las ciencias sociales. La idea común de que los llamados nativos digitales son capaces de seleccionar, ponderar y utilizar información de la red ha quedado plenamente cuestionada. Resulta labor impostergable que las ciencias sociales no sólo puedan, sino que deban contribuir a tal educación digital.

En Canadá, tres universidades: Universidad de British Columbia, Universidad de Toronto y Universidad de Alberta efectuaron un amplio proyecto investigativo y práctico con la finalidad de construir formas viables de enseñanza; en particular, para favorecer la comprensión histórica. Se denominó *Historical Thinking*, abarcó de 2008 a 2014 y tuvo una amplia influencia. Su base teórica fueron los conceptos denominados de primer y segundo orden expuestos por Lee y Ashby (2000, p. 199, citados por Peck y Seixas, 2008). Conceptos de "primer orden" son los relacionados con lo que trata la historia: categorías que remiten a lo acontecido en el tiempo y en el espacio, por ejemplo, revolución neolítica, democracia, independencia o nación. Los conceptos de "segundo orden" son "ideas que proporcionan la comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento [...] que dan forma a la manera en la que vamos haciendo historia" (p. 1021). "Cambio", "causa", "evidencia" y "fuentes históricas" son conceptos de segundo orden. Los autores aseveran que los conceptos de segundo orden son poco mediados por los profesores y profesoras, aunque, paradójicamente, son los que tienen más posibilidades de promover una enseñanza profunda que rebase lo memorístico. El proyecto canadiense construyó un modelo integral formado por componentes cuya enseñanza po-

dría desarrollar el llamado pensamiento histórico; a saber: relevancia histórica, causas y consecuencias, toma de perspectiva, cambio y continuidad, uso de fuentes y dimensión ética. Este proyecto puso énfasis en la investigación cognitiva (pensamiento histórico) en enseñanza de las ciencias sociales en Canadá, y no abarcó la emocionalidad de manera específica. Hoy en día Carla Peck (2019), en continuidad con el proyecto de *Historical Thinking*, y dada la jubilación de Peter Seixas en 2016, encabeza uno de mayores dimensiones, denominado *Thinking Historically for Canada's Future*. Enfatiza la pluriculturalidad con las personas indígenas, la vinculación con espacios más allá de las aulas, como los museos, las organizaciones no gubernamentales, las instancias oficiales, entre otros, y su relación directa con la contribución de la educación a la solución de problemáticas del presente y del futuro de Canadá.

En España, Mario Carretero y su equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid han dirigido cuantiosas investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en los procesos educativos, reparando en las ciencias sociales. Han ejercido gran influencia en la Unión Europea y en América Latina a través de programas de formación auspiciados por diversos organismos, sobre todo por la UNESCO, a través de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) con sedes en Argentina, Ecuador, Cuba, Costa Rica, Chile, Brasil, Bolivia, República Dominicana, Uruguay, Paraguay y Panamá, así como a través de sus publicaciones.

Uno de los temas centrales de su investigación es la construcción de las identidades, por ser uno de los propósitos más extendidos, a nivel mundial, para la enseñanza de las ciencias sociales. Como conclusión de algunos trabajos efectuados en diversos países de América Latina, Carretero y su equipo esclarecen algunos problemas teóricos asociados con la contradicción que subyace entre los objetivos cognitivos de la enseñanza de la historia y los de carácter identitario ligados a la afectividad. Aseveran: "El origen del enfrentamiento entre las dos posturas, está en la oposición entre 'los románticos', de carácter nacionalista, y 'los ilustrados', de carácter cognitivo universal" (Carretero y Krieger,

2004, p. 89). Analizan las implicaciones que esa contradicción ha significado en algunos países en aspectos como los objetivos de los planes de estudio, las temáticas de los programas y los libros de texto. Aseveran que en los objetivos, propósitos o fines de los currícula nacionales predomina el carácter heredado del romanticismo que permea nacionalismos políticos, culturales y religiosos, fundamentalmente. En contraposición, en los contenidos disciplinares se establecen mayormente elementos que priman el razonamiento; en últimas fechas ha ocupado un lugar en los planes de estudio el pensamiento histórico como metodología. De los hallazgos presentados por Carretero y su equipo se derivaría al menos una interrogante específica: ¿cómo encara el profesorado los fines estipulados en los planes y programas de estudio que ha de seguir, por ejemplo, de amor a la patria, con el ejercicio de un pensamiento crítico que le es también demandado por los propios programas?

Carretero y Krieger (2012) ensancharon su investigación sobre planes y programas de estudio para indagar la influencia que las posturas románticas y nacionalistas han tenido en la escuela en los diversos espacios de enseñanza de la historia. Aseveran que, a lo largo del siglo XIX, "los objetivos romántico-societales se impusieron notablemente sobre los ilustrados-disciplinares" (p. 60) y que, en las tres primeras décadas del siglo XX "y de un modo muy acentuado en las últimas décadas y vinculado seguramente con la aceleración de los procesos de globalización y el debilitamiento del Estado-nación" (p. 60), los objetivos dirigidos a hacer patria se fueron desplazando en favor de los cognitivos ilustrados. Pero:

> Ello no implica [...] que la exhortación identitaria ha perdido su fuerza profunda. Por el contrario, pese a lo señalado es notable cómo persiste el 'anhelo de nacionalismo'. En algunos casos, como en Iberoamérica y EE.UU., existe una directa continuidad entre las prácticas actuales y algunas prácticas decimonónicas nacionalizantes, como la celebración de las efemérides y otros rituales ligados al culto patriótico que funcionan para

> los alumnos como una legítima fuente de información sobre el pasado, que se superpone y en verdad preexiste a la información historiográfica o disciplinar (p. 60).

Partiendo de lo anterior, los referidos autores señalan que en el contexto actual coexisten ambas visiones, pues, por una parte, se patentizan los ideales ilustrados en los procesos de unificación dentro de la globalización y, por otra, se llevan a cabo fragmentaciones con posturas románticas vinculadas de manera directa con el resurgimiento de los nacionalismos. Ejemplos muy claros son el proceso del Brexit en Gran Bretaña, la asunción de Donald Trump a la presidencia en los Estados Unidos, de Jair Bolsonaro en Brasil y el devenir de sus gestiones. En estos y otros casos ha quedado claro que los factores emotivos tienen alta incidencia en las decisiones del electorado.

Se podría entonces preguntar cuánta responsabilidad tiene la enseñanza de las ciencias sociales en estos procesos. Hoy prolifera una bibliografía poco seria, tanto sobre el "aprender a pensar" como sobre el "aprendizaje emocional" que impactan en las aulas. Considerar con conocimiento de causa aspectos emocionales involucrados en las mediaciones docentes es esencial hoy en un momento en el que parece que la emocionalidad gana la batalla al componente racional. En coincidencia con Sheppard y Katz (2015), es preciso comprender la emocionalidad y su influencia en el aprendizaje y abatir la inconsciencia del docente o la perspectiva de que las emociones son algo íntimo o subjetivo que no se debe abordar en las clases de ciencias sociales. Al mismo tiempo, el profesorado en formación y en funciones, así como los estudiantes actuales y futuros, deben cuidarse de no dejarse dominar por la denominada tiranía de la emocionalidad. Para ello resulta indispensable estudiarla, encarar equilibradamente emociones y cogniciones. En palabras de Martha Nussbaum, filósofa sobre cuyos planteamientos se abunda más adelante:

> El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones (Nussbaum, 2014, p.192).

Estrategias docentes

Mediante estrategias flexibles es posible promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día.

Para comenzar aquí la realización de estrategias docentes, usted hará un análisis sincero de sus propias experiencias formativas, con el fin de posibilitar la conciencia de lo que queremos y de lo que no queremos reproducir en las aulas; éste es el primer paso en el camino de una práctica transformadora.

1. Traiga a su mente y corazón algunos recuerdos sobre maneras concretas en las que fue instruido(a) en educación básica con respecto a su identidad nacional. Recree tres imágenes sobre dichas maneras; elija las tres que más le hayan causado impacto: una ceremonia cívica, una canción o melodía, un texto, una historia contada por un profesor o profesora, una dramatización. Describa con suficiente detalle tanto las imágenes como su impacto.
2. Lea sus tres imágenes. Para ello haga una pausa y pregúntese qué pensamientos y sentimientos le suscitan hoy dichos recuerdos.
3. Analice cómo las experiencias que ha recreado han repercutido en su forma de entender la nación y el nacionalismo. Contrástela con el concepto de ciudadanía global y elabore una conclusión.
4. De manera grupal, mediante un diálogo, contrasten, virtual o presencialmente, las experiencias que recuperaron de manera individual con las que hoy vive el estudiantado, quienes, principalmente a través de la Internet, configuran sus ideas y creencias, con alto contenido emocional, sobre el mundo social. Aporten ejemplos concretos para nutrir el diálogo.
5. Elija uno de los programas de estudio con los que se está formando o está trabajando y, con base en ello, responda: ¿cómo considera que se podría

incidir en el estudiantado, cuyo rostro conoce, para favorecer algunos de los fines de la enseñanza de las ciencias sociales mencionados: pertenencia a la Tierra, construcción de la cultura, vivir con dignidad?

6. Respecto a los temas expuestos, elija el que usted considere más necesario en su contexto. Puede guiarse por el listado que se presenta a continuación o elegir otro que le haya sugerido la lectura. Una vez seleccionado el tema elabore un *podcast*, una cápsula de video o una infografía en la que explique, con datos concretos, por qué lo considera el más necesario. Si es posible, comparta su trabajo con su grupo virtual o presencial. Lo retomará en el capítulo tercero, si lo considera pertinente, para diseñar actividades, técnicas o estrategias adecuadas a su contexto:

- Desarrollar el pensamiento crítico y no álgidos comportamientos actuales, como los discursos de odio, el racismo, la segregación o la superioridad.
- Que el campo de estudio de las ciencias sociales no se reduzca al ámbito local, regional o nacional, sino que trascienda al ámbito mundial.
- Que las ciencias sociales rebasen el concepto de ciudadanía nacional para formar ciudadanos globales que construyan sociedades democráticas.
- Mediar una conciencia nacional, pero buscando lo que nos une con otras naciones, no lo que nos separa de ellas.
- Valorar todas y cada una de las culturas.
- Analizar ejemplos históricos de lo que es no vivir con dignidad.
- Que las ciencias sociales trabajen para la pluralidad, la diversidad y la justicia social como objetivos para toda la humanidad.
- Que el estudiantado aprenda a manejar críticamente la información.
- Tener en cuenta factores emotivos en la enseñanza de la historia.
- Que el fundamentalismo emocional no sea tan pernicioso como la desatención a las emociones.

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, por lo general, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y las autoras que han trabajado estos temas.

Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M., Oller, M. y Santisteban, A. (2018). La construcción de contrarrelatos del odio en la formación inicial del profesorado. En F. Ertola, G. Funes, M. A. Jara y M. C. Nin (Coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 635-644). Argentina: Cipolleti.

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (9), pp. 97-114. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209

Breakstone, J., Smith, M. y Wineburg, S. Beyond the Bubble: New History/Social Studies Assessments. *Phi Delta Kappa*, *94*(5). Recuperado de: https://ed.stanford.edu/sites/default/files/breakstone_smith_wineburg.pdf

Canals, R. (2019). Desenvolupar el pensament crític, una competència imprescindible en la formació inicial dels docents. En M. Ballbé, N. González y A. Santisteban (Editores), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia* (pp. 463-472). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. B. Voss (Compiladores), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Carretero, M. y Kriger, M. (2012). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. A. Castorina

(Comps.), *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 55-80). Buenos Aires: Paidós.

Funes, A. G., Cerdá M. C. y Jara M. A. (2019). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo xxi. Experiencias en Argentina. En M. Ballbé, N. González y A. Santisteban (Editores), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 227-232). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. España: Paidós.

Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?. En M. Ballbé, N. González y A. Santisteban (Editores), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 11-36). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Peck, C. (2019). *Thinking Historically for Canada's Future: sshrc Partnership Grant*. Recuperado de https://www.ualberta.ca/education/about-us/professor-profiles/carla-peck

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, *31*(4). Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf

Santisteban, A. y González, N. (2019). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. En M. Ballbé, N. González y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 91-103). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Sheppard, M., Katz, D. y Groslan, T. (2015). Conceptualizing Emotions in Social Studies Education, (43), pp. 147-178. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2015.1034391

WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Estados Unidos, Filadelfia: Temple University Press.

WINEBURG, S. (2016). Why Historical Thinking is not about History. *History News*. Recuperado de https://purl.stanford.edu/yy383km0067

WINEBURG, S. (2018). *Why Learn History (when it's already on your phone)*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.

1.2 Modelos educativos vigentes en la enseñanza de las ciencias sociales

A fin de sopesar ventajas y desventajas de los cuatro modelos educativos vigentes:

- modelos conductistas,
- modelos basados en el procesamiento de información,
- modelos basados en el procesamiento de información,
- modelos centrados en la persona,
- modelos de interacción social,

en este apartado usted realizará una mirada retrospectiva a la enseñanza en ciencias sociales que recibió en su trayectoria de vida; tomará como criterios de análisis los componentes de esos modelos en vías de plantear la praxis educativa con mayor conciencia.

La reflexión sobre los modelos educativos aplicados en la praxis docente es una tarea sustantiva que posibilita el caminar hacia los fines de la enseñanza de las ciencias sociales trabajados en el capítulo y en las actividades precedentes. Hacerlo con profundidad puede ser un sendero para abatir la frustración que se presenta en las aulas cuando el o la docente tiene intencionalidades pedagógicas loables, pero la realidad en el aula le impide alcanzarlos. El siguiente abordaje acerca de los modelos educativos vigentes parte de lo que ha sintetizado Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo (2018) al enunciar la importancia de que el profesorado en formación o en funciones reflexione críticamente sobre los pensamientos y sentimientos que le generan los modelos educativos a los que ha estado expuesto en su vida académica (p. 243). Tal reflexión puede llevarse a cabo en distintos niveles: nacional, estatal, local, institucional, escolar o indivi-

dual. En el presente apartado usted encontrará una exposición de los modelos educativos vigentes desde la bibliografía especializada y desde la óptica de la vinculación entre el pensar y el sentir y su repercusión en las acciones educativas que diseña, desarrolla y evalúa el profesorado, óptica que es la particular de esta obra. Esta visibilización del componente emocional en los modelos educativos resulta sustantiva, ya que con frecuencia los planes y programas, sustentados mayormente en un modelo, la omiten de tal suerte que se pone en operación, pero sin la debida reflexión. Libros de pedagogía y didáctica tampoco la abordan de manera explícita. Por ello aquí se repara en lo emocional en relación con lo cognitivo por considerarlo esencial para iluminar el funcionamiento de los modelos y su concreción, porque opera con y en personas que no sólo piensan, sino que sienten cuando enseñan y cuando aprenden. Para lograr tal cometido es menester comenzar disipando la confusión entre modelo, enfoque y estilo de enseñanza, muy común no sólo en el lenguaje cotidiano sino también en el de textos académicos y, peor aún, en el de disposiciones y documentos normativos de carácter oficial.

Teresa Almaguer y Aurora Elizondo, investigadoras del Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores de Monterrey —ITESM— y de la Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente, mexicanas y expertas en psicología educativa, han profundizado durante años en los modelos educativos y en sus implicaciones. Para ellas, un modelo educativo es “un marco de referencia adecuado para comprender los problemas tomando en cuenta aspectos específicos como son los conductuales, cognoscitivos, psicosociales y afectivos” (Almager y Elizondo, 1998, p. 59). Catalogan estos cuatro modelos. No obstante, al describir cada uno, usan los constructos de enfoque y modelo como sinónimos. Por su parte, María Soledad Ramírez Montoya, también del ITESM, ha definido los modelos de enseñanza como guías y ha aseverado que los buenos profesores crean nuevos modelos y los prueban en su trabajo, combinando modelos, ideas y experiencias. Al informar sobre las experiencias de esta institución ante las medidas instrumentadas en línea por la pandemia de 2021, señala que el manejo

de ejemplos de la vida real del estudiantado, el seguimiento continuo a cada estudiante, las cualidades personales del docente: calidez humana, empatía y actitud positiva, entre otras, fueron los aspectos de los modelos centrados en la persona y de interacción social que sirvieron mayormente al estudiantado. Sin embargo, el informe de Ramírez (2020) también presenta confusión conceptual entre la noción de modelo educativo, enfoque y estilo de enseñanza (Latapí, 2011, p. 2).

En consecuencia, para clarificar esas nociones, es necesario acudir a algunos autores pioneros en el campo: "Joyce & Weill (1985) se refieren a los modelos educativos como planes estructurados [...] para configurar un currículo [...] diseñar materiales de enseñanza y [...] orientar el trabajo en las aulas" (Latapí, 2011, p. 3).

Señalan que para que un modelo pueda ser considerado como tal debe tener cuatro dimensiones:

- Sintaxis: descripción del modelo en acción, sus secuencias.
- Sistema social: descripción de los papeles del profesor y alumnos; remite a las relaciones de poder.
- Sistema de reacción: normas y ambiente de aprendizaje.
- Sistema de apoyo: estructura de enseñanza (Latapí, 2011, p. 3).

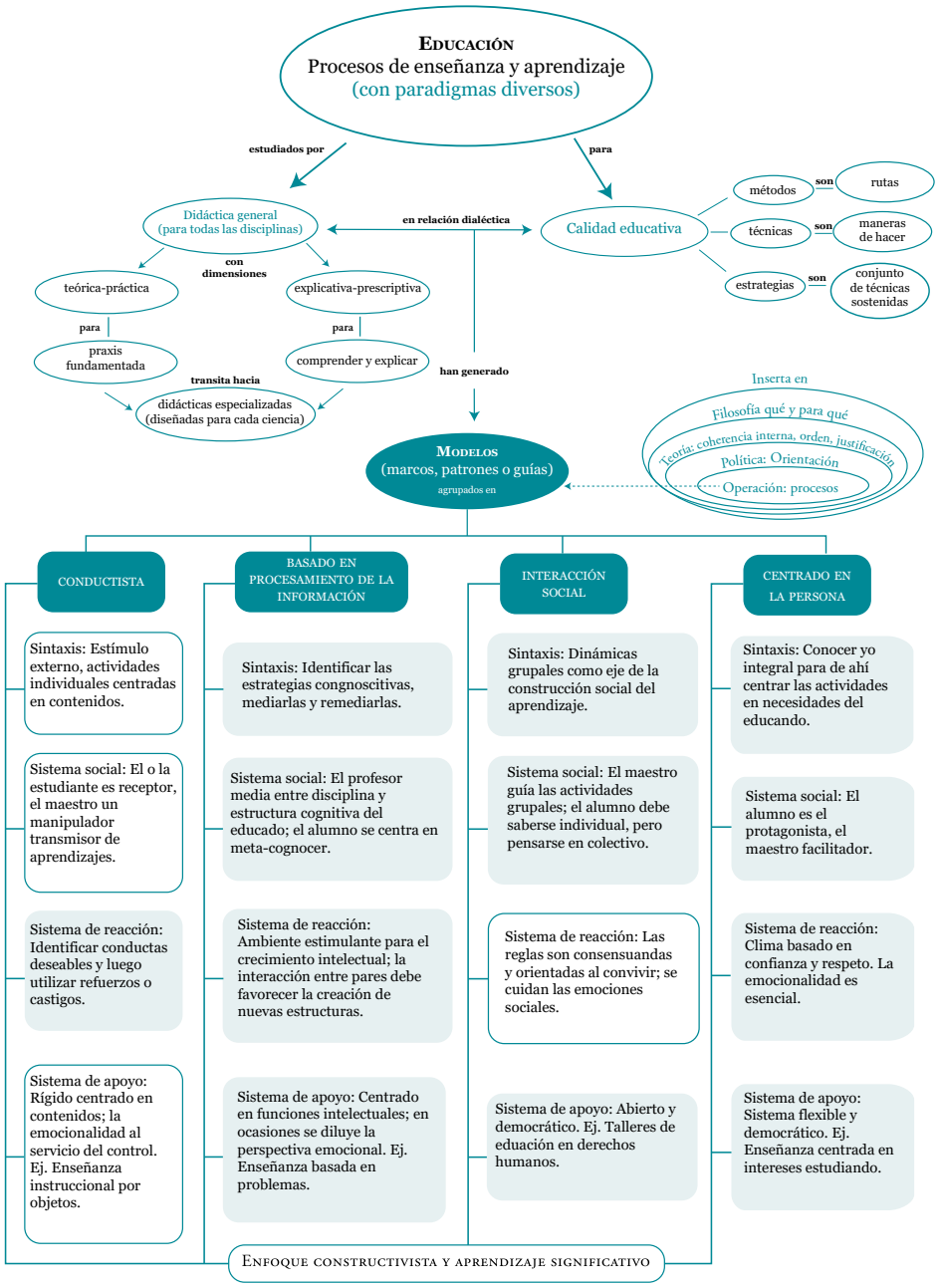


Fig. 1.1 Mapa conceptual de los modelos educativos vigentes.

Reelaborado a partir de "Modelos educativos identificados en docentes del Colegio de Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro, con base en el análisis de su discurso expresado en una fase de la reestructuración curricular", por P. Latapí, 2011, Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Comie, México, p. 5. Lo sombreado obedece a los componentes que los enfoques constructivistas y de aprendizaje significativo retoman de los modelos.

Lo anterior permite jerarquizar los conceptos de modelos, estilos de enseñanza, métodos, estrategias, técnicas y actividades:

- Los modelos son constructos generales derivados de una o varias teorías de la enseñanza que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los estilos de enseñanza se posicionan como conceptos más subjetivos; se derivan de los modelos, pues se configuran con sus componentes, de modo que un profesor o profesora construye un estilo de enseñanza resignificando partes de los modelos.
- Los métodos, estrategias, técnicas y actividades se ubican en el nivel más concreto y sirven para implantar uno o varios modelos pasados por el tamiz de un estilo de enseñanza del profesor o profesora (Latapí, 2011, p. 3).

El mapa conceptual de la figura 1.1 permite profundizar en el análisis:

- En primer lugar, es menester enfatizar que ningún modelo se basa en una única teoría del aprendizaje, sino en varias.
- En segundo lugar, es necesario considerar la permeabilidad entre modelos.
- En tercer lugar, se requiere comprender que la combinación de elementos de varios modelos da lugar a enfoques; verbigracia, al enfoque constructivista, al enfoque basado en competencias —que no modelo basado en competencias—, al enfoque con perspectiva de género o al enfoque intercultural, por mencionar algunos muy relevantes. A modo de ejemplo, el constructivismo y el aprendizaje significativo —muy vinculado a aquel— son enfoques que retoman de varios modelos ciertos componentes —sombreados en el mapa conceptual—; a saber: el aprendizaje significativo retoma del modelo conductista la identificación de las conductas deseables y su refuerzo; del modelo de procesamiento de información, un ambiente estimulante para el aprendizaje; del de interacción social, las dinámicas colectivas para favorecer los aprendizajes contextualizados, y de los centrados en la persona, el

diseño de las estrategias, técnicas y actividades con base en los intereses del alumnado, sustentadas, a su vez, en diversas teorías de la enseñanza.

» En cuarto lugar, la coincidencia entre modelos es su dinamismo como productos históricos encaminados a la calidad educativa, término sujeto a debate, pero que consideramos apropiado en la acepción retomada de Ortega y Gasset, la cual implica procurar que en los grandes números, y aun en las condiciones adversas, cada persona pueda buscar cómo ser mejor y construir sus propios horizontes en lo individual y, como humanidad, que las políticas educativas no consistan en "llenar las aulas de computadoras o multiplicar clases adicionales, sino en saber regresar a lo esencial" (Latapí Sarre, 2009, p.85).

Ese centrarse en lo esencial es la pretensión de esta obra y, por tanto, determina nuestra mirada a los modelos educativos. Es posible definir que:

> Los modelos son "marcos, patrones o guías" (Latapí, 2011, p. 5) de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales, históricamente, han dado lugar a cuatro modelos vigentes sustentados por teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Dichos modelos son los conductistas, los basados en procesamiento de información, los de interacción social y los centrados en la persona, pues contienen las cuatro dimensiones: sintaxis, sistema social, sistema de reacción y sistema de apoyo.

Tabla 1.2 Modelos educativos y sus principales características

Conductistas

- Sintaxis: basada en estímulos externos y actividades individuales centradas en contenidos.
- Sistema social: estudiantado, receptor; profesorado, manipulador y transmisor de aprendizajes.
- Sistema de reacción: identifica conductas deseables y luego emplea refuerzos positivos o negativos.
- Sistema de apoyo: rígido, centrado mayormente en contenidos.
- La evaluación tradicional es su estímulo más potente, su máximo instrumento de control.
- Desarrollado por Watson, con su behaviorismo, y Skinner, con su condicionamiento operante.
- Trabaja con base en objetivos y en la motivación.
- Es común que fraccione el aprendizaje en secuencias pequeñas.
- Su mayor expresión: la taxonomía de Bloom.
- Expresiones actuales: programas de formación de hábitos, capacitación con base en desempeño y énfasis en resultados; enseñanza memorística.

Basados en el procesamiento de información o cognoscitivistas

- Sintaxis: identificar las estrategias cognoscitivas, mediarlas y remediarlas.
- Sistema social: el profesorado, mediador entre la disciplina y la estructura cognitiva del estudiantado.
- Sistema de reacción: procura el crecimiento intelectual mediante la creación de nuevas estructuras.
- Sistema de apoyo: centrado en las funciones intelectuales, lo cual diluye la perspectiva emocional.
- Sistema social: el profesorado, mediador entre la disciplina y la estructura cognitiva del estudiantado.

- El aprendizaje es un fenómeno mental que se produce mediante el razonamiento.
- Hacen hincapié en mediar las operaciones o habilidades mentales; ignoran el componente emocional o desvinculan cognición y emoción.
- Su lenguaje es similar al computacional: input = los contenidos informativos transmitidos por el contexto cultural del profesorado o del estudiantado; output = información adquirida y luego transmitida por el estudiantado; memoria: almacena, codifica y recupera información.
- Favoreció la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Expresiones actuales: formación en valores a través de la clarificación mediante la elaboración intelectual de jerarquías; aprendizaje basado en resolución de problemas; programas para favorecer la atención.

Centrados en la persona

- Sintaxis: centra las actividades en las necesidades integrales del estudiantado.
- Sistema social: estudiantado, protagonista de los aprendizajes; profesorado, su facilitador.
- Sistema de reacción: flexible; se adecua a las cambiantes necesidades del estudiantado.
- Sistema de apoyo: la enseñanza se dirige al estudiante, considerado su proceso único; prima el aprendizaje, el crecimiento individual, el desarrollo a escala humana y un clima de respeto en el aula.
- El aprendizaje es un proceso personal; nadie aprende por otro.
- Es capital el estudio del medio geográfico, histórico, social y cultural del estudiantado.
- Sentimientos: sustantivos en la enseñanza-aprendizaje; fundamentales para el aprendizaje autónomo.
- Expresiones actuales: formación en valores, considerando la vivencia de la coherencia en el aula; enseñanza no directiva; escuelas llamadas activas personalizadas.

De interacción social

- Sintaxis: centra sus actividades en las relaciones sociales como objetivo, como medio y como fin.
- Sistema social: considera al contexto del estudiantado como determinante para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Sistema de reacción: reglas, normas y acuerdos, todos ellos consensuados.
- Sistema de apoyo: abierto y democrático.
- Buscan educar para el bien común.
- Incluyen muchas vertientes de la educación en entornos no formales, a través de programas de educación para la paz, educación en derechos humanos, formación en, con y para valores; basada en la construcción de comunidades de aprendizaje, entre otros.
- Dinámicas grupales: posibilitan la construcción social del aprendizaje, por ejemplo, mediante la instrumentación de técnicas como el juego de roles.
- Magisterio: mediador de las actividades grupales encaminadas siempre a los fines del colectivo en conciliación con las individualidades.
- Motivación: construcción comunitaria que forma espacios dinámicos de aprendizaje.
- Expresiones actuales: programas de valores que se basan en actividades grupales como indispensables para la construcción de valores, principalmente comunitarios.

Fuente: elaboración propia.

1.2.1 Modelos conductistas

Las características esenciales de los modelos educativos conductistas, las cuales permiten identificarlos acorde con sus cuatro dimensiones señaladas, son sintaxis basada en estímulos externos y actividades individuales centradas en contenidos; el sistema social, que considera al estudiantado como receptor y al maestro como transmisor de aprendizajes; el sistema de reacción, que identifica fundamentalmente conductas deseables y luego emplea refuerzos positivos o negativos; el sistema de apoyo, que es rígido y centrado mayormente en contenidos. La evaluación de tipo tradicional es el estímulo más potente del conductismo. En ella emergen fuertemente, en el acto educativo, las relaciones entre los aspectos cognitivos y los emocionales, como lo demostró el estudio aplicado por Méndez y Torres a 257 estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México (Méndez y Torres, 2014). Llegaron a la conclusión de que los pensamientos negativos del estudiantado durante los exámenes interfieren en los resultados y suscitan reacciones fisiológicas que, a su vez, generan pensamientos, emociones y sentimientos que impactan fuertemente en su desempeño (p. 69).

Los orígenes del conductismo se ubican de manera general a mediados del siglo xix, asociados al devenir de la filosofía y posteriormente de la psicología y la pedagogía.

En la tercera década del siglo xix aparece la filosofía positivista de Augusto Comte (francés, 1798-1857) y John Stuart Mill (inglés, 1806-1873), la cual ofrece una visión objetivista de la producción del conocimiento mediante la aplicación a otras ciencias del método empírico de las ciencias naturales, el cual sirvió de base a Watson para crear su teoría conductista del comportamiento (Fonseca y Bencomo, 2011, p.76).

La extrapolación de las ciencias naturales a la educación se sistematiza formalmente con John B. Watson en 1914, quien, con base en los trabajos de Pavlov sobre el condicionamiento de las conductas, enunció el condicionamiento

de respuestas tanto en animales como en seres humanos a partir del uso de estímulos intencionados y sentó las bases de una teoría que opera según la lógica de estímulo-respuesta (Fonseca y Bencomo, 2011, p.72). Muy relevante fue el papel legitimador de la observación y la experimentación como base de la investigación.

De ese enfoque epistemológico partió Watson para crear el behaviorismo, su doctrina psicológica conductista basada en el estudio empírico del comportamiento y su interpretación, lo cual es aún uno de los objetos de estudio de la psicología (Fonseca y Bencomo, 2011, p.72).

Años más tarde este planteamiento pionero fue trabajado más ampliamente por Skinner, quien en 1935 planteó un nuevo enfoque conductista al cambiar de estrategia para lograr el aprendizaje. Para este investigador, había que esperar a que el animal de experimentación realizara, por casualidad o azar, una determinada conducta, por ejemplo, presionar la palanca en la caja de Skinner, e inmediatamente gratificarlo aportándole alimento, lo que producía un proceso de aprendizaje acelerado. Es decir, la respuesta de gratificación a una conducta mostrada se convertía en estímulo. Skinner denominó "condicionamiento operante" a este procedimiento o estrategia para el aprendizaje (Fonseca y Bencomo, 2011, p. 81).

El conductismo, que del área de la psicología experimental pasó a la clínica y después a la educación, encontró gran eco debido a que, en cuanto a didáctica teórica, explicativa y prescriptiva, sistematizó mecanismos que en la praxis eran preponderantes, tanto en la educación formal como en la informal, y estaban aglutinados en el funcionamiento, en su sintaxis, a través del control por medio de estímulos. Resulta sustantivo reparar en el trabajo por objetivos y en la motivación, dos mecanismos eje de este sistema, pues permiten comprender el gran arraigo que han tenido los modelos conductistas.

En cuanto a los objetivos derivados del conductismo, su mayor expresión en la educación ha sido, sin duda, la taxonomía de Bloom. Es ésta una sistematización de objetivos de enseñanza usada para clasificar objetivos de aprendizaje según su grado de complejidad. La planteó el doctor Benjamín Bloom, de la Universidad

de Chicago, en 1948, en el contexto de la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, tras la Segunda Guerra mundial y tras haber considerado sus múltiples impactos. La intención profunda de esa taxonomía fue reconducir y hacer eficientes los procesos educativos. Tuvo un carácter pragmático y estuvo orientada, fundamentalmente, a la evaluación. Fue completada y publicada en 1956.

Dicha taxonomía da por sentado que el aprendizaje a niveles superiores requiere del dominio de ciertas etapas inferiores. Los trayectos más relevantes versan sobre aspectos cognitivos: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. Wineburg (2018) ha señalado que su éxito residió en su simplicidad y que ello explica la proliferación de gráficas, muchas veces en forma de pirámide, en cuya base se ubica el conocimiento y en su cúspide la evaluación, gráficas que han sido exhibidas como guías en las aulas de muchas partes del mundo, pues la taxonomía de Bloom se "ha traducido a casi todos los idiomas" (p. 82). Sin embargo, para la enseñanza de la historia en concreto, Wineburg hace una crítica tajante: "cuando se enseña historia, el póster está de cabeza" (p. 83), porque la historia no es una colección de datos ni siquiera como base del conocimiento o de la pirámide de Bloom, sino que "la verdadera indagación histórica termina donde empieza, con una interrogante" (p. 83).

Esto, que puede extrapolarse a las demás ciencias sociales, arroja luz sobre por qué es muy común la enseñanza centrada en la memorización; en efecto, resulta más fácil aplicar una evaluación que únicamente recupere lo transmitido que una en la que realmente se produzca conocimiento con base en la formulación de preguntas pertinentes y en la búsqueda de respuestas sustentadas, tal como lo hacen los científicos sociales. La taxonomía de Bloom, a lo largo de varias décadas, ha sido revisada, complementada y aumentada, ahora incluso para adecuarse a los diseños instruccionales en entornos digitales. De ello se deriva que los procesos de evaluación a través de tablas-rúbricas de conductas observables —que también es posible denominar competencias— sigan siendo los que dominan y condicionan las prácticas cuyos contenidos o técnicas puedan tener ropajes innovadores, pero que en el fondo siguen siendo tradicionales.



Fig. 1.2 Pirámide de la taxonomía de Bloom y pirámide de taxonomía crítica.

La pirámide de Bloom establece las funciones del aprendizaje como un proceso lineal y progresivo. En la base sitúa al conocimiento, a los datos, para proseguir con su comprensión, aplicación, análisis y síntesis y, en la cúspide, con su evaluación. Con fundamento en la crítica realizada por Wineburg (2017) a Bloom, es posible invertir la pirámide al considerar que hoy es claro que en las ciencias sociales el conocimiento es vasto y que, en su manejo tanto dentro como fuera de la Internet, resulta indispensable evaluar de manera crítica la información, desarrollar capacidades de síntesis con base en la selección de lo relevante y pertinente para poder realizar un buen análisis y aplicarlo a la comprensión del presente. Tal comprensión que, desde el presente, mira al pasado para construir futuros, rebasará los conocimientos existentes y creará nuevos, pero eso sólo se logrará si el profesorado media la construcción transversal de preguntas inteligentes.

Según el conductismo, la motivación, el segundo mecanismo de control presente en todos los modelos —ya que éstos son recíprocamente permeables— se centra mayormente en estímulos externos, básicamente evaluativos, controlados por el profesorado que, a su vez, está sometido a parámetros de evaluación de la escuela, departamento o instancia educativa. El sistema de premios y castigos en su expresión más elemental: caritas felices o tristes, que bien funciona con preescolares, prevalece incluso en las aulas de otros niveles educativos bajo modalidades más sutiles, como los contratos psicológicos mediante los cuales los profesores o las profesoras premian o castigan con actitudes de preferencia o exclusión a estudiantes que muestran o no interés o buen desempeño en sus asignaturas o temas de preferencia. En este punto resulta ilustrativo volver al estudio ya citado realizado con estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, pues los resultados fueron contundentes respecto a los motivadores extrínsecos. Aun bajo distintos "modelos" instrumentados en dicha universidad, la mayoría del estudiantado considerado en la investigación "guía su conducta de aprender por [...] obtener buenas calificaciones, reconocimiento, recompensas [y] superar al resto de sus compañeros; además de interesarles la utilidad y la importancia de las tareas encomendadas" (Méndez y Torres, 2014, p. 59). Estos resultados coinciden con una investigación realizada en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, también en México, que concluyó que el fin primordial de la enseñanza es transmisivo y que la motivación se ubica en factores reactivos al control:

> El proceso de la comunicación, en la circunstancia educativa, se centra en la transmisión de conocimientos por el o la docente y en los esfuerzos realizados por los y las estudiantes para acumular esos conocimientos, considerados pertenecientes a una realidad objetiva. La comunicación, entonces, no es un proceso dinámico, sino el control de conductas y antes de ser negociador de significados, el comunicador docente es el guía del proceso hacia un propósito fijo [...] este modelo es lineal, al ser un proceso única-

> mente de transmitir y recibir ideas, sentimientos y actitudes, sin reconocer la cualidad de sus participantes como seres capaces de construir conocimientos e interpretar realidades (Báez, 2019, p. 322).

Con base en lo anterior, coincidimos con la cortante afirmación de Juan Ignacio Pozo, académico de la Universidad Autónoma de Madrid, de que, aunque es criticado amplia y agudamente, y aunque se le considera superado en el discurso de planes de estudio o de docentes, el conductismo aún está vigente y lejos de ser erradicado. En sus palabras: "no está claro que el conductismo esté moribundo" (2006, p.18); y no está moribundo ni en la educación formal ni en ámbitos de enseñanza fuera del aula, como lo demuestra una investigación que realizamos en espacios ajenos al aula, pero donde tienen lugar procesos de enseñanza-aprendizaje. En los museos, por ejemplo, encontramos su presencia vigorosa. Aquí el modelo conductista prima la exposición de contenidos y su carga es mayoritariamente individualista; el público se concibe como un receptor y, por lo general, la museografía es rígida. La escuela refuerza este modelo llevando de visita a escolares, visita donde predomina la búsqueda de la disciplina: estar en silencio y seguir la narrativa, con reforzadores negativos (Latapí, 2019, p. 625). Del análisis de dicha investigación se desprende de manera contundente que el conductismo es el modelo preponderante en los museos analizados. Esto llama la atención, pues los museos están reproduciendo lo que impera en el sistema educativo mexicano y en gran parte de América Latina (Latapí, 2019, p. 629).

Algunos postulados básicos del conductismo siguen presentes, entonces, en la concepción que se tiene del aprendizaje, en los fines que se le asignan —hoy de alguna manera incorporados a los aprendizajes esperados y estándares de desempeño— y en los métodos de aprendizaje, como que estuvieran enmascarados en nuevas nomenclaturas, plasmados en planes y programas de ciencias sociales. Tenerlo presente para identificarlo de manera crítica es el primer paso en la transformación del pensar y sentir para el hacer en la enseñanza de la historia:

> Para los conductistas, el aprendizaje es un cambio en la tasa o frecuencia de aparición y forma de un comportamiento (respuesta, conducta) como función de cambios ambientales (estímulos). El aprendizaje se produce cuando una conducta observable que era ineficaz cambia en forma positiva y perdurable mediante la práctica (Fonseca y Bencomo, 2011, p.81).
>
> En suma, nuestra postura frente a los modelos conductistas sostiene que se han de considerar: el nivel educativo y el contexto del estudiantado, la ética elemental en el uso de las evaluaciones, el no excluir de la enseñanza a saberes no observables, tener en cuenta las dos acepciones de competencia, inherentes a los modelos conductistas.

Dicho lo anterior de manera más amplia: planteamos que respecto de los modelos conductistas ha de tenerse en cuenta:

- El nivel educativo y el contexto del estudiantado para el uso adecuado de los reforzadores positivos; por ejemplo, mediar el sentido de logro con retos suficientes y pertinentes, y de los negativos, verbigracia el establecimiento de consecuencias por quebrantar reglas previamente consensuadas, reparando cuidadosamente en las consecuencias emocionales en cada caso.
- La ética elemental en el uso de las evaluaciones, a fin de rebasar su función controladora y dar paso a su función de indicadora para caminar hacia la calidad educativa, poniendo en el centro al estudiantado y al profesorado como mutuamente dependientes.
- El no excluir de la enseñanza saberes que no son observables, sino centrarse en aprendizajes esenciales que exigen parámetros de medición que escapan a los tiempos y espacios observables e interpelan la calidad humana del profesorado. Se han de erigir como pilares las mediaciones individuales y colectivas que consideren tanto los saberes como los sentires del estudiantado.
- Dos cuestiones sobre la competencia en dos de sus acepciones que son inherentes a los modelos conductistas. La primera, establecer ganadores y per-

dedores en una competición inyecta mucha energía a los grupos y quizás por eso su perduración en la educación, desde el juego en el patio de preescolar hasta las olimpiadas del conocimiento en las universidades, pasando por debates y muchas formas de competir. Al respecto, tener siempre el cuidado de que no se mine la vida comunitaria ni de las personas, sean ganadoras o perdedoras. La segunda, la competencia educativa parte de una visión del mundo en el que se dividen los competentes de los incompetentes: su origen es el mundo de la empresa, por lo cual es necesario no calificar de manera mecanicista las competencias, con tabuladores fríos, que olvidan a la persona o grupo en su proceso de crecimiento.

1.2.2 Modelos basados en el procesamiento de información

Si bien ha seguido vigente, el conductismo, a mediados del siglo xx, se vio matizado con la emergencia de un nuevo modelo denominado de procesamiento de la información o cognoscitivista bajo el cobijo de las novedades aportadas por la psicología cognitiva y de la aparición de las computadoras, cuyo influjo hace énfasis en el procesamiento de la información más que en los contenidos. "Al contrario del conductismo, la teoría cognitivista [...] reconoce que el aprendizaje es un fenómeno mental, central [...] se produce mediante la comprensión [...] reflexión [...] pensamiento y [...] discernimiento, es decir, el razonamiento" (Fonseca y Bencomo, 2011, pp. 81-82).

La sintaxis de los modelos de procesamiento de información consiste, fundamentalmente, en identificar las estrategias cognoscitivas, mediarlas y remediarlas. En cuanto a szu sistema social, el rol del profesorado ya no es protagónico —depositario del saber, como en el conductismo— sino mediador entre la disciplina y la estructura cognitiva del estudiantado. Éste, por su parte, ha de centrarse en sus funciones metacognitivas. El sistema de reacción

procura un ambiente estimulante para el crecimiento intelectual, donde la interacción entre pares favorece la creación de nuevas estructuras. El sistema de apoyo se centra en las funciones intelectuales, por lo que es frecuente que se diluya la perspectiva emocional (Latapí, 2011, p. 5). En el estudio sobre museos, del cual ya se habló:

> Lo que resulta muy notorio es la casi total ausencia, de acuerdo con lo documentado, del modelo de procesamiento de información. Aquí interpelamos a cuestionar que se está perdiendo la oportunidad que tienen estos espacios de realmente contribuir a la formación de personas que conjuguen su pensar con su sentir, lo cual es sustantivo para su formación en el momento actual (Latapí, 2019, p. 629).

De manera general, es posible identificar modelos predominantes de procesamiento de la información cuando se detecta un énfasis en mediar las operaciones o habilidades mentales. En las décadas recientes hubo un auge repentino de los libros que versaban sobre aprender a pensar. El lenguaje empleado en dichas propuestas es similar al del mundo computacional; así, por ejemplo, enuncia la investigadora polaca de la Universidad Adam Mickiewicz, experta en la aplicación de estos modelos a la educación intercultural:

> El contexto cultural en el que se encuentra el alumno o el profesor en la clase y fuera de ella transmite una gran variedad de contenidos informativos (el input). El alumno aprovechando sus conocimientos previos y las estrategias de aprendizaje reformula la información adquirida y luego la transmite como el output (Spychala, 2015, p. 925).

En estos modelos el acento está en los procesos intelectuales y el componente emocional se ignora, o éste y aquéllos quedan desvinculados:

> Los procesos cognitivos o cognoscitivos incluyen entre otros elementos: la concentración, la memoria, la evaluación o autoevaluación, el entendimiento y la solución de los problemas. Hay que añadir que los procesos cognitivos por lo general se desvinculan de los sentimientos o la voluntad [...] Según Dakowska (2001), los procesos cognitivos indican tres aspectos del funcionamiento del hombre como ser humano: intencional, constructivo y estratégico. Ante todo, el ser humano representa un sistema abierto, que puede sobrevivir gracias a la interacción con el mundo que le rodea. Se produce, entonces, el intercambio de ideas e informaciones entre los individuos como también con el grupo de personas. La inteligencia ayuda a adaptarse a los cambios de las condiciones de la vida (o sea, evita o disminuye el choque cultural). (Spychala, 2015, p. 925).

En estas continuas analogías con el mundo computacional se encuentra uno de los temas sustantivos para los modelos de procesamiento de la información: la memoria de gran relevancia para la enseñanza tradicional de las ciencias sociales. Si bien los modelos conductistas, como ya se dijo, priman la memorización, los modelos de procesamiento de información reparan en la importancia de la memoria, pero no en sentido memorístico: mero repositorio de cuantiosa información muchas veces poco relevante, sino en cuanto al modo de elaborar la información, de adquirir y de mantener saberes:

> La memoria sobre todo almacena, codifica y recupera la información. Según varios investigadores (por ejemplo, Atkinson y Shiffrin, 1968), la memoria humana se compone de tres subsistemas [...] memoria sensorial, memoria a corto plazo (memoria operativa) o llamada memoria de trabajo y memoria a largo plazo que está dotada de una característica permanente (Spychala, 2015, p. 927).
>
> En el contexto del aprendizaje [...] los contenidos deben ser primero entendidos y luego, como hemos dicho anteriormente, organizados. Cuando

> la información es más elaborada por el estudiante, por ejemplo, escrita y repetida varias veces, la recuperación de los conocimientos será mucho más eficaz e inmediata (Spychala, 2015, p. 928).

Según lo antes expuesto, los modelos de procesamiento de la información han estado muy presentes en la enseñanza, en general, desde tiempos inmemoriales —baste pensar en Sócrates, quien de cuando en cuando es recuperado desde la educación por su método pedagógico de enseñar con base en preguntas y en la consecuente argumentación—, pero en las pasadas décadas gozaron de un auge. En las ciencias sociales predominó, dentro de los procesos de enseñanza, la formación del pensamiento crítico, aunque no siempre se la entendió con nitidez. Dice la investigadora Díaz Barriga que en los diversos currículos se habló de formar individuos críticos y, contradictoriamente, casi no se encontraron estudios ni propuestas educativas que abordaran el pensamiento crítico con claridad conceptual y profundidad didáctica (1998, p.22).

> En suma, nuestra postura frente a los modelos de procesamiento de información sostiene que se han de considerar: el deber ético de promover desde la infancia las habilidades de razonamiento complejas; la mirada a la mediación de la memoria como contenido esencial en la enseñanza de las ciencias sociales; la mediación indispensable de la emocionalidad para que ésta no nuble la asunción de actitudes constructivas; el trabajo entre pares como fundamental para el desarrollo cognitivo.

Dicho lo anterior de manera más amplia: planteamos que respecto de los modelos de procesamiento de la información ha de tenerse en cuenta:

- El deber ético de promover las habilidades de razonamiento complejas, superiores, desde la infancia, encaminadas, no al mero éxito individual, como los liderazgos encaminados a emprendimientos innovadores e inteligentes,

pero centrados en un enriquecimiento escandalosamente narcisista, sino a buscar el éxito individual en y para la comunidad; para ello, se ha de educar el pensamiento en consonancia con los valores comunitarios.

- La mirada a la mediación de la memoria, enfática en estos modelos, y que es un contenido esencial en la enseñanza de las ciencias sociales. Podemos retomar aspectos del beneficio de su mediación para el recuerdo de lo que ha lastimado y lastima a la humanidad, como paso inicial para erradicarlo, pero también aquellos avances que se han dado —generalmente con la lucha de muchas personas, desconocidas incluso— para buscar potenciarlos y evitar retrocesos. Que esos saberes queden impresos en la memoria, en ese sentido profundo, no memorístico, puede ser una aportación importante de estos modelos.
- Lo indispensable que es mediar, de la mano con el pensamiento, la emocionalidad para que ésta no nuble la asunción de actitudes constructivas. Por ejemplo, la interiorización de la inferioridad femenina por parte de las mujeres que se da incluso en mujeres que luchan por los derechos de las mujeres, pero que en el ámbito privado no pueden, por sus sentimientos de "amor", asumir una actitud firme ante agresiones.
- El desarrollo cognitivo como fundamental en el trabajo entre pares, por lo que se ha de favorecer el trabajo en equipos heterogéneos donde los más avanzados modelen y sean de ayuda a los menos avanzados.

1.2.3 Modelos centrados en la persona

Por el influjo paralelo de la psicología genética y de las corrientes humanistas desarrolladas en la segunda mitad del siglo xx, la sintaxis de los modelos centrados en la persona consiste en focalizar las actividades en las necesidades del estudiantado, considerado en su dimensión integral. Por lo tanto, en su sistema social, el o la estudiante es el protagonista y el profesor o la profesora es un facilitador(a) de los aprendizajes. Como se ve, a diferencia de los modelos con-

ductistas, se invierte el poder en cuanto a que el profesorado ya no lo detenta como eje de los aprendizajes, los cuales se posicionan de y para el estudiantado. El sistema de reacción debe propiciar un clima basado en valores que favorezca la autoestima sana como clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El sistema de reacción es flexible, pues ha de adecuarse a las cambiantes necesidades del estudiantado. En dichos modelos "se preocuparán [...] de las vivencias [...] imaginación [...] voluntad y todas aquellas cuestiones propias de la persona. Privilegia el aprendizaje, el crecimiento de hombres y mujeres a nivel individual, el desarrollo a escala humana" (Jiménez, 2008, p. 65).

Siguiendo la investigación de los modelos educativos en los museos encontramos que:

> Por su parte, el modelo centrado en la persona repara en la experiencia de cada individuo más que en el enunciado como "público en general". Los museos que de alguna manera aplican modelos centrados en la persona plantean actividades diversificadas para las personas según su edad e intereses; por ejemplo, una visita que concluye con actividades acordes a los gustos y aptitudes de cada adolescente y no con una actividad homogénea (Latapí, 2019, p. 626).

Elemento clave de los modelos centrados en la persona es su concepto de aprendizaje; en ellos subyace la idea de que el conocimiento es una construcción personal: María Luisa Crispín Bernardo (Crispín Bernardo *et al.* 2011, p. 12) explica que el aprendizaje es un proceso personal, ya que nadie aprende por otro. Los efectos dependen en gran parte de la construcción propia del alumno que se va integrando e incorporando a su vida en un proceso cíclico y dinámico (Spychala, 2015, p. 924).

En concreto, en la enseñanza de las ciencias sociales se considera de importancia capital el estudio del medio geográfico, histórico, social y cultural de cada estudiante, debido a que "le permite relacionar los intereses y sentimientos subjetivos con los conocimientos nuevos y desencadenar procesos educati-

vos" (Benejam y Pagès, 1998, p. 39). Como las y los estudiantes se consideran seres integrales, en estos modelos los sentimientos sí se consideran sustantivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y fundamentales para el logro del aprendizaje autónomo. Chadwick (1987) y Palladino (1998) hablan de un currículo como realización personal, el cual pone énfasis en orientar el proceso educativo en términos de las necesidades de la persona para alcanzar su desarrollo (Jiménez, 2008, p. 67).

En los modelos centrados en la persona la motivación es considerada esencial. Va de la motivación extrínseca, como factor a cargo inicial del docente, pero encaminada a la intrínseca, por medio de la cual se aprende por el propio gusto y beneficio que se obtiene del aprendizaje:

> Castillo (2003) refiriéndose a la variedad de términos utilizados para referirse a este enfoque, señala que una posible razón se debe a que el lenguaje empleado, tal y como se ha señalado, es un lenguaje amplio, que debe ser coherente con el lenguaje humanista, con el lenguaje existencialista y con la psicología existencial, los cuales conciben a la educación como un medio que sea de gran motivación al estudiante, con el cual logre responder a sus necesidades individuales de crecimiento y de realización humana plena: realización independiente de los planos cognoscitivo, afectivo y motriz (Jiménez, 2008, p. 68).

Según estos modelos centrados en la persona, el papel que juega el colectivo, el grupo, es variable y muy matizado por el estilo de enseñanza del profesorado entendido como facilitador. En la praxis, en los contextos diversos, hay opiniones contrapuestas. En general predomina la idea de que "primero la alumna o el alumno y después el colectivo", pero se hallan también posturas más balanceadas.

> Atender de manera individual a cada persona no significa que existe un descuido del desarrollo de las capacidades sociales; es precisamente el re-

> conocer las diferencias de cada individuo lo que debe aprovecharse para enriquecer la totalidad del grupo (Jiménez, 2008, p. 71)

En suma, nuestra postura frente a los modelos centrados en la persona sostiene que se ha de considerar: buscar la atención personalizada a cada alumno o alumna; actuar en consecuencia para que la práctica docente sea inclusiva, justa y equitativa, y vincular los contenidos a los intereses reales del alumnado.

Dicho lo anterior de manera más amplia: planteamos que respecto de los modelos centrados en la persona ha de tenerse en cuenta:

- El contexto del estudiantado y del profesorado para buscar la atención personalizada a cada estudiante. En definitiva, en la mayoría de los sistemas públicos y privados, dentro de los cuales prevalece una concepción de la escuela como fabril: docentes-obreros y alumnos-mercancías, la cantidad de educandos sobrepasa la posibilidad humana de atención individualizada. Es tarea de la escuela proveer de tutores individuales o pares que coadyuven en esa necesaria atención que pueda, incluso con un gesto personal —como diría Paulo Freire— incidir de manera determinante en la vida de cada estudiante.
- Que el profesorado, considerado también como un ser integral, conciba su práctica influida por las condiciones laborales, situaciones personales, así como las propias dinámicas de los grupos diversos del estudiantado. Por ejemplo, ha de cuestionarse de manera profunda y crítica su preferencia por ciertas(os) alumnas(os) y actuar en consecuencia para que su práctica sea inclusiva, justa y equitativa. Dichos procesos, sumamente cambiantes acorde a lo que se ha estudiado como fases en la carrera docente, del profesor novel al experimentado, hasta llegar al próximo a la jubilación, requieren muchas veces de un profundo trabajo personal, de apoyo del colectivo e incluso de ayuda psicológica. La aplicabilidad cabal de los modelos centrados en la persona exige condiciones que rebasan la buena voluntad de un docente o una escuela determinada.

- Que parte aplicable de estos modelos es el vincular los contenidos a los intereses reales del estudiantado, lo cual ha enfatizado el enfoque de aprendizaje significativo. Sin duda es un reto que ha de desarrollarse con profundidad para que realmente se convierta, de un simple motivador, en un aprendizaje expansivo.

1.2.4 Modelos de interacción social

La inclinación de la balanza de los modelos centrados en la persona hacia el aprendizaje individual trajo consigo su contrapeso, con la emergencia de las pedagogías críticas que buscaron educar para el bien común. En estas se incluyen muchas vertientes de la educación en entornos no formales, a través de programas de educación para la paz, educación en derechos humanos, formación en y para valores, entre otros programas que han proliferado en las décadas pasadas como respuesta a las situaciones críticas que ha vivido el mundo, casi de manera perenne, a nivel macro, meso y micro desde la segunda mitad del siglo xx hasta el presente. Como fundamento:

> García Hoz (1988a) menciona [...] la educación individual aísla a la persona de los compañeros, le impide establecer relaciones sociales de igualdad, de enriquecerse a través de los trabajos en equipo, lo hace dependiente, con lo cual reduce sus posibilidades de desarrollo general. La educación colectiva se entiende simplemente como la acción del maestro que estimula y dirige la formación de un conjunto de alumnos (Jiménez, 2008, p. 68).

En los modelos de interacción social se presupone que el aprendizaje ocurre en la interacción con los y las demás; por ello, las dinámicas grupales constituyen la clave del funcionamiento de estos modelos, ya que mediante ellas tiene lugar la construcción social del aprendizaje. En el sistema social de estos modelos, el magisterio, más que conductor, guía o facilitador, es concebido como mediador

de las actividades grupales encaminadas siempre a los fines del colectivo en conciliación con las individualidades. El sistema de reacción sostiene a estos modelos con reglas, normas y acuerdos, todos ellos consensuados. Por tanto, poseen un sistema de apoyo abierto y democrático. Respecto a la función de mediación:

> Mediación es una forma de interacción pedagógica que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto educativo participativo, creativo, expresivo y relacional. La persona educadora adopta, en su labor docente y en el acto comunicativo desde el enfoque dialéctico-hermenéutico, el papel de mediadora, al relacionar al estudiante: con los materiales, el propio contexto, compañeros y compañeras de aprendizaje, consigo mismo y con su futuro (Báez, 2019, p. 322).

En los modelos de interacción social, la motivación también se entiende como una construcción comunitaria. En coincidencia con Fernando Báez (2019), académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en México, la motivación del aprendizaje es sustantiva y ocurre como construcción conjunta formando espacios dinámicos de aprendizaje (p. 322). Por su parte, Kleber Patricio Quintuña y Priscila Fernanda Faican, de la Universidad Nacional de Educación, en Ecuador, señalan:

> [para] crear un conocimiento escolar se deben tener en cuenta varios aspectos como, por ejemplo, dar un valor central a los conocimientos previos y a los intereses que tengan los alumnos para así poder desarrollar un aprendizaje significativo donde el estudiante participará mediante actividades interactivas y habilidades que se orienten al aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica media [...] (Quintuña y Faican, 2019, p. 228) [de modo] que el docente se convierta en el mediador del aprendizaje para los estudiantes, desarrollando en ellos un aprendizaje que sea significativo para los mismos, para que de esta forma se tenga una interacción

> con el entorno a través de diferentes estrategias. Las mismas que contribuyen con la verbalización y la explicación de ideas de los estudiantes, las cuales están relacionadas con el contexto social y cultural (Quintuña y Faican, 2019, p. 229).

En suma, nuestra postura frente a los modelos de interacción social sostiene que se ha de considerar la necesidad de ponderar y potenciar el aprendizaje grupal, el cultivo cuidadoso de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en los espacios formativos y los frecuentes juegos encaminados a favorecer la cohesión grupal.

Dicho lo anterior de manera más amplia: planteamos que respecto de los modelos de interacción social ha de tenerse en cuenta:

- La necesidad de ponderar y potenciar el aprendizaje grupal. La pandemia de Covid-19, con el confinamiento y la "escuela en casa", demostró el valor de las interacciones grupales, no sólo como aspecto formativo personal sino para la construcción de saberes. Ello estuvo en consonancia con la búsqueda de soluciones por medio del desarrollo de la vacuna contra el virus de esa pandemia durante la cual quedó claro que la interacción de equipos muy diversos ha resultado clave para alcanzar resultados eficientes.
- Que la interacción social es muy potente, de modo que la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en los espacios formativos ha de ser cultivada cuidadosamente. El enfoque exhortativo, basado, por ejemplo, en figuras como Gandhi, Ernesto "el Ché" Guevara o quien se quiera, es ineficiente sin su correspondencia en la praxis. Por tanto, ésta ha de orientarse por la vivencia de valores como la solidaridad, la libertad responsable y la justicia, encaminados a la construcción de la dignidad de cada persona, la de esa persona muy concreta del grupo y también la de aquella otra, quizás lejana, pero que sufre carencias para satisfacer necesidades apremiantes.
- Los frecuentes juegos encaminados a favorecer la cohesión grupal, con una intencionalidad clara, que contribuye a construir ambientes emocionales y cognitivos propicios para el aprendizaje, son una técnica que puede ser adaptada para niveles y contextos diversos.

1.2.5 Relación entre modelos

Se concluye, con base en lo expuesto hasta aquí, que:

- A consecuencia de la interacción entre modelos, en la praxis educativa se rechazan, adaptan o adoptan determinados componentes.
- Por dicha interacción, se forman tejidos derivados de articulaciones trenzadas de diversas y variadas maneras; así surgen los enfoques educativos.
- Por ejemplo, el constructivismo, que parte de "la concepción de la historia y de las ciencias sociales como una actividad fructífera del pensamiento humano" (Carretero, 2011, p. 182), retoma fundamentalmente del modelo de procesamiento de información la sintaxis por la mediación de operaciones mentales y la concepción del magisterio como mediador (sistema social); aunque también se nutre del sistema de apoyo del conductismo con objetivos observables, a los cuales se les reduce o elimina el sentido de control para convertirlos en competencias con habilidades, actitudes y valores interactuantes en situaciones concretas; del modelo de interacción social, recupera su sintaxis en cuanto a la importancia de las dinámicas grupales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de los modelos centrados en la persona, la necesaria consideración del estudiantado como principio y fin del acto educativo (sintaxis) y que, por ende, es a partir de la consideración de sus ideas previas que puede darse un cambio conceptual (Carretero, 2011, p. 88) y lograr un aprendizaje significativo y no memorístico, a la usanza del conductismo aún vigente en la enseñanza de ciencias sociales.
- El llamado modelo por competencias no es en sí un modelo, sino un enfoque en el cual predominan componentes del modelo conductista, debido a que el eje de las competencias consiste en comportamientos observables y evaluables como punto de partida y de llegada de las acciones educativas.
- Los enfoques por competencias también se han nutrido de otros enfoques. Por mencionar sólo un componente de cada modelo: de los de procesamiento de información, la relevancia que otorga a los procesos metacognitivos; de los centrados en la persona, la consideración del estudiantado como centro

de aprendizaje, aunque al estandarizar los objetivos diluye las diferencias socioculturales y económicas para el logro de los aprendizajes esperados, y de los modelos de interacción social, retoma la relevancia del papel del profesorado como guía del aprendizaje en el cual la interacción entre pares es sustantiva.

- Hay enfoques que pueden tener mayores alcances que otros hacia los fines últimos de la enseñanza de las ciencias sociales; será el profesorado, en trabajo colegiado, primero, y en su propia práctica individualizada, después, quien ha de orientarse, sin recetas, a la consecución de enfoques que se acerquen a sus objetivos, siempre fincados en principios éticos.
- En el nivel micro, pero de gran importancia, se hallan los estilos de enseñanza cambiantes y producto, en gran medida, de la historia personal y profesional del magisterio. Es a través de ellos que los modelos y enfoques se patentizan en la práctica docente. Existe vasta bibliografía sobre los estilos de enseñanza, algunos más fundamentados que otros. No los tocamos aquí pues nos desvían del tema abordado. Lo que resulta sustantivo señalar es que, sin reflexión sobre el modelo y enfoque de enseñanza aplicado, cualquier estilo de enseñanza desarrollado resulta hueco, vacío; en cambio, la reflexión crítica puede proyectarse tan lejos como hasta la emancipación de los sujetos y sus organizaciones de las determinaciones del sistema social, de tal suerte que esos sujetos ya no pueden culpar a todas las instancias que impactan en su praxis, pues las comprenden en su complejidad y actúan en consecuencia. Así, pueden tomar decisiones, no sólo en el plano personal y en el didáctico, "sino en el político, administrativo y jurídico para imprimirle rumbos distintos" (Gimeno Sacristán, 2007, p. 108).
- Expuesto lo anterior, se concluye también que los aspectos emocionales son poco frecuentes, de manera explícita, en los modelos conductistas y de procesamiento de la información, y que emergen con potencia, en el sentido de que afectan o favorecen a toda la comunidad educativa, en los modelos de procesamiento de interacción social y en los modelos centrados en la persona, en los cuales las emociones y sentimientos sí son concebidos como fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, analizados los modelos educativos vigentes, conviene adoptar una postura ecléctica:

- Los cuatro modelos tienen validez propia, si bien limitada y complementaria respecto de la de los demás. Ningún modelo, incluso ningún enfoque, verbigracia el de las competencias, ha de ser considerado ortodoxo ni absoluto.
- Reflexivamente, y de acuerdo con el contexto, cada docente ha de seleccionar de cada modelo o enfoque los componentes que puedan ser provechosos para el estudiantado específico con el que esté trabajando. Ejemplos: con base en el conductismo, que prima la trasmisión de contenidos, el o la docente de alguna de las ciencias sociales puede valerse de narraciones exhortativas, como en la formación en valores pero complementadas con la necesaria coherencia de los modelos de interacción social; en educación cívica o histórica, un enfoque conductista podría ser necesario en el caso de niños y niñas pequeños, no así con adolescentes, con quienes los modelos de procesamiento de información para la toma de decisiones razonadas podrían funcionar de mejor manera; procesos reflexivos dialógicos, propios de los modelos centrados en la persona, son adecuados a grupos no muy numerosos.
- Fuese conductista, de procesamiento de información, centrado en la persona o de interacción social, el modelo aplicado debe mirar a cada estudiante como un ser valioso y, en la medida en que las circunstancias lo permitan, favorecer el aprendizaje vivencial comunitario, sustancia de los modelos de interacción social y muy útil para abatir el individualismo del tiempo presente. Sólo así es posible encaminar la práctica docente hacia los mejores frutos posibles: “La educación debe promover [...] medios necesarios que permitan dar respuesta a intereses individuales y colectivos, a las diferentes formas de aprendizaje [...] a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante” (Jiménez, 2008, p. 66).

Estrategias docentes

Mediante estrategias adecuadas es posible promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día. Por ello le invitamos a realizar las siguientes actividades encaminadas a poner los cimientos sobre los cuales se podrán diseñar, desarrollar y evaluar dichas estrategias en el Capítulo 3.

1. Si no se lleva a cabo una reflexión profunda de la práctica docente, gran parte de ella es una reproducción, directa o inversa, de los modelos preponderantes en la trayectoria educativa personal. Con base en el mapa conceptual sobre modelos educativos (figura 1.1) realice una reflexión profunda —de manera narrativa, gráfica u audiovisual, según prefiera— sobre los modelos educativos preponderantes en su educación básica y media, reparando especialmente en las asignaturas de ciencias sociales. Considere en cada caso sus componentes: sintaxis, sistema de reacción, sistema social y sistema de apoyo. Traiga a su mente y corazón algunos recuerdos concretos de estrategias aplicadas por los docentes y, a modo de ejemplo, intégrelos a su reflexión. Concluya su trabajo con el modelo o modelos que resulten preponderantes en su vida académica.
2. Comparta su trabajo con un grupo virtual o presencial para obtener conclusiones sobre las implicaciones de la vigencia de ciertos modelos en relación con la construcción de una ciudadanía global.
3. Con base en lo expuesto y en sus experiencias personales, lea la siguiente cita y, enseguida, comparta, virtual o presencialmente, maneras en que las cogniciones y emociones mediadas en su vida escolar contribuyeron a sus actuales preferencias profesionales:

> Si la educación se orienta al desarrollo integral de la persona, parece razonable que se preste atención a la afectividad, a menudo arrumbada en la escuela y el discurso tradicional. No hay que pasar por alto que, en la educación, en cuanto proceso relacional, está presente el componente afectivo, que explica en gran medida el tipo de comunicación que se establece, así como la atracción o rechazo de la institución escolar y las actividades académicas. Acaso el mayor reto que se plantea la educación actual sea cultivar la dimensión emocional del educando. Es probable que muchos problemas de inadaptación, violencia e incluso bajo rendimiento se previniesen mediante una educación sistemática del dominio afectivo (Valentín, 2008, como se citó en Báez, 2019, p. 318).

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, por lo general, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y las autoras que han trabajado estos temas.

Báez, F. (2019). Interacciones en el ámbito del aula para el proceso de enseñanza. En M. Rodríguez y Ma. Guerrero (Compiladores), *Aportaciones a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales* (pp. 317-325). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Benejam, P. y Pagès, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona/ Horsori.

Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza–aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, (82). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204

Fonseca, H. y Bencomo, M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, *4*(1), pp. 71-93.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, M. C. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (coordinadores). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 241-249). Argentina: Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona.

Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, *32*(1), pp. 63-76.

Latapí, P. (2011). Modelos educativos identificados en docentes del Colegio de Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro con base en el análisis de su discurso expresado en una fase de la reestructuración curricular. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, México.

Latapí, P. (2019). Museos, modelos educativos y enseñanza de la historia. En M. Rodríguez y Ma. Guerrero (Comps.), *Aportaciones a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales* (pp. 621-630). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Latapí Sarre, P. (2009). *Finale prestissimo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Méndez, L. y Torres, G. (2014). Estrategias de aprendizaje y motivación en universitarios de modelos educativos distintos. *Ciencia UANL*, *17*(69), pp. 52-62.

Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Madrid: Morata.

Quintuña, K. y Faican, P. (2019). Estrategias de enseñanza-aprendizaje activo en la asignatura de ciencias sociales en básica media. En M. Rodríguez y Ma. Guerrero (Compiladores), *Aportaciones a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales* (pp. 223-233). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Ramírez, M. S. (2020) Nuevos tiempos exigen modelos docentes innovadores [Panel de expertos en Cátedras UNESCO]. Recuperado de http://tiny.cc/Jornadas2020

Spychala, M. (2015). El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información en el aprendizaje autónomo de ELE desde una perspectiva intercultural. En Y. Morimoto, Ma. Pavón y R. Santamaría (Editores), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 923-931). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (when it's already on your phone)*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.

1.3 Temas y autores relevantes de investigaciones sobre la enseñanza de ciencias sociales del año 2000 al 2020

En este apartado, usted encontrará una tabla que presenta temas, autores y regiones de investigación educativa en ciencias sociales del año 2000 al 2020.
Con ella, usted obtendrá:

- Información relativa a las regiones y a los trabajos más difundidos en los que se han tratado los temas, mayormente en Latinoamérica.
- Información, fundamentalmente sobre los estados de la cuestión disponibles para el campo del conocimiento y las memorias de los encuentros académicos de las principales redes académicas.
- Una visión general de la manera en que dichos temas se han ido relacionando para ir abriendo líneas de investigación cada vez más particulares.
- La posibilidad de seleccionar temas de interés para investigar y fundamentar la praxis de la enseñanza de las ciencias sociales.

Una vez que se ha reflexionado sobre los modelos educativos en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, es necesario abrir una puerta a espacios donde se pueden acomodar y reacomodar tales reflexiones y, sobre todo, suscitar nuevas. Tales espacios —amplios algunos, estrechos otros, luminosos o a media luz, con muchos o pocos elementos— han sido construidos a lo largo de

varias décadas por investigadores e investigadoras que han dedicado sus afanes a construir una casa —una especie de hogar en construcción— que es hoy la investigación sobre enseñanza de las ciencias sociales. Tales constructores han provenido de diversas disciplinas y han respondido a la interpelación proveniente tanto del campo teórico como del práctico.

En el primer caso, mencionamos a Immanuel Wallerstein por haber sido un reconocido e influyente sociólogo norteamericano, quien señaló, desde los años noventa, que las ciencias sociales en sí mismas tenían —y tienen— grandes limitaciones en el estudio de la realidad social y que sus temas y metodologías no eran correspondientes a las problemáticas del mundo contemporáneo. Por ello propuso el estudio de lo social en su complejidad e interrelaciones (Wallerstein, 1996, p.87). Del segundo campo, retomamos las palabras de la maestra uruguaya Ana Zavala, autora del campo práctico, quien ha criticado la enseñanza de la historia, principalmente por haber proliferado, en diversos tiempos y espacios mundiales, "las clases que consisten en, esencialmente, elaborar un discurso que diga, a su manera, y según la ocasión lo que otros han dicho antes" (Zavala, 2012, p.13). De las visiones críticas, tanto teóricas como prácticas, surgió la casa, el campo investigativo con objeto de estudio propio y con metodologías que se fueron adecuando herramientas de otros campos.

A continuación, se expone, a modo de tabla, lo que se podría llamar, metafóricamente, un plano de la casa. Dicho plano se sigue construyendo en la medida en que los investigadores e investigadoras siguen construyendo sobre espacios asiduamente habitados, segundos pisos, construidos sobre los cimientos de los primeros pisos, espacios complementarios a éstos o algunos novedosos que responden a las necesidades actuales. Se propone la lectura de la tabla con libertad, como se recorre un espacio, haciendo conciencia de los temas que son de mayor o menor interés, de las regiones y, sobre todo, de la relación que tiene lo que se expone con las experiencias e intereses propios. El tapete de entrada podría rezar así: "Bienvenid@s docentes que buscan teorizar y mejorar sus prácticas".

Tenga en cuenta en su lectura o recorrido las siguientes consideraciones:

- Lógicamente, la tabla está inconclusa, como todo estado de conocimiento; se propone para recibir retroalimentación a fin de nutrirla e ir construyendo un mapa general "vivo" (paulina.latapi@uaq.mx).
- Se respetó la nomenclatura y vinculación entre temas de las y los autores, de modo que se puedan visualizar las interconexiones sin llegar a lugares ni ámbitos específicos (v.gr., museos en Chile).
- Se dejan de lado a autores, aun connotados, quienes, más que investigaciones, han escrito trabajos prescriptivos o reflexivos, y también algunos pioneros del campo para cumplir con el necesario corte temporal establecido.
- Las fechas incluidas corresponden a los trabajos en que autoras y autores exponen mayormente sus aportaciones al tema o temas en las pasadas dos décadas, a sabiendas de que generalmente han abordado otros.
- Las referencias al final, como establece APA, sólo incluyen el material consultado para elaborar la tabla; por ende, varios autores no están referenciados directamente, debido a que se consultaron como fuentes secundarias.
- La tabla se organizó de los temas más generales a los más particulares de las ciencias sociales.

Tabla 1.3 Temas, autores y regiones de investigación educativa en ciencias sociales 2000-2020

Temas	Autores	Región
Globalización y educación social	Merryfield y Kasai (2004); Merryfield, Tin-yau Lo y Kasai (2008)	Norteamérica y Asia
Educación social e histórica	Thobejane (2013)	África
Enseñanza de las ciencias sociales	Aranguren (2000)	Latinoamérica
Enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía	Jara y Santisteban (2018)	Latinoamérica y Europa
Formación de docentes de ciencias sociales	Bravo (2002); Guimarães y Silva (2010); Latapí (2014); Arias (2002); Muñoz Labrada (2010); Cerdá (2019)	Latinoamérica
Representaciones sociales	Banchs (2000); Araya (2002); Castorina (2010); Jodelet (2013); Olmos (2018)	Latinoamérica y Europa
Educación para la ciudadanía	Pagès (2000); Prats (2000); Fuentes Moreno (2004); Bolívar (2004); Cortina (2004)	Europa
	Torres (2001); Cox (2005); Oraisón (2005); Krieger (2014); Arias (2015)	Latinoamérica
	Nussbaum (2008); Sant (2017)	Norteamérica

Narrativa y ciudadanía	Aisenberg (2000); Plá (2005)	Latinoamérica
Narrativa	Salazar (2009); Leopoldina (2016); Bazán (2018).	Latinoamérica
Ciudadanía, fuentes históricas y formación docente	Funes (2000); Coudannes (2004); Rubio (2012); Valencia (2014); Baán (2002); Fuente/Escobar y Valle (2014); Fronza (2015); Vázquez (2016)	Latinoamérica
Educación enderechos humanos	Heller (1993)	Europa
	Schmelkes (2001); Magendzo (2008)	Latinoamérica
Formación en valores	Buxarrais (2001); Anaud (2002); Sánchez Delgado (2005)	Europa
	Latapí, Pablo* (2000); Schmelkes (2004); Chávez (2004); Yuren (2013)	Latinoamérica
Educación para la paz	Jarés (2000); Martínez Guzmán (2005)	Europa
	Reardon (2001)	Norteamérica
	Bar-Or (2000)	Asia
Educación para la compasión	Mèlich (2010)	Europa

*Se distingue de la autora, Paulina Latapí

Compasión, benevolencia y enseñanza de las ciencias sociales	Barton y Li-Ching Ho (2019, 2020)	Norteamérica
Enseñanza desde el presente	Hess (2008); Torres (2009); Totten (2015; 2018; 2019); Russel y Waters (2017); Ross (2017)	Norteamérica
Cuestiones socialmente vivas, temas sociales candentes, problemas sociales relevantes	Latour (2011); Legardez y Simoneaux (2006, 2011); López Facal (2011); Jiménez de la Fuente (2018); Coudannes (2006); Arias (2008)	Europa y Latinoamérica
Enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género	Lamas (2000); Bonder (2001); Rosemberg (2001); Fernández (2001); Tarrés (2004); Skelton, Francis y Smulyan (2006); Sant (2011)	Europa, Norteamérica y Latinoamérica
Educación patrimonial	Alderoqui (2000); Santacana y Prats (2001); Martínez Valcárcel (2003); Coudannes (2011); Molina (2006); Trofanenko (2008); Monroy (2007); Grever, De Bruijn, y van Boxtel (2012), Grever y van Boxtel (2014); Monroy (2014); Miranda (2014); Ponce (2018); Marcus, Stoddard y Woodward (2017); Zarbato (2018); Álvaro Dueñas (2019)	Europa y Latinoamérica

Interculturalidad	Schmelkes (2001); Rodríguez Lezama (2008); Molina (2012)	Latinoamérica
Interculturalidad y memoria colectiva	Létourneau y Moisan (2004); Li-Ching Ho (2016)	Norteamérica y Asia
Memoria, identidades, libros de texto	Carretero (2004; 2012); Prats y Fuentes (2002), Bain (2001); Barton (2003; 2004, 2016), Dorais (2004); Chapman (2004); Lima (2004, 2014); Hsiao (2005); Wang (2008); Villa Lever (2009); Jones (2011); Sneider (2011); Braga (2014); Amézola (2014); Martínez Valcárcel Alarcón y Valls (2014, 2016); Álvaro Dueñas (2018)	Asia, Europa, Norteamérica y Latinoamérica
Multiculturalidad y religión	Schweber (2003)	Norteamérica
Discriminación y memoria colectiva	Wills (2005)	Norteamérica
Diversidad étnica y narrativa	Epstein (2000); Peck (2009)	Norteamérica
Educación intercultural, perspectivas de la historia	Almarza (2001)	Norteamérica

Enseñanza de la historia, violencia e inclusión social	Ferretti, MacArthur y Okolo (2001); Arias (2009)	Norteamérica y Latinoamérica
Enseñanza de la historia, geografía y cívica	Audigier (2002); Tutiaux-Guillon (2003)	Europa
Enseñanza de la historia, memoria y cultura digital	Miranda (2000); Andrade, Rodríguez, Finocchio y Massone (2012); Nyirubugara (2012); Albert (2014); Rivero (2014); Barrenetxea (2018); Wineburg (2018)	Norteamérica, Europa y Latinoamérica
Problemáticas en la enseñanza de la historia	Amézola (2000); Aranguren (2002)	Latinoamérica
Currículum y enseñanza de la historia	Tin-Yau Lo (2000)	Asia
	Harcourt y Sheehan (2012)	Oceanía
Currículum de ciencias sociales y educación superior	Rivera (2012; 2016)	Latinoamérica
Ideas de los estudiantes acerca de la historia	Barton (2010)	Norteamérica
Historias de vida y otredades	Zavala (2012); Flores (2013)	Latinoamérica

Categorías de educación geográfica	Dallongeville (2000); Trepat (2002); Comes (2002); Pillet (2008)	Europa
	Durán (2000); Delgado (2001)	Latinoamérica
Educación histórica, pensamiento histórico	Schmidt (2005); Tania García (2011); Arteaga y Camargo (2014); Germinari (2018)	Latinoamérica
Cultura histórica	Rosenzweig y Thelen (2000); Rüssen (2001); Ribbens (2002); Grever (2003); Seixas (2004); Demantovsky (2005), Grever y Adriaansen (2017)	Europa y Norteamérica
Cultura histórica	Martins (2003, 2017); Abreu (2007) Coudannes (2011); Aguirre (2014),	Latinoamérica
Conciencia histórica	Rüssen (2002); Macintyre y Clark, (2003), Grever y Stuurman (2007); Ashton y Hamilton (2010); Eliason (2015); Körber (2015); Ahonen (2005, 2012)	Europa y Australia
	Cerri y Amézola (2010); Vijil (2010); Cataño (2011); Germinari (2018)	Latinoamérica
Conciencia histórica, pensamiento histórico, ciudadanía, narrativa y polifonía	Lévesque (2008); Peck y Seixas (2008, 2017); Clark (2011); Seixas (2011); Seixas y Morton (2013), Duquette (2015); Conrad (2013)	Norteamérica

Identidades, conciencia histórica y narrativas	Von Borries (2006); Barca (2011); Clark (2011); Chinchilla (2011); Pérez Manjarrez (2016); Salazar (2002	Europa y Latinoamérica
Identidades y finalidades de la historia	Prats y Santacana (2000; 2002; 2011; 2014)	Europa
Perspectiva de los y las estudiantes de la historia nacional	Levstik (2001)	Norteamérica
Relación entre la historia étnica y nacional	Levstik y Groth (2005); McLaren (2010)	Norteamérica
Pensamiento histórico	Carretero y López (2009); Gómez, Ortuño y Molina (2014)	Europa
	Gómez, Ortuño y Molina (2014); González (2014)	Latinoamérica
Pensamiento histórico y conciencia histórica	González, Pagès y Santisteban (2009; 2011; 2014); Valle (2017)	Europa y Latinoamérica
Pensamiento histórico, interpretaciones y argumentaciones	Barca (2002); Cooper y Chapman (2009)	Europa
Pensamiento histórico, trabajo con fuentes y prospectiva en la enseñanza de la historia	Stearns, Seixas y Wineburg (2000; 2001); Baildon y Afandi (2018); Lévesque y Clark (2018); Endacott y Brooks (2018); Girard y Harris (2018); Peck (2018); Goldberg y Savenije (2018); Wright-Maley, Lee y Friedman (2018); Stoddard (2018)	Norteamérica

Pensamiento histórico y conceptos de primer y segundo orden; memoria	Barton y Levstik (2004); Hirsch (2008); VanSledright (2011)	Norteamérica
Conceptos de primer y segundo orden y estrategias docentes para el aprendizaje de la historia	Lee y Ashby (2000); Lee (2005)	Europa
	Mora y Paz (2012)	Latinoamérica
Sujetos de la historia, tiempo y espacio	Sánchez Quintanar (2004); Plá	Latinoamérica
Tiempo y espacio históricos	Galván (2006)	Latinoamérica
Empatía histórica	Lee & Ashby (2001); Pagès, Martínez Valcárcel y Cachari (2014); Carril y Sánchez (2015)	Europa
Empatía histórica	Latapí (2018)	Latinoamérica
Literacidad	Aisenberg (2002); Mora y Paz (2012)	Latinoamérica
Evaluación en enseñanza y aprendizaje de la historia	Domínguez (2002); López Facal (2014); Plá y Pagès (2014); Gómez y Miralles, (2015)	Europa y Latinoamérica

Estrategias docentes

Mediante estrategias flexibles es posible promover aprendizajes significativos, que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día. En seguida proponemos actividades para poner en marcha procesos de reflexión que son cimientos para teorizar sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales; mirarla de manera informada:

1. Hoy en día existe consenso sobre la importancia de la vinculación entre la investigación educativa y la mejora de la práctica docente; ha quedado probado que no es posible enfrentar los retos de la educación con directrices que emanan desde autoridades sin considerar al profesorado. De modo que pueden lograrse mejores resultados sólo si la investigación brota de las necesidades de los espacios educativos formales e informales, y si es el profesorado quien plantea preguntas para, con base en una metodología rigurosa, encontrar respuestas. Por ello, en primer lugar, le pedimos que lea la tabla 1 y subraye los temas que le son más significativos.
2. Con base en los temas subrayados, elija tres que sean de su interés y explique por qué sería importante investigar sobre ellos, según sus propias experiencias de vida.
3. Es momento de elegir el tema que más le haya interesado. Para seleccionarlo, es importante que establezca criterios claros, tanto del saber como del sentir, pues para trabajar un tema es importante que nos guste mucho. Por ejemplo, podría considerar, en cada tema, qué tanto le apasionaría, para dedicarle muchas horas, qué tanta información le sería posible acopiar, entre otras cuestiones que le sean relevantes.

4. Ya definido el tema de interés —individualmente o, si es posible, en equipos presenciales o virtuales con intereses coincidentes—, identifique a los autores que han trabajado ese tema tanto en su región como en otras. Subráyelos y con apoyo en las referencias presentadas a continuación o en la Internet, seleccione, mediante la lectura de los resúmenes, los cinco artículos que considere más relevantes según sus intereses.
5. Ahora léalos y disfrútelos. Realizará una lectura significativa para diseñar una tabla como esta:

	Autor (es)	Autor (es)	Autor (es)	Autor (es)	Autor (es)
Cómo define el tema central					
Qué categorías emplea					
Qué metodología emplea					
Qué conclusiones aporta					
Qué preguntas me surgen desde mi contexto					

6. Una vez que tengan listas sus tablas realice(n) una plenaria virtual o presencial para compartirlas. Al final concluya(n) cómo, en el contexto de usted(es), la investigación documental planteada podría aportar al conocimiento y a la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales.

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, generalmente, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y las autoras que han trabajado estos temas.

Almarza, D. (2001). Contexts shaping minority language student's perceptions of american history. *Journal of Social Studies Research*, *25*(2), pp. 4-22.

Amézola, G. de (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Revista de historia*, (17), pp. 137-162. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=5:problemas-y-dilemas-en-la-ensenanza-de-la-historia-reciente&catid=12:anterior-a-2005&Itemid=104

Andrade, G., Rodríguez, A., Finocchio, S., y Massone, M. (2012). Una propuesta de enseñanza de la historia en la cultura digital: entrevista a Gisela Andrade y Alejandra Rodríguez sobre Múltiples voces del Bicentenario. *Clío & Asociados,* (16), pp. 237-243. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5558/pr.5558.pdf

Aranguren, C. (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), pp. 129-142. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/652/65200707.pdf

Aranguren, C. (2000). La ciudad como objeto de conocimiento y enseñanza en las ciencias sociales. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, *10*(29), pp. 539-550. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/705/70511228013.pdf

Audigier, François. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación,* (1), pp. 3-16. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126114

Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), pp. 97-114.

Carril, M. y Sánchez, M. (2015). Visibilizando capacidades ocultas. Empatía y aprendizaje histórico en el alumnado de 1º de la eso. En A. Carretero, C. García y J. de la Montaña (Editores), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recurso para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.669-677). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad,* (21), pp. 221-243.

Cerdá, M. C. y Mera, M. N. (2019). Un laboratorio de cambio social: los años sesenta latinoamericanos en clave comparada. Una propuesta para su enseñanza. *Clío & Asociados,* (28). Recuperado de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/8268/11767

Epstein, T. (2000). Adolescent's perspectives on racial diversity in u.s. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, *37*(1), pp. 185-214.

Ferretti, R., MacArthur, C. y Okolo, C. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *24*(1), pp. 59-71.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales,* (52), pp. 52-68.

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo xxi. *Tempo e argumento*, *6*(11). Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf

González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En *xxi Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, España.

Harcourt, M. y Sheehan, M. (Editores). (2012). *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century*. New Zealand: Nzcer Press.

Hess, D. (2008). Democratic education to reduce the divide. *Social education*, *72*(7), pp. 373-376. Recuperado de https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_7207373.pdf

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Nueva York, NY: Routledge.

Jara, M. A. y Santisteban, A. (Coordinadores). (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad Nacional del Comahue.

Jiménez, M. y Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,* (3), pp. 87-102. Recuperado de http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/186597/Art.%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Latapí, Pablo. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, Paulina. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: UAQ.

Lee, J. y Guy, C. (2003). High school social studies student's uses of online historical documents related to the Cuban Missile Crisis. *The Journal of Interactive Online Learning*, *2*(1), pp. 1-15.

Létourneau, J. y Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: a case study of Quebeckers of French-Canadian heritage. En P. Seixas (Editor), *Theorizing historical consciousness* (pp. 109-128). Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, L. (2001). Crossing the empty spaces: perspective taking in New Zealand Adolescent's understanding of national history. En O. Davis, E. Yeager y S. Poster (Editores), *Historical empathy and perspective-taking in the social studies (*pp. 69-96). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Levstik, L. y Groth, J. (2005). Ruled by our own people: Ghanaian adolescent's conceptions of citizenship. *Teachers College Record*, *107*(4), pp. 563-586.

Lima, L. y Pernas, P. (2015). *Didáctica de la historia, problemas y métodos* (T. 1 y 2). México: El Dragón Rojo.

Merryfield, M. y Kasai, M. (2004). How Are Teachers Responding to Globalization? *Social Education*, *68*(5), pp. 354-359.

Merryfield, M., Tin-Yau Lo, J. y Kasai, M. (2008). Worldmindedness: Taking Off the Blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, *2*(1). Recuperado de http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/viewFile/9/12

Metzger, S. A. y McArthur, L. (Editores). (2018). *The wiley international handbook of history teaching and learning*. Estados Unidos: Wiley Blackwell.

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education, 4*(31), pp. 1015-1038.

Plá, S. y Pagès, J. (Coordinadores). (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en américa latina*. México: Bonilla y Artiga editores/upn.

Ross, E. W. (2017). *Rethinking social studies: critical pedagogy and the pursuit of dangerous citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Russell, W. y Waters, S. (Editores). (2017). *Cinematic social studies: a resource for teaching and learning social studies with film*. Charlotte, nc: Information Age Publishing.

Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia (Traductores F. Sánchez Costa e I. Schumacher). En K. Füssmann, H. Grütter y J. Rüsen (Editores), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Alemania.

Schweber, S. (2003). Especially special: learning about jews in a fundamentalist christian school. *Teachers College Record*, *105*(9), pp. 1693-1719.

Sheppard, M., Katz, D. y T. Grosland (2015). *Conceptualizing emotions in social studies education*. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2015.1034391

Thobejane, T. (2013). History of apartheid education and the problems of reconstruction in South Africa. *Sociology Study*, *3*(1), pp. 1-12. Recuperado de file:///C:/Users/Lalo%20Vel%C3%A1zquez/Dowloads/81369201304266660606 5-education.pdf

Tin-Yau Lo, J. (2000). Changes in Hong Kong's history curriculum: implications and complications. *The Hong Kong Institute of Education*, (42), pp. 80-57.

Recuperado de http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2000n/Page50.pdf

Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. Nueva York ay Londres: Routledge.

Totten, S. (Editor). (2015). *The importance of teaching social issues*. New York: Routledge.

Totten, S. (2018). *Teaching about genocide: insights and advice from secondary teachers and professors*. Estados Unidos: Rowman & Littlefield Publishers.

Totten, S. (2019*). Teaching and learning about genocide and crimes against humanity: fundamental issues and pedagogical approaches*. Estados Unidos: Information Age Publishing.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2), pp. 27-35. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=608112

Valle, A., C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica*. [Tesis doctoral]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405964/acvt1de2.pdf

Wallerstein, I. (1999). *Impensar las Ciencias Sociales*. México: Siglo xxi, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, unam.

Wills, S. (2005). 'Some people even died': Martin Luther King, Jr., the civil rights movement and the politics of remembrance in elementary classrooms. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *18*(1), pp. 109-131.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Estados Unidos: Temple University.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Zavala, A. (2012). *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades*. Uruguay: Biblioteca Nacional.

CAPÍTULO II

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS
A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Objetivo general y contenidos

El objetivo general de este capítulo es que usted reflexione acerca del impacto relevante que la relación fundamental entre cogniciones y emociones ejerce sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, a fin de que tome decisiones con conocimiento de causa, en aulas virtuales o presenciales.

En consecuencia, en este capítulo usted encontrará aportaciones recientes a la enseñanza de las ciencias sociales desde la filosofía, la antropología, la psicología, las neurociencias y la lingüística, disciplinas que recientemente han ahondado en el estudio de las relaciones entre cognición y emoción.

La razón principal de emprender el camino interdisciplinar para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales es nuestra coincidencia con Klein, quien sostiene que es necesario el trabajo interdisciplinario cuando “las soluciones de problemas sobrepasan los límites de una especialidad determinada” (Klein,

1990, como se citó en Torres, 2000, p. 62). La pandemia de Covid-19 visibilizó el estado de la educación a nivel mundial. Entre muchos aspectos que se hicieron evidentes estuvo la relevancia del papel del profesorado en relación con sus asignaturas, con sus luces y sombras. Luces de miles de tonalidades y múltiples intensidades fueron las y los docentes de ciencias sociales que buscaron maneras de acercarse al estudiantado desde una perspectiva humana, venciendo retos tales como la falta de destreza en las modalidades demandadas por la contingencia; haces de luz que, ante el derrumbe de los muros de la escuela, en condiciones difíciles, ingresaron o recibieron en los hogares a los y las estudiantes. Hubo quienes llevaron cuadernillos de trabajo a comunidades pobres y muy alejadas, quienes desafiaron la normativa oficial para contrarrestar sus políticas improvisadas e ineficaces con formas de instrumentar procesos de enseñanza-aprendizaje en una pedagogía de emergencia. Otras brillantes luces fueron aquellas que, con base en lo que se vivía, instrumentaron situaciones de aprendizaje significativas para el estudiantado. Sombras fueron aquellos profesores y profesoras que no pudieron romper sus rutinas de pase de lista, exposición, tareas y evaluaciones. En los diferentes medios tecnológicos esto resultó aún más tedioso e iluminó la falta de sentido de esa perniciosa combinación de modelo educativo conductista con estilo de enseñanza tradicional.

Por lo anterior, pensamos que problemas añejos y nuevos no han podido encararse y resolverse con los elementos ya conocidos. La interdisciplinariedad ha sido muy limitada. La enseñanza se ha nutrido básicamente de la psicología y la pedagogía. De éstas se han tomado fundamentalmente metodologías para ser aplicadas en el aula, lo cual ha ocurrido mayormente de manera prescriptiva. De las ciencias y disciplinas como la historia, la economía y el derecho, entre otras, se han tomado principalmente los contenidos por enseñar y categorías propias de éstas, los modos de producción, la ideología, la causalidad, los sujetos, los derechos humanos, el pensamiento histórico, entre otros conceptos. Lo que se presenta en seguida quiere establecer una propuesta que rebase lo anterior. El objetivo consiste en generar un marco interdisciplinario integrador

con base en las investigaciones recientes, centrado esencialmente en la comprensión del impacto relevante que la relación entre cogniciones y emociones ejerce sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello fue menester seleccionarlos con base en diversos criterios, autores y autoras. En primer lugar, fueron seleccionados académicos(as) reconocidos que, desde su especialidad, han hecho al ámbito educativo transferencias respecto a la relación entre cogniciones y emociones; se consideró riesgoso lo contrario, pues se aplican resultados ajenos a la epistemología de las ciencias sociales; por ejemplo, derivando conclusiones carentes de sustento real, de la anatomía y fisiología del cerebro a los procesos de aula. En segundo lugar, fueron elegidos autores vivos, ya que en la mayoría de los casos fue posible contactarlos y establecer con ellos un diálogo real, virtual o presencial, para aclarar cuestiones importantes en el cometido de aplicarlas a la enseñanza de las ciencias sociales.

Las interrogantes que guían este capítulo son:

- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la emoción y la cognición en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales?
- ¿Qué aportaciones interdisciplinarias es menester retomar y cuáles rechazar? ¿Cuáles criterios serían útiles para tal cometido?
- ¿Se enseña y se aprende "conociendo"? ¿Se aprende y enseña "sintiendo"?
- ¿Cómo influyen las cogniciones y las emociones en el quehacer educativo de las ciencias sociales tanto desde la perspectiva del estudiantado como del profesorado y de los dos en conjunto?

2.1 Aportaciones desde la filosofía

A fin de caminar tanto hacia la comprensión de las relaciones entre cogniciones, emociones y procesos de enseñanza-aprendizaje como a la enseñanza de las ciencias sociales, en este apartado usted encontrará información y actividades prácticas acerca de temas como:

- El hecho de que los seres humanos están constituidos por corporalidad, emocionalidad y lenguaje.
- El aprendizaje valida la enseñanza; el estudiantado es quien constituye al profesorado.
- La centralidad de la educación para educar en la perspectiva de una ciudadanía mundial.
- El aprendizaje que propicia el razonar las emociones y emocionar los razonamientos.

Estos temas, entre otros, son tratados por filósofos como Rafael Echeverría, Martha Nussbaum y Victoria Camps.

2.1.1 De la interdependencia entre el lenguaje, las emociones y la corporalidad

De Rafael Echeverría, filósofo chileno, de formación inicial sociólogo por la Universidad Católica de Chile y doctor en filosofía por la Universidad de Londres, se mencionan principalmente sus obras *Ontología del lenguaje* y *Escritos sobre aprendizaje* para analizar sus constructos sobre los dominios primarios de los seres humanos.

Echeverría (2006) ha expuesto que los seres humanos se constituyen como tales en tres dominios primarios: “corporalidad”, “emocionalidad” y “lenguaje”.

Poseen cuerpo, emocionalidad y lenguaje, y tanto en el "tenerlos", como en las experiencias que les generan, "estos tres dominios fenoménicos son irreductibles entre sí, independientemente de la posibilidad de reconstruirlos o de intervención directa" (p. 269). Ello implica que lo sucedido en un dominio condiciona lo que ocurre en el otro: posturas físicas, emocionalidad y lenguaje se influyen mutuamente. Por lo anterior, es posible que los fenómenos de un dominio se traduzcan en fenómenos correspondientes en los otros y, en la medida en que posturas físicas, emocionalidad y lenguaje se corresponden, es posible acceder a cada uno a través de los demás. "Este proceso de 'traducción' lo llamamos 'reconstrucción' [...] permite decir [...] que podemos realizar una 'reconstrucción corporal' de un determinado juego de lenguaje, o una 'reconstrucción lingüística' de [...] una emoción" (p. 268).

Debería, entonces, considerarse que en las aulas los tres dominios han de tenerse en cuenta como igualmente importantes, en el entendido de que el cuerpo, el lenguaje y las emociones son mutuamente influyentes. ¿Por qué concebir al estudiantado de historia —incluido el de las otras ciencias sociales, por supuesto— básicamente como seres intelectuales que han de conocer fechas, hechos o procesos del pasado para aprender de ellos, según el aforismo clásico de *Historia, magistra vitae*? ¿Esto realmente ha funcionado? ¿Qué dominios privilegiamos en nuestras clases de ciencias sociales: pensamiento, lenguaje o emoción? Volveremos a esto al final de este apartado.

Echeverría define la emoción como una distinción del lenguaje que se refiere a un cambio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos, como los sucesos, eventos o acciones (Echeverría, 2006). Por lo tanto, señala qué circunstancias particulares generan las emociones, es decir, que los acontecimientos "gatillan a las emociones". Éstas son específicas y reactivas. Comprender una emoción es remitirse al acontecimiento desencadenante.

Los estados de ánimo no se originan necesariamente por condiciones específicas y, por lo tanto, normalmente no se relacionan con acontecimientos determinados. Emociones y estados de ánimo tienen en común que están asociados a espacios de posibilidad. Los estados de ánimo, si bien son fundamentalmente un fenómeno individual, tienen su parte social, pues "los estados de

ánimo son altamente contagiosos" (p. 292). Para Echeverría, "los estados de ánimo sociales determinan el horizonte de posibles acciones de la gente" (p. 297). Este aspecto resulta sustancial al concebir a las ciencias sociales como poseedoras de una utilidad para el presente y para el futuro, lo cual incide en su enseñanza. Según lo anterior, los estados de ánimo colectivos, generados a través de la enseñanza, podrían o no movilizar, aunque fuera sólo parcialmente, hacia las acciones perseguidas por el profesorado de ciencias sociales.

Echeverría (2006) distingue cuatro estados de ánimo: resentimiento, resignación, ambición y aceptación. En su vinculación con el lenguaje asocia los estados de ánimo con juicios de aceptación y oposición, y presenta la categorización que sigue:

Estados de ánimo sociales: Posibilidades de acciones en el tiempo		
Pasado	Presente	Futuro
Resentimiento: Víctima de situación injusta.		
Resignación: Reclamo.		
Ambición: Alternativas de cambio, apertura.		
Aceptación: Paz, comprensión.		

Tabla 2.1 Estados de ánimo sociales

Elaboración propia, con base en Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica y adaptada de Latapí, P. (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano* [tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona, p. 41.

Los estados de ánimo sociales tienen íntima relación con el tiempo. La ambición y la aceptación parten del presente hacia el pasado en pos del futuro; en cambio, ni el resentimiento ni la resignación pueden vislumbrar futuros. Tal consideración resulta fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales: es necesario considerar y mediar los estados de ánimo de los grupos escolares si el objetivo es que puedan construir ciudadanías en el presente y en el futuro.

Plantea Echeverría (2006) que el resentimiento puede ser reconstruido en términos de una conversación subyacente en la cual se interpreta que se ha sido víctima de una acción injusta. El estado de ánimo de resentimiento se aproxima a la ira. La principal diferencia entre los dos estriba en que la ira se manifiesta abiertamente, mientras que el resentimiento se mantiene casi siempre como una conversación privada. Una razón de peso para no manifestar la ira y dejar que se desarrolle el resentimiento es considerar que se halla en una posición precaria de poder. Así, "el resentimiento obstruye o restringe severamente nuestras posibilidades de acción" (p. 322) e implica una tensión entre un juicio de facticidad y un juicio simultáneo de posibilidad.

En cuanto a la resignación, el futuro no se vislumbra como un espacio de intervención que permita, a partir de las acciones que se emprendan, transformar el presente. La resignación aparece como realismo fundado y usa como mecanismo del lenguaje el reclamo. En este tenor entran los cursos de economía o historia en los que se enfatiza el ser víctima de situaciones injustas, cuando, por ejemplo, victimizan a los pueblos originarios, con lo cual se anulan espacios de posibilidad.

En contraste, mientras que la resignación se define por la clausura de posibilidades futuras, la ambición destaca por identificar amplios espacios de intervención que conllevan el germen del cambio. La aceptación de la facticidad da lugar a lo que, a juicio de Echeverría, se entiende como compasión y que define como "aceptación plena del otro" (p. 332). Como se verá más adelante, la filósofa Martha Nussbaum, al referirse a las emociones sociales, también aporta aspectos fundamentales sobre el tema de la compasión. Antes de abordarlos, enunciamos los constructos de Echeverría sobre aprendizaje.

En su libro *Escritos sobre aprendizaje*, Echeverría (2012) establece varias premisas respecto a los procesos educativos, de las cuales nosotros retomamos dos.

La primera postula que "el aprendizaje valida la enseñanza" (p. 131). Sostiene que "el título de maestro no es aquel otorgado por las instituciones que lo formaron [...] quien constituye al maestro es, a fin de cuentas, el alumno" (p. 132).

A su juicio, no reconocer lo anterior lleva a "una interpretación formalista y burocrática" tanto del profesorado como de la enseñanza.

La segunda premisa alude al "carácter conversacional del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 143). Siguiendo con esta idea, asevera que no importa la modalidad pedagógica o tecnológica de que se trate: todo proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre de naturaleza conversacional.

Lo es "no sólo aquella que los presentes oyen y que una grabadora pudiera grabar [...] en ese proceso conversacional también participan e intervienen [...] las conversaciones privadas de los agentes del proceso" (p. 144), de lo cual se deriva que existan conversaciones públicas y conversaciones privadas.

Finalmente, y en relación con la idea anterior, Echeverría concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su carácter conversacional, como un proceso a través del cual "se comparte información, se coordinan diversas acciones y se generan diferentes condiciones emocionales que los envuelven a ambos" (p. 144).

Como tal —y lo vinculamos con lo trabajado sobre modelos educativos— los lenguajes, no sólo el verbal sino el corporal, con todas sus complejidades, dan vida a las concepciones sobre la educación. Por ejemplo, para el conductismo, el lenguaje puede ser una manera protagónica de ejercer el control; para el procesamiento de información, un instrumento para la guía de la mejora del razonamiento y su expresión; para la interacción social, una vía para la construcción de comunidades de aprendizaje, y para los modelos centrados en la persona, el canal de ida y vuelta para la consideración del estudiantado en su integridad. De la reflexión sobre tales cuestiones pueden brotar interrogantes sobre el uso de la palabra en el aula. El profesor o profesora, ¿en qué tono la usa, qué emocionalidad proyecta mediante ella, cómo "otorga o no otorga" la palabra?

Tabla 2.2 Ideas centrales de Echeverría, Nussbaum y Camps

Rafael Echeverría	▪ Los seres humanos se constituyen como tales en tres dominios primarios: "corporalidad", "emocionalidad" y "lenguaje". ▪ Es posible la "reconstrucción": traducir fenómenos de un dominio en fenómenos de otros. ▪ Emociones: específicas y reactivas; comprenderlas es remitirse al acontecimiento que las desencadena. ▪ Estados de ánimo sociales: determinan posibles acciones de las personas.
Rafael Echeverría	▪ Cuatro estados de ánimo: "resentimiento": se ha sido víctima de una acción injusta; obstruye o restringe severamente las posibilidades de acción; "resignación": no se vislumbran acciones para transformar el presente; su mecanismo del lenguaje: el reclamo; "ambición": identifica amplios espacios de intervención que conllevan al cambio; "aceptación de la facticidad": da lugar a la aceptación plena del otro. ▪ El aprendizaje valida la enseñanza; el estudiantado es quien constituye al profesorado. ▪ El proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter conversacional.
Martha Nussbaum	▪ Necesidad de concebir la ciudadanía mundial y la centralidad de la educación. ▪ Hay que "cultivar" las dos dimensiones de la educación: lo emocional y lo cognitivo. ▪ Las emociones implican una percepción intencional dirigida a un objeto y un tipo de evaluación del mismo. ▪ No se asocia una emoción concreta con un único estado de sensación. ▪ Contenido cognitivo de las emociones: moldeado por las normas y el contexto social.

Martha Nussbaum	▪ El lenguaje no es una condición para la emoción. ▪ Compasión: indispensable para la ciudadanía global. ▪ Emociones elementales que deben atenderse: asco, miedo, envidia, vergüenza, ira. ▪ Si el estudiantado es oyente pasivo no desarrolla sus facultades críticas; posiblemente las debilita. ▪ Fundamentalismo emocional: tan pernicioso como el no atender las emociones.
Victoria Camps	▪ Repara en la unidad entre el lenguaje y los gestos. ▪ Necesario comprender la relación entre razones y emociones. ▪ Emociones: su origen, un estado no fisiológico sino cognitivo. ▪ Motivan a la persona a tener reacciones actitudinales. ▪ Provienen del contexto y retornan a él. ▪ Son la base necesaria del conocimiento del bien y del mal para que el humano actúe. ▪ Aprendizaje emocional: aprender a "dominar y razonar" las emociones. ▪ Para educar en la compasión: enseñar literatura, filosofía e historia.

2.1.2 Del necesario diálogo entre la emocionalidad y las cogniciones

Martha Nussbaum, prolífica filósofa estadounidense, catedrática de la Universidad de Chicago y profesora invitada en diversas universidades del mundo, en su obra *Los límites del patriotismo* (2013), integrada por las discusiones que suscitó un ensayo publicado por ella en la revista *Boston Review*, revisó y amplió el material con once réplicas y una reflexión final propia. La esencia del libro es la argumentación sobre la ciudadanía mundial y la centralidad de la educación. Su frase: "Debemos cultivar la ciudadanía mundial en nuestros

corazones y en nuestras mentes tanto como en nuestros códigos legales" (Nussbaum, 2013, p. 167), bien puede considerarse una síntesis de su postura, en la cual se refiere a las dos dimensiones de la educación: la emocional y la cognitiva, las equipara con la práctica de un cultivo y se aleja de las visiones transmisivas. Tiene razón: no se trata de trasmitir valores como si fuesen bienes que se pasan de una persona a otra, como objetos valiosos, sino de un proceso de cultivo que resulta de una interacción humana compleja, en relación con los componentes del espacio geográfico e histórico, en la cual intervienen factores tanto racionales como emocionales.

En el libro *Emociones políticas* (2014), Nussbaum repara en la idea de la educación como una tarea mundial urgente y la profundiza en *Sin fines de lucro* (2017). Allí sostiene que la cultura del crecimiento económico presenta cierta inclinación por la estandarización de sus procesos, en especial por sus exámenes estandarizados, y también muestra una dosis de impaciencia por los contenidos y los métodos que no se adaptan a ese tipo de evaluación. En tanto la riqueza personal o nacional sea el núcleo de los programas curriculares, las capacidades para el pensamiento correcto y profundo corren peligro de quedar subdesarrolladas.

Sobre los constructos acerca de cogniciones y emociones, Nussbaum sostiene que todas las emociones implican un pensamiento o una percepción intencional dirigida a un objeto, así como un tipo de evaluación de dicho objeto. Al respecto ejemplifica que no todos sienten de igual manera sucesos o acontecimientos como la violencia, sino que los sienten en función de que parezcan importantes para la vida personal. Enuncia que, si bien todas las emociones tienen alguna manifestación física o corporal, los elementos no cognitivos de las emociones "no exhiben la constancia ni la regularidad en su asociación con el tipo de emoción en cuestión" (p. 482). Eso se comprueba, a su juicio, al considerar que, en una emoción, como el miedo, que comúnmente se asocia con las sensaciones de entumecimiento o temblor, en ocasiones éstas no se perciben de manera consciente, de lo que se deriva que no se debe asociar una emoción

concreta con un único estado de sensación. “Y es que lo que se siente como algo desgarrador y visceral en las emociones no suele ser independiente de la dimensión cognitiva de las mismas” (p. 482).

El contenido cognitivo de las emociones —prosigue la autora— está moldeado por las normas y el contexto social, por lo cual su expresión variará de un lugar a otro y de un tiempo a otro. En contraposición con Echeverría, Nussbaum asevera que el lenguaje no es una condición necesaria para la emoción, y lo argumenta refiriéndose a las emociones en los animales no humanos o en los bebés que “tienen múltiples emociones no lingüísticas” (p. 485), por lo que “no tenemos por qué suponer que esos pensamientos son formulados ni formulables por la vía lingüística verbal” (p. 175). Esta diferencia sustancial con los postulados de Echeverría lleva, en la praxis docente, a plantear vías no verbales de identificación de emociones.

Nussbaum repara especialmente en la compasión, por considerarla indispensable para la ciudadanía global. La define como “una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de una criatura o criaturas” (p. 175). Contiene tres elementos: el pensar que el sufrimiento del otro es grave; el sentimiento de que esa persona no es la causa principal de su propio sufrimiento y, en muchos casos, si no en todos, el pensamiento de que ese sufrimiento se debe a cosas como las que le pueden pasar a cualquiera que vive una vida humana (p. 316). Nussbaum se refiere a los trabajos experimentales de Daniel Batson, quien estudió que, a través del relato, se genera compasión en los estudiantes por su alto componente emocional. Esto resulta muy significativo para la enseñanza de las ciencias sociales y —como se verá más adelante— coincide con algunos hallazgos de las neurociencias.

Ahora bien, sobre las emociones concretas, Nussbaum profundiza en algunas que conviene que todo docente tenga claras, como las siguientes:

“El asco [...] es una respuesta negativa ante sustancias con marcadas características corporales biológicas: glutinosidad, mal olor, pegajosidad, viscosidad, descomposición” (p. 222). Esta emoción ha sido clave para generar la subordinación, pues se ha usado la supuesta asquerosidad, históricamente y

hasta el presente, para discriminar a pueblos originarios, personas afroamericanas, mujeres, castas inferiores, judíos, homosexuales, entre otros grupos. Sin embargo, el asco tiene su contraparte muy útil, cuando, vinculado con la razón, nos previene, por ejemplo, de enfermedades por algún alimento descompuesto.

Nussbaum define el miedo como "una emoción primitiva que nos aparta del peligro" (2014, p. 387). Respecto a su utilidad, asevera que "el temor razonable es una buena guía para la elaboración de leyes" (p. 387) y lo asocia con la necesidad de sobrevivencia o de bienestar ante lo que se percibe como amenaza. Por el contrario, el miedo ha sido un factor de destrucción o muerte injusta cuando se argumenta la amenaza de alguien o algo que se percibe o se justifica como peligroso.

Sobre la envidia, Nussbaum señala que "gira en torno a la sensación de no tener un estatus o unas posesiones deseados" (p. 410). Para ella, la envidia tiene "parientes cercanos": la emulación, que es compararse con otro para conseguir, con esfuerzo, lo que él tiene; y el resentimiento, en coincidencia con Echeverría, que "implica una sensación de injusticia" (p. 412). Para Nussbaum la envidia, que implica impotencia, puede disfrazarse de resentimiento si se fabrican agravios inventados. Considera que la envidia se experimenta como algo "doloroso y humillante porque las propias condiciones de vida social hacen que las discrepancias que dan pie a la envidia sean muy visibles [...] y que su postura no les ofrece alternativa constructiva alguna a la mera hostilidad" (p. 414). Al respecto, expone que las escuelas secundarias son "auténticos caldos de cultivo para la envidia" (p. 414), pues adolescentes de muchas partes del mundo, que generalmente se hallan en condiciones de inseguridad sobre su futuro, sufren por un sistema que prima la competencia deportiva y académica por sobre una realidad promisoria. Nussbaum se aventura a recomendar que ello se mitigue, por ejemplo, abriendo caminos alternativos de éxito "para dejar de odiar a los más populares", o a través de la enseñanza y vivencia de las artes, en las que incluye el teatro, pues mediante ellas —según pensamos— el estudiantado puede expresarse y apreciar la diversidad.

En cuanto a la vergüenza, Nussbaum asevera que es "una emoción tan potente como omnipresente en la vida social [...] el rostro ruborizado es su síntoma" (p. 434). Detrás de esta emoción dolorosa subyacen las debilidades y defectos que todos y todas tratamos de ocultar y que, irremediablemente, salen a la luz. Sentir vergüenza es grave, pues deteriora fuertemente la identidad. Nussbaum hace una distinción entre vergüenza y culpa, las cuales con frecuencia se llegan a confundir. "En la culpa [...] que ha hecho o [...] pretendido hacer [...] algo malo. En la vergüenza [la] persona reconoce que es inferior en algo y que no da la medida de cierto ideal" (p. 435). En el nivel social, la humillación es el rostro público de la vergüenza. Al respecto, el docente o la docente de ciencias sociales ha de tener muy presente esta emoción por ser determinante en la construcción de las identidades y ha de ser muy sensible a situaciones escolares, tanto a nivel individual como grupal. A nivel individual un niño(a) o joven puede sentirse inferior y con esa carga no puede construir una ciudadanía fuerte. A nivel comunitario existen ejemplos en las historias nacionales de vejaciones, verbigracia, en el estudio de las guerras. En la historia de México, un hecho muy grabado en la memoria colectiva es la bandera estadounidense ondeante en el Palacio Nacional en plena guerra con los Estados Unidos (1846-1848), justo porque tuvo lugar un 16 de septiembre, conmemoración del inicio de la Independencia, y es un hecho que hasta la fecha se percibe como una fuerte carga de humillación para México y es clave para explicar la configuración de las conflictivas relaciones actuales con nuestro vecino del norte. La contraparte benéfica de la vergüenza, a juicio de Nussbaum, en un sentido constructivo puede llevar a estimular a una persona, a un colectivo o a una nación, a remediar condiciones negativas, como cuando se siente vergüenza por las condiciones de vulnerabilidad de un grupo y ello moviliza hacia acciones afirmativas.

Respecto a la ira, Nussbaum enfatiza que implica la cognición central de "perjuicio serio cometido contra alguien o algo de importancia [...] y la idea de que sería bueno que el perpetrador sufriera, de alguna manera, consecuencias negativas" (2018, p. 22). En relación con los modelos educativos analizados en el

Capítulo 1 de este libro, en los modelos conductistas, en los reforzamientos negativos, se enaltece la idea de hacer justicia mediante la aplicación de castigos para pagar un daño; idea falsa, ya que la justicia se centra en la distribución del bien y no del control. Nussbaum asevera que el miedo está vinculado íntimamente con la ira, pues funge como "fuente y como cómplice de la ira vengativa" (2019, p.94). Nussbaum hace frecuentes menciones a la necesidad de educar las emociones y particulariza con cuantiosas referencias a las ciencias sociales. De modo general, asienta que es necesario "cultivar las facultades críticas desde temprana edad y de manera continuada [...] haciendo especial hincapié en la libertad crítica, y no en la obediencia borreguil [...] esto implica el concurso de las emociones" (pp. 264-265).

Apoyada en ideas del historiador británico Eric Hobsbawm, Nussbaum enfatiza la importancia de la narración para una educación patriota (Hobsbawm, 1990, en Nussbaum, 2014, p. 254), la cual implica una historia del pasado que, por una parte, es un "relato de adversidad y sufrimiento y, por otra, un compromiso de cara al futuro" (p. 254). Adicionalmente, usando como referente al historiador francés Ernest Renan, Nussbaum advierte que el relato incluye los esfuerzos y sufrimientos que se llevaron a cabo para valorar el presente (Renan, 1882, en Nussbaum, 2014, p. 255). Sobre la narrativa histórica como vía de cultivo de las emociones, la autora ejemplifica:

> Si en la mente de unos individuos se ha formado el concepto de que los hombres afroamericanos son unos repugnantes animales hipersexuados [...] el único modo que tiene la nación de conseguir que esas personas los vean de manera diferente es ofreciendo narrativas que retraten de forma distinta las vidas de los afroamericanos como unas vidas completamente humanas y muy próximas a las propias vidas y los fines de esas personas (p. 255).

Aportación muy pertinente de dicha autora para la enseñanza de las ciencias sociales, por su carácter deliberativo, es su referencia a la epopeya india *Mahabharata*. Nussbaum expone el dilema al que se enfrenta el protagonista en el momento en que va a comenzar una batalla: ¿ha de matar a sus familiares que están en el bando contrario o dejar las armas y abandonar la causa que considera justa? La toma de decisión implica preguntarse y elegir. Se trata de una cuestión moral en la que se deberá pensar en términos del contexto.

Rabindranath Tagore recurría a dramatizaciones que invitaban a los niños y a las niñas a salirse de su perspectiva individual y ubicarse en el lugar del otro, y les daba la libertad de experimentar con distintas posturas intelectuales y de comprenderlas desde adentro. Aquí se vislumbra el vínculo estrecho que forja ese autor entre el método socrático y la imaginación empática. En efecto, a fin de llevar a cabo una argumentación al estilo de Sócrates, se necesita la facultad de comprender la posición del otro desde dentro, lo que a su vez suele ofrecer nuevos incentivos para desafiar las tradiciones desde una perspectiva socrática. Para lograrlo, Nussbaum propone, como punto de partida, que se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando al estudiantado a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en otros textos (2017, p. 84) brindándoles la oportunidad de poner en práctica lo aprendido mediante la realización de debates en clase y la redacción de trabajos escritos, con un seguimiento personal por parte del docente, pues ello les permitirá internalizar y manejar con destreza ese aprendizaje (p. 85).

De lo anterior se desprende que, cuando se espera que el estudiantado sea oyente pasivo, no sólo se impide que desarrolle sus facultades críticas, sino que posiblemente se las debilita:

> El niño se aproxima al libro sin sentir hambre intelectual, sus sentidos no se encuentran en estado de alerta ni adopta una posición inquisitiva. El resultado de todo esto es deplorablemente común: la dependencia abyecta con respecto a los libros es tal que debilita y paraliza el vigor del pensamiento y la curiosidad (Dewey, 1990, como se citó en Nussbaum, 2017, p. 96).

Tal grado de sometimiento, que en sí mismo es negativo para la vida en general, resulta fatal para la democracia, ya que ésta no puede sobrevivir si sus ciudadanos no son seres activos en estado de alerta.

Como corolario de sus investigaciones, Nussbaum alza la voz fuertemente para alertar en torno a que las emociones deben encararse de manera crítica. "El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones" (2018, p. 192). Por ello, a su juicio, debe entablarse un diálogo continuo entre la emocionalidad y las cogniciones imparciales. Eso resulta esencial en la enseñanza de las ciencias sociales: favorecer esa conciencia para que las acciones no nublen el intelecto, sino que lo propicien, y aporta ejemplos de personajes históricos al respecto: George Washington, Abraham Lincoln, Mahatma Gandhi y Jawaharlal Nehru, quienes, en procesos de construcción nacional, jugaron un papel sustancial y lo hicieron conjuntando emociones y cogniciones a través, principalmente, de su corporalidad; por ejemplo, portar vestimentas sencillas, y su lenguaje: discursos con un alto contenido emocional. Respecto de Gandhi, afirma que incluso dio varias muestras de "dramaturgia", cuando se bañó en el mar y fabricó sal, lo cual era ilegal, dejando que el agua se evaporara en su mano para simbolizar que nacía la India. Con respecto a la ciudadanía participativa y crítica, Nussbaum enfatiza la relevancia del debate: "el debate de argumentos no puede funcionar bien sin el concurso de la imaginación" (p. 315), puesto que conecta a las personas con la comprensión emocional que debe estar presente en todo debate democrático.

Tabla 2.3 Principales emociones concretas por tener claras, según Nussbaum

Emociones	Algunas De Sus Consecuencias Negativas
Asco	Respuesta negativa ante sustancias con marcadas características biológicas, usado para subordinar y discriminar a grupos considerados inferiores.
Miedo	Emoción primitiva que aparta del peligro, buena guía para la elaboración de leyes, factor de destrucción o muerte injustos cuando se le experimenta como amenaza de alguien o algo percibido, con o sin razón, como peligroso.
Envidia	Gira en torno a la sensación de no tener un estatus o posesiones deseados. Emociones asociadas: emulación y resentimiento. Dolorosa y humillante: sus motivos son socialmente muy visibles. Sólo produce hostilidad.
Vergüenza	Emoción tan potente como omnipresente en la vida social. Su síntoma: un rostro ruborizado. Deteriora fuertemente la identidad. Frecuentemente es confundida con la culpa. Ocasiona humillación.
Ira	Implica la cognición central de perjuicio serio cometido contra alguien o algo importante, y de que el perpetrador sufriera consecuencias negativas. El miedo está vinculado íntimamente con la ira, pues funge como fuente y como cómplice de la ira vengativa.

Fuente: elaboración propia, con base en las perspectivas de Nussbaum.

2.1.3 Del razonar las emociones

En su *Manual de civismo*, escrito en coautoría con Salvador Giner hace dos décadas, Victoria Camps comienza a introducir algunas temáticas que vinculan la emocionalidad con la ética, cuando pocos lo hacían y, desde la psicología, retoma a Howard Gardner y a Daniel Goleman fundamentalmente. Señala que algunas de las razones que dificultan la convivencia tienen el carácter dual entre el pensar y el sentir; por ejemplo, "nuestra pasión por dominar" (Camps y Giner, 1998, p. 19) y "los sentimientos egoístas" (p. 23). Repara en la unidad entre el lenguaje y los gestos. Aseveran Camps y Giner: "Puesto que el ser humano es un animal que habla, los gestos y el lenguaje van unidos" (p. 31). Esto, que recuerda lo planteado por Echeverría, resulta muy importante considerarlo en toda clase de ciencias sociales, tanto desde la perspectiva del profesorado como del estudiantado. La conciencia de lo que comunicamos más allá de las palabras debe ser tomada en cuenta en cada acción educativa.

En su obra *El gobierno de las emociones*, cuyo prólogo la señala como producto de años de indagación, Camps (2011) desarrolla, precisamente, la relación entre razones y emociones. De inicio, anticipa los riesgos actuales de maximizar las emociones por encima del razonamiento, para lo cual se vale, fundamentalmente, de Aristóteles, Spinoza y Hume. En la introducción interpela, con una cita de *Medea*, de Eurípides: "Sí, conozco los crímenes que voy a realizar, pero mi *thymós* [pasión] es más poderosa que mis reflexiones y ella es la mayor causante de los males para los mortales" (p. 22). De ahí la importancia de la regulación y de la decisión de cultivar o no ciertas emociones. En palabras del expresidente uruguayo José Mujica: "Yo tengo mi buena cantidad de defectos, pero hace dos décadas que no cultivo el odio, porque el odio termina estupidizando, nos hacer perder la objetividad".[1]

Para Camps, el origen de las emociones no es un estado fisiológico sino un estado cognitivo. Son provocadas por algún agente externo y, seguidamente, motivan a la persona a tener reacciones actitudinales, las cuales pueden ser

[1] Palabras pronunciadas el 20 de octubre del 2020, en su renuncia al senado de su país. https://www.razon.com.mx/mundo/jose-mujica-se-retira-de-la-politica-activa-renuncia-al-senado-409496

fisiológicas o motivaciones para actuar de una manera determinada. Dice Camps: “no son las palpitaciones las que provocan el sentimiento de temor, sino la sospecha de que tengo que enfrentarme a una situación difícil” (p. 185). Al respecto, una aportación sustancial suya es que las emociones, si bien son de carácter individual y pertenecen a “un reducto íntimo en el que parece que ni se puede ni se debe entrar, al ser la espuela que mueve a actuar, tienen consecuencias para [...] la sociedad” (p. 273). Se trata de una realidad de ida y vuelta, pues las emociones provienen del contexto y retornan a él: son las sociedades las que hacen que las personas aprendan ciertas emociones. Por ende, las emociones pueden proceder de cogniciones correctas o erróneas debido a que nos emocionamos en nuestro entorno:

> No es casualidad que la vergüenza tiendan a sentirla sobre todo las mujeres y que se concentre en el pudor por el propio cuerpo, ni que la indignación sea patrimonio de quien tiene poder para imponer su dominio al resto de la población. Tampoco es extraño que la compasión afecte sólo a los más cercanos e ignore a los que carecen de vínculos de sangre con uno mismo. Encauzar las emociones es darles un sentido, el sentido más idóneo para que la humanidad progrese y la convivencia entre las personas no se deteriore (p. 273).

Acorde con lo anterior, las emociones son la base necesaria del conocimiento del bien y del mal para que el humano pueda actuar. Todas ellas tienen como sustrato la vulnerabilidad humana. La base de la moral, según Camps, es la empatía con los sentimientos de las y los demás. Son maneras de reaccionar ante la realidad, que a su vez provocan otros modos de actuar en ella. Pueden aumentar o disminuir el deseo de hacer cosas, pueden suavizar las aristas de la vida en común o hacerlas más hirientes (p.109).

Camps (2011) repara en las siguientes emociones:

- Culpa y vergüenza, que retoma básicamente de Simon Blackburn. La culpa se vincula con la acción por haber hecho algo indebido y lleva a reparar el daño ante el sentimiento hostil de las y los demás; la vergüenza no lo hace, pues depende de algo ajeno a nuestra esfera de responsabilidad y nos conduce más bien a ocultarnos. Camps añade un tipo de vergüenza moralmente correcta, que es la que se siente "ante el triste espectáculo de las pateras que arrojan a las playas a los exhaustos emigrantes que sólo quieren poder trabajar" (p. 129-130).
- Compasión, que la define como un sentimiento que vincula con los semejantes, pues lleva a con-sentir (sentir-con) con aquellos que sufren o, por el contrario, alegrarse de su buena ventura; "la inhumanidad y la falta de compasión son la misma cosa" (p. 131). Más adelante, Camps señala que la emoción de la compasión, propia de la "finitud humana manifiesta que el sufrimiento ajeno repudia a quien lo contempla" (p.145). Como se denota en estas citas, en su tratamiento de la compasión, Camps la cataloga como emoción y sentimiento, y lo hace indistintamente, lo cual es una falta de claridad conceptual que es posible elucidar en la mirada desde las neurociencias.
- Ira: es, a juicio de Camps, una de las pasiones más controvertidas y engendra el deseo de venganza por un hecho que se siente como un "desprecio o una vejación" (p. 154).
- Resentimiento: es de naturaleza personal e intransferible, cercano a la ira, pero más elaborado y menos ciego.
- Indignación: se remite a las injusticias y despersonaliza la causa del sufrimiento; respecto a esta última, se refiere a la propuesta de Stéphane Hessel, quien ha pronunciado su indignación como base de la resistencia contra el imperio actual de lo financiero, de manera semejante a lo que hizo Gandhi, "que supo doblegar al imperio británico" (p. 163).
- Miedo: reacción protectora ante lo desconocido, que turba la mente y produce pesar y tristeza.

Para Camps, el aprendizaje emocional consiste en aprender a "dominar y razonar" (p. 187) las emociones sin dejarse arrastrar por ellas. Asevera que esto resulta sustancial pues las emociones pueden generar prejuicios excluyentes o bien sentimientos de pertenencia compartida hacia la humanidad. La visión de uno mismo o del grupo —asevera Camps— origina los prejuicios xenófobos y racistas y fomenta el odio y el rechazo. Aquí se identifica una relación directa con la enseñanza de las ciencias sociales, pues estas asignaturas contribuyen de manera directa a configurar las identidades, tanto individuales como grupales, nacionales y las de la una ciudadanía global.

Respecto de educar en la compasión, Camps sigue a Nussbaum y entre las opciones que propone para lograrlo están la enseñanza de la literatura, la filosofía y la historia (2011). Señala, inspirada en Nussbaum, que hoy deberíamos encontrar algo similar a las tragedias griegas para fomentar la empatía con los más débiles. Remite al rol que ocupa la ficción en la educación. Asevera Camps que "hay distintas formas de decir la verdad y una de ellas es la de la ficción, la fábula o el mito" (p. 312), y "la ficción es una invitación a experimentar conocimientos y sentimientos" (Rico, 2003, en Camps, 316). Ubica a la ficción como un componente sustancial del aprendizaje a través del arte en el cual las imágenes son un estímulo emocional eficaz. Cita a Noël Carrol, quien, al analizar *Tartufo*, concluye que el público no descubre la hipocresía viendo la obra pero que "la obra de Molière la representa mejor que cualquier otra cosa" (Carrol, 1998, p. 319, en Camps, 2011, p. 320).

Tabla 2.4 Algunas características de las emociones, según Victoria Camps

Emociones	Algunas De Sus Características
Culpa	Vinculada con una acción indebida; lleva a reparar el daño ante el sentimiento hostil de los demás.
Vergüenza	No repara el daño pues conduce a que la persona se oculte.
Compasión	Sentimiento y emoción vinculados con la empatía hacia los semejantes.
Ira	Una de las pasiones más controvertidas; engendra deseo de vengar lo considerado desprecio o vejación.
Resentimiento	Personal e intransferible, cercano a la ira, pero más elaborado y menos ciego.
Indignación	Se remite a las injusticias y despersonaliza la causa del sufrimiento.
Miedo	Reacción protectora ante lo desconocido; turba la mente; produce pesar y tristeza.

Fuente: elaboración propia, con base en las perspectivas de Victoria Camps.

Estrategias docentes

Mediante estrategias flexibles es posible promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como

para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día. Por ello le invitamos a realizar las siguientes actividades encaminadas a poner los cimientos sobre los cuales se podrán diseñar, desarrollar y evaluar dichas estrategias en el Capítulo 3.

1. De manera individual, lea la siguiente frase escrita por Paulo Freire (1921-1997), gran educador brasileño. La frase fue publicada en su libro *Pedagogía de la autonomía* que se editó en portugués, justo un año antes de su fallecimiento, de modo que es considerada por muchos como su testamento pedagógico. Aquí se cita la versión en español, que es de 1997. ¿Qué le dice la frase acorde a su experiencia como estudiante de ciencias sociales? Traiga a su mente y corazón recuerdos de diversos docentes y escríbalos a modo de pequeñas historias:

> El buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una canción de cuna (1997, p. 83).

2. De las historias que redactó, elija su favorita y, con ella en mente, retome tres aportaciones de las filósofas y filósofos leídos(as):

   - Todo acto educativo es un acto conversacional (Echeverría).
   - Gestos y lenguaje van unidos (Nussbaum).
   - Es necesario educar para la razón, no dejarse arrastrar por las emociones (Camps).

3. Con base en esas tres aportaciones complemente su historia y compártala. En grupo virtual o presencial concluyan maneras en que sus historias los van configurando y como docentes puedan contribuir a configurar historias. Haga un registro de ellas.

4. De manera individual, retome la frase de Freire y conceptos acuñados por los filósofos abordados, e inspirada o inspirado por ellas, exprese en una obra artística la manera en que en un aula se conjugan de manera armónica las cogniciones y las emociones. Puede realizar una pequeña composición musical, una obra de arte plástico, un poema o lo que usted desee, y compártalo con el grupo virtual o presencial.

Referencias

Enseguida se ponen a disposición materiales recientes, mayormente de fácil adquisición, que sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores del presente libro y los autores y autoras que han trabajado los temas expuestos.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. España: Herder.

Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

Echeverría, R. (2012). *Escritos sobre enseñanza*. Buenos Aires: Granica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo xxi.

Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo*. España: Paidós.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. España: Paidós.

Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro*. Madrid: Kats Editores.

Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad y justicia*. México: fce.

Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Colombia: Paidós.

2.2 Aportaciones desde la antropología

A fin de aplicar mejor las relaciones entre cogniciones, emociones y procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, en este apartado usted encontrará información y actividades prácticas acerca de temas como:

- Los estímulos, signos y señales son relevantes en el aula virtual y presencial, pues el cerebro impulsa el aprendizaje, pero éste impulsa el desarrollo de los circuitos nerviosos.
- Para la construcción de saberes, los no-lugares muchas veces son más importantes que el aula física.
- Mediante "performances" los pueblos transmiten sus normas y creencias y exponen y tramitan sus conflictos.

Temas que, entre otros, son tratados por antropólogos como Roger Bartra, Marc Augé y Richard Schechner.

Para las aportaciones de la antropología a las ciencias sociales conviene aclarar que no fue incluida una larga lista de antropólogos y antropólogas que han abordado el estudio de las emociones en diversas culturas prácticamente desde el surgimiento de la antropología hasta nuestros días. Fueron seleccionados, acorde al objetivo de esta obra, antropólogos vivos que aportan al campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Tampoco incorporamos a antropólogas y antropólogos que han aportado mucho al campo educativo en general desde la mirada de la cotidianidad de la escuela y de su comprensión mediante la etnografía educativa. Ello rebasaría los objetivos de este libro. Conviene aclarar también que lo que en este apartado abordaremos responde a una óptica

"culturalista", según la cual las emociones son producto de la cultura —en esta óptica se ubican principalmente los trabajos de antropólogos e historiadores— en contraposición con una óptica "universalista", según la cual las emociones, independientemente de su contexto, son producto del cerebro, por lo que subyace en ellas una base común que se verá al abordar las aportaciones de las neurociencias (Plamper, 2015).

2.2.1 De la cultura, la conciencia y el lenguaje

Roger Bartra, académico mexicano, desde 1971 ha trabajado en la Universidad Autónoma de México donde actualmente es profesor emérito, y ha realizado aportaciones reconocidas internacionalmente. La obra en la que aborda los temas que nos ocupan es *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*, en su versión ampliada de 2014 —la primera edición es de 2007—. Bartra (2014) comienza su obra exponiendo:

> Se bautizaron los últimos diez años del siglo xx como la década del cerebro y muchos creyeron que estaban muy cerca de la solución de uno de los más grandes misterios que enfrenta la ciencia. Sin embargo, aunque desplegaron ante nuestros ojos coloridas imágenes del maravilloso paisaje interior del cerebro no lograron explicar los mecanismos neuronales del pensamiento y la conciencia (p. 15).

Cuando se aborde la perspectiva de las neurociencias, se expondrá el cuestionamiento actual sobre la certidumbre de la imagenología cerebral, es decir, los cuestionamientos sobre la validez de las pruebas que contribuyeron a que los estudios sobre el cerebro cobraran mucho auge. El problema medular para lo que aquí se expone —se anticipa— es su aplicación generalmente superficial al campo educativo.

Tema clave de los trabajos de Bartra es la conciencia, razón que hace reparar en sus aportaciones debido a que resulta común encontrar que, en planes y programas de estudio, se establece la formación de una conciencia crítica en el estudiantado como parte de los aprendizajes esperados, pero sin definiciones claras respecto al constructo. Por ello, Bartra puede ayudar a dilucidar, primeramente, el constructo de conciencia. Lo define como "un impulso que permite a las personas darse cuenta de su yo, forma parte de un circuito que no se aloja solamente dentro del cerebro" (p. 264). A partir de las ideas de Antonio Damasio, de quien se tratará cuando se hable de la perspectiva desde las neurociencias, Bartra retoma la idea de la homeostasis sociocultural por medio de la cual, a través de las actitudes, sentimientos y acciones, el cerebro aporta soluciones a las problemáticas del entorno. Bartra agrega un componente a las aportaciones de Damasio. Explica que, "a diferencia de otros animales, los humanos tienen que mantener un medio interno [...] también [...] externo, en el sentido de que el cerebro recibe la intrusión de elementos artificiales exógenos" (p. 262). Aquí será sustantiva la relación con el constructo de conciencia. En dicha visión juega un papel preponderante el lenguaje.

Para Bartra, "el lenguaje se encuentra montado tanto en el espacio neuronal como en la dimensión cultural" (p. 41). Son las estructuras lingüísticas las que fungen como un puente entre el cerebro y la cultura: así como tanto la lengua como su contexto influyen en las estructuras de las neuronas modificando los circuitos neuronales, así también la estructura cerebral innata imprime huella en el lenguaje y en el contorno social. Como una tesis secundaria que sustenta su tesis central, Bartra expone que el lenguaje es parte relevante de las redes exocerebrales. "El uso del lenguaje revela una actividad cerebral estructurada y estable" (p. 43), dentro de esta actividad y a lo largo de la historia, las formas lingüísticas han cumplido la función de estabilizar los procesos mentales. De lo anterior se derivan algunos puntos que pueden vincularse de manera directa con la praxis educativa:

- La plasticidad cerebral repercute en las imágenes visuales; las que provienen del campo visual (forma) proceden de la primer área visual, en tanto que las que provienen de la periferia (movimiento y localización) "utilizan los caminos dorsales" (p. 42). Cada uno de estos campos establece una relación diferente con respecto al aprendizaje y con la experiencia social en su conjunto. De ahí que Bartra asienta que "el desarrollo del cerebro implementa e impulsa el aprendizaje, pero éste también impulsa el desarrollo de los circuitos nerviosos" (p. 43). Hacemos hincapié en la relevancia de ello por los estímulos visuales en el ámbito de las aulas. Asimismo, Bartra enuncia que "los movimientos rápidos del ojo toman nota de las señales en el campo visual que son necesarias para completar los procesos de cognición y reconocimiento" (p. 240).
- De manera sintética, Bartra afirma que el signo es "un medio para activar una acción" y que el símbolo es "una herramienta del pensamiento" (p. 101). La señal, asevera Bartra, "es percibida por el sujeto y significa un objeto presente, futuro o pasado [...] un peculiar sabor revela que un alimento está podrido [y un sonido] el silbato que anuncia la salida del tren" (pp. 101-102). Añade que "para operar con símbolos el sistema nervioso necesita conectarse con el entorno cultural para que ciertos conglomerados de señas adopten una forma simbólica" (p. 102). A su juicio, este proceso ocurre mediante redes, situadas fuera del cerebro, pero en conexión con éste, por medio de las cuales se comunican unos individuos con otros. Este punto en concreto es motivo de reflexión para indagar sobre el tipo de comunicación que se suscita entre el profesor o profesora y su estudiantado, con respecto a los signos y señales que entran en juego en la praxis educativa.
- El sistema auditivo percibe las frecuencias de las ondas sonoras a modo de un flujo sin segmentación: "los tonos diferentes se escuchan en una secuencia ininterrumpida, y al parecer su codificación es enteramente cultural" (p. 242). Al respecto, el profesor o profesora ha de reparar en los estímulos sonoros; en qué medida éstos suscitan cogniciones y emociones. El profesorado ha de reparar, sin duda, en las personas que tienen estas y otras discapacidades para compensar los estímulos que implican los aprendizajes.

2.2.2 De los no-lugares y la construcción de identidades

Marc Augé, académico francés y profesor de antropología y etnología de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París, y director de diferentes investigaciones en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), resultó otro muy buen referente para nuestro análisis en cuanto a su abordaje, específicamente sobre los no-lugares.

De manera directa, Augé da crédito a Michel de Certeau como una fuente central para el desarrollo de su concepto de no-lugar. De Certeau (1990, citado por Augé, 1992, p. 90), al hablar de no-lugar, lo hace para "hacer alusión a una especie de cualidad negativa del lugar, de una ausencia de lugar en sí mismo que le impone el nombre que se le da". Así, en contraposición con el lugar antropológico, en el que se percibe total o parcialmente la identidad, las relaciones de quienes lo viven, así como una historia compartida, el no-lugar se concibe como un espacio de circulación donde la memoria no resulta tan fija como lo sería el recordar, por ejemplo, de manera muy específica, el pueblo en el que se nació. Por no-lugar este autor entiende dos realidades complementarias, pero distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. Parte sustancial de sus características es el cambio o flujo rápido con el que se vive la temporalidad en este espacio. Muchos de los no-lugares referidos por Augé son espacios de comunicación y "se recorren, se miden en unidades de tiempo" (p. 107). Por todo lo anterior, a juicio de Augé, la sobremodernidad —término que acuña para referirse a la aceleración del tiempo— encuentra su expresión en los no-lugares, donde, no obstante, hay siempre un lugar específico. Ahora bien, resulta conveniente profundizar en la interrelación entre lugares y no-lugares. Siguiendo a este autor:

> Es necesario aclarar que la oposición entre lugares y no-lugares es relativa. Varía según los momentos, las funciones y los usos. Según los momentos: un estadio, un monumento histórico, un parque, ciertos barrios de París no tienen ni el mismo cariz, ni el mismo significado de día que de noche,

> en las horas de apertura y cuando están casi desiertos. Es obvio. Pero observamos también que los espacios construidos con una finalidad concreta pueden ver sus funciones cambiadas o adaptadas. Algunos grandes centros comerciales de las periferias urbanas, por ejemplo, se han convertido en puntos de encuentro para los jóvenes que han sido atraídos, sin duda, por los tipos de productos que se pueden ver: televisión, ordenadores, etcétera, que son el medio de acceso actual al vasto mundo; pero, más aún, empujados por la fuerza de la costumbre y la necesidad de volver a encontrase en un lugar en donde se reconocen. Finalmente, está claro que es también el uso lo que hace el lugar o el no-lugar: el viajero de paso no tiene la misma relación con el espacio del aeropuerto que el empleado que trabaja allí cada día, que encuentra a sus colegas y pasa en él una parte importante de su vida (Augé, s.f., párr. 37).

De lo anterior pueden concluirse ciertos aspectos nodales para la enseñanza de las ciencias sociales. Ha de considerarse que los espacios de aprendizaje de contenidos de diversa índole propios de las ciencias sociales, por ejemplo, la construcción de las identidades abiertas y plurales, la edificación del bien común, el cuidado del medio ambiente, por citar algunos, no ocurren únicamente al interior de los muros de las aulas. Los aprendizajes van desde la casa, por las relaciones que se tejen desde ahí con el mundo social; verbigracia, si hay tiempos de aprendizaje con los abuelos, los lugares en los que se suscitan encuentros, la condición laboral del padre o la madre o tutores, pues son referentes para la construcción de maneras de entender aspectos económicos e, incluso, tal vez políticos y sociales. Consideramos no-lugares, en los cuales se construyen aprendizajes, los espacios de flujo como los caminos o transportes para llegar a la escuela, el barrio o colonia con sus personas y objetos y otros espacios de flujo como podrían ser los centros comerciales o incluso los museos y, ya en la escuela propiamente dicha, la entrada y salida o los patios —el cine lo ha expresado muy bien— en los cuales se suscitan diversas conversaciones y

hechos que muchas veces resultan más importantes en la construcción de saberes que el aula misma. De esto se deriva que el profesorado ha de considerar la potencia de estos no-lugares y comprenderlos bien en su dimensión tanto cognitiva como emocional respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con base en el postulado de Augé que enuncia que los lugares y los no-lugares se interpenetran y entrelazan, y que en todo lugar siempre es posible un no-lugar, consideramos la posibilidad de que las aulas se conviertan en no-lugares: espacios-tiempos re-construidos. En palabras de Augé (2015), "cohabitar provisoriamente individualidades, pasajeros, transeúntes" (p. 57). Así se construyen las identidades en la alteridad "con el otro y es bien conocida la importancia del entorno de amistades, escolar y familiar" (2019, p. 16). Ahí, retomando nuevamente a Echeverría, pueden generarse estados de ánimo colectivos fundamentales para una construcción de identidades sanas, fuertes, abiertas hacia las y los demás. Profundiza Augé en la alegría, acerca de la cual afirma que está constituida por "instantes que, al contrario de lo que suele suceder con el tiempo, se graban en la memoria de manera consciente; se aferran al cuerpo y movilizan todos los sentidos" (p. 27). La pandemia Covid-19 reveló la permeabilidad de los muros de las escuelas al focalizarse en los entornos del estudiantado. Cuando fue posible —afirmamos— los dispositivos electrónicos se constituyeron muchas veces en soportes de no-lugares donde se construyeron saberes con una enorme carga emocional y cognitiva entrelazadas.

2.2.3 De las prácticas simbólicas

Desde las miradas de la antropología se considera en seguida lo postulado por Richard Schechner, de la Universidad de Nueva York, por sus estudios sobre *performance*. Schechner colaboró estrechamente con el antropólogo Víctor Turner. Según afirman: "el concepto de performance permite observar las prácticas simbólicas y corporales a través de las cuales los pueblos transmiten sus normas y creencias y exponen y tramitan sus conflictos" (p. 34).

Para Turner, todo drama social se desarrolla en cuatro momentos que evocan la concepción aristotélica de la tragedia: ruptura, crisis, conciliación y resolución o aceptación de la no resolución (Schechner, como se citó en Taylor, 2011). Enfatiza la ansiedad que se vive en cada momento de transición. Remite a ejemplos históricos de *performance*, entre los cuales destaca las "representaciones" de los frailes franciscanos con fines de enseñanza llevadas a cabo en el Virreinato de la Nueva España y que tuvieron un largo proceso de continuidad. Como todo *performance*, esas representaciones funcionaron como "actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas o lo que Richard Schechner llama conducta realizada dos veces (*twice-behaved behavior*)" (p. 20).

Por otra parte, el análisis de un *performance*, a juicio de Schechner, debe lograr separar lo real de lo construido para después reunir "lo que históricamente se ha separado" (p. 20). Este autor establece que la conducta restaurada es la característica principal del *performance* y que la repetición es lo que le dota de fuerza simbólica y le impregna significados que se transmiten polisémicamente. En abril de 2020, Schechner, respecto del Covid-19, dijo a jóvenes estudiantes: "La historia humana está llena de crisis, de épocas buenas y malas [...] no dejen de tener esperanza y la esperanza es acción" (Schechener, 2020).

Tabla 2.5 Ideas centrales de Bartra, Augé y Schechner e implicaciones para la enseñanza

Roger Bartra	▪ Conciencia = impulso que permite darse cuenta del yo; parte de un circuito ubicado dentro y fuera del cerebro. ▪ Lenguaje: montado sobre el espacio neuronal y la dimensión cultural. ▪ Las estructuras lingüísticas modifican los circuitos neuronales; la estructura cerebral modifica el lenguaje y el contorno social. ▪ El desarrollo del cerebro impulsa el aprendizaje, y éste impulsa el desarrollo de los circuitos nerviosos: relevancia de los estímulos, signos y señales en el aula virtual y presencial.
Marc Augé	▪ No-lugar = espacios constituidos con relación a ciertos fines y relación de los individuos con esos espacios. ▪ Los espacios de aprendizaje de contenidos de las ciencias sociales se ubican dentro y fuera del aula; en no-lugares: las calles, los transportes... ▪ No-lugares: muchas veces más importantes que el aula para la construcción de saberes; en ocasiones las aulas virtuales fungen como no-lugares.
Richard Schechner	▪ *Performances*: prácticas simbólicas y corporales con que los pueblos transmiten sus normas y creencias y exponen y tramitan sus conflictos.
	▪ Son actos vitales que transfieren saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas.
	▪ En el aula, un *performance* separa lo real de lo construido para después reunir lo que históricamente se ha separado.
	▪ Homeostasis sociocultural: nuestro yo mantiene un medio interno y uno externo.

Fuente: elaboración propia.

Estrategias docentes

Mediante estrategias flexibles es posible promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día.

1. La perspectiva antropológica enfatiza la construcción cultural de las cogniciones y de las emociones. Así, consideramos sustantivo conocer y tomar en cuenta en la construcción de saberes y sentires el contexto del estudiantado en lo individual y en lo grupal. Para ello, traiga a su mente y corazón recuerdos de actividades que efectuó en alguna clase de ciencias sociales y que se grabaron en su memoria por haber sido significativas para su contexto particular. Con base en el apartado leído y en su experiencia, realice un listado que incluya las situaciones de contexto de las y los estudiantes que han de considerarse para diseñar una estrategia didáctica. En grupo virtual o presencial, enriquezcan sus listados.
2. Entre las aportaciones de la antropología destaca la noción de *performance*, de Víctor Turner y Richard Schechner, que tiene que ver con la manera en que en un aula o en una dramatización, virtual o presencial, se construye un "no-lugar" (Augé), como un espacio donde el tiempo y el espacio se transforman, donde se suscitan poderosos procesos de atención y memoria que favorecen los aprendizajes. En grupo virtual o presencial, y según sus experiencias, señalen el papel que desempeñan los siguientes elementos en la construcción de los aprendizajes; den argumentos para justificar sus respuestas:

   - Estímulos sonoros.
   - Estímulos visuales.
   - Formas lingüísticas.
   - Corporalidad.

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, por lo general, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y autoras que han trabajado estos temas.

Augé, M. (1992). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Argentina: Siglo xxi Editores.

Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. España: Editorial Gedisa.

Augé, M. (2006). *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad*. España: Editorial Gedisa.

Augé, M. (2019). *Las pequeñas alegrías. La felicidad del instante*. Barcelona: Ático de los libros.

Augé, M. (s.f.). *Sobremodernidad, del mundo de hoy al mundo de mañana*. Recuperado de http://www.ddooss.org/articulos/textos/Marc_Auge.htm

Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. México: Valencia y Fondo de Cultura Económica.

Schechener, R. (2011). Restauración de la conducta. En Taylor, D. y Fuentes, M. (Comp.). *Estudios avanzados de performance* (pp. 31-49). México: Fondo de Cultura Económica.

Schechener, R., [The Martin E. Segal Theatre Center]. (21 de abril de 2020). *Segal Talks: Richard Schechener* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xn3kvaarqgm.

2.3 Aportaciones desde la psicología

A fin de aplicar mejor las relaciones entre cogniciones, emociones y procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, en este apartado usted encontrará información y actividades prácticas acerca de temas como:

- El aprendizaje emocional mejora la memoria funcional y el desempeño académico.
- Espacios educativos libres de estrés son esenciales para construir personas y comunidades más felices y justas.
- Existen cinco grupos de estrategias para atender las emociones del estudiantado.

Temas que, entre otros, son tratados por psicólogos como Daniel Goleman, E.P. Seligman y R. Pekrun.

Quizás un profesor o profesora ha sabido, desde siempre, que narrar anécdotas con voz, gestos y lenguaje corporal es un recurso útil para despertar interés o, literalmente, para despertar a sus estudiantes. Pero tal vez también sepa que ello es insuficiente para formar ciudadanos críticos. Por eso es necesario plantear a la psicología preguntas sobre la relación entre las cogniciones y las emociones y sus lenguajes, a fin de encontrar respuestas y posibilidades sustentadas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los diferentes niveles educativos.

A continuación, antes de abordar la perspectiva de la psicología, se aclara que ha sido la perspectiva que mayormente ha incursionado en los temas necesarios para dilucidar la relación entre cognición y emoción: sentimientos, emo-

ciones, estados de ánimo y sus componentes, y sus implicaciones con respecto a la enseñanza-aprendizaje. Tan sólo en el tratamiento del constructo de emociones sería necesario hablar de diferentes vertientes desarrolladas a lo largo de la historia: la de Charles Darwin; la de William James y Carl Lange; la de Walter Cannon y Philip Bard; la de Stanley Schachter y la de Richard Lazarus, entre otros; empero, como se señaló en el caso de las perspectivas filosófica y antropológica, ese tratamiento rebasaría los fines de esta obra. Por ello, como en los otros casos, el criterio de selección de autores y autoras fue el abordaje de fuentes actuales que, basadas en trabajos antecedentes, expusieran hallazgos recientes de los cuales fuera posible retomar algunos que fueran útiles para la enseñanza de las ciencias sociales. En este apartado se incluirán aportaciones que han tenido gran impacto en los últimos años.

2.3.1 De las metacogniciones, las metaemociones y la empatía

La obra *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman, aparecida en 1995, ha vendido más de cinco millones de ejemplares y ha sido traducida a más de cuarenta idiomas. En *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*, Goleman (2013) sitúa su constructo de inteligencia emocional entre otros modelos, incluido el de Peter Salovey y John Mayer, quienes le precedieron, pues data de 1990. A juicio de Goleman, la existencia de dichos modelos "es síntoma de la vitalidad en el campo" (p. 11). Eje transversal de *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos* es su continua referencia a estudios de neurociencia a modo de argumentación de sus postulados de índole práctico sobre educación y liderazgo. Así, la obra contiene diversos dibujos de la anatomía del cerebro para sustentar la base de la inteligencia emocional en técnicas de neuroimagen extraídas de estudios neurocientíficos que ilustran zonas específicas de este órgano. Sin embargo, no siempre contienen la referencia precisa

a los estudios. Conviene resaltar este punto en el cual la transferencia y difusión de estudios de neurociencia a otras áreas, en este caso a la psicológica, no siempre están cuidadas, así sean utilizadas por un autor reconocido. A ello se volverá más adelante.

Sin dejar de mencionar que hubo autores que le precedieron en acuñar el término de inteligencia emocional, por ahora es pertinente retomar de esta obra su constructo de aprendizaje socioemocional como aquel que enseña a gestionar los "sentimientos perjudiciales" (p. 103), de modo que las y los estudiantes logren descentrarse de preocupaciones o de sentimientos de angustia, ansiedad u otros asociados con el estrés para sustituirlos por sentimientos positivos, lo cual trae como consecuencia la mejora de su memoria funcional para almacenar información y así incrementar su desempeño académico. Es posible que esta clasificación de sentimientos positivos y negativos esté influida por los acercamientos de Goleman al budismo, para el cual sí existen emociones destructivas y constructivas, como se expondrá en páginas posteriores.

De la obra *Focus* (2013), de Goleman, dos nociones se vinculan particularmente con nuestro libro. Por una parte, la noción de autoconciencia que cumple dos funciones: la metacognición y la metaemoción. Por metacognición, Goleman entiende:

> pensar sobre el pensamiento [...] que nos permite advertir cómo funcionan nuestras operaciones mentales y el modo de adaptarlas a nuestras necesidades y la metaemoción [...] hace lo propio por lo que respecta a la regulación del flujo de los sentimientos y de los impulsos (p. 100).

Vinculada con esto último se encuentra la segunda noción relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales y que remite a la relevancia de los lenguajes; si bien se habla profusamente del papel de las tecnologías para distraer o atrapar la atención, "también estamos asistiendo al renacimiento del viejo método de contar buenas historias" (p. 257). De ahí podría partir el hecho de

que podamos emplear la narrativa como una herramienta educativa poderosa para capturar la atención. En el mismo sentido, la importancia que da el autor al mediador para detectar en el entorno grupal "indicios emocionalmente reveladores en el tono de voz, las expresiones faciales [...] proporcionan una estimación más rápida y fiable de los sentimientos grupales que preguntar a cada uno lo que está sintiendo" (p. 291). Goleman llama a esto ser consciente del "bosque emocional" (p. 292). Particularmente importante es que el o la docente repare en el bosque emocional de su estudiantado, sobre todo en saberes que considera sustantivos. De lo anterior puede derivarse que se ha de cuidar del uso de la narrativa que puede propiciar bosques emocionales, de tal suerte que el profesorado no sólo consiga motivar a sus estudiantes —preocupación y ocupación elementales— sino que pueda emplearla de manera muy consciente hacia alguno de los fines de la enseñanza de las ciencias sociales, como los planteados en el Capítulo 1.

En el libro *Triple Focus. Un nuevo planteamiento de la educación* que escriben en coautoría y en relación con hallazgos de la neurociencia, tampoco referenciados de manera directa, Goleman y Peter M. Senge, profesor del Instituto Tecnológico de Massachussets, aseveran que "el cerebro utiliza los mismos circuitos para centrarse en un objetivo que para controlar las emociones destructivas" (Goleman y Senge, 2016, p. 25). Enuncian tres tipos de empatía. Ello es interesante, porque el tema de la empatía ha sido un campo donde la enseñanza de las ciencias sociales sí ha incursionado en la dimensión emocional. Goleman y Senge distinguen empatía cognitiva, empatía emocional y preocupación empática. La primera consiste en "entender cómo ven el mundo y qué piensan de él las demás personas [...] comprender sus perspectivas y modelos mentales" (p. 35-36). La segunda "proporciona una sensación interna instantánea sobre lo que siente la otra persona al percibir sus emociones en cualquier momento" (p. 36) y posibilita la "química" al conectar con la gente. La tercera, la preocupación empática, se refiere a la acción, es decir, a pasar del pensar y sentir, al actuar con bondad en favor del otro u otra. En este punto, Goleman

y Senge se detienen a transferir este tipo de empatía a las aulas. En concreto se refieren al concepto de "aula de afecto", la cual es aquella donde "el profesor personifica e inspira la amabilidad y la preocupación por sus alumnos y estimula la misma actitud entre ellos" (p. 36). La palabra que emplean es la de "personificar", entendida como actuar con coherencia, considerando las necesidades del estudiantado; sin embargo, no aclaran el concepto de inspirar amabilidad.

2.3.2 De la alerta ante la falta de rigor científico

Retomados los conceptos anteriores, es necesario ahora hacer referencia a la relación de algunas vertientes de la psicología con el budismo, entre ellas la de Goleman, por su impacto en el ámbito educativo en cuanto a la relación entre emoción y cognición. Goleman, junto con otros autores renombrados, forma parte del Consejo del Instituto Mente y Vida (Mind and Life Institute). Este instituto, situado en Boulder, Colorado, inició sus trabajos en 1987. Lo encabezaron el neurocientífico Francisco J. Varela; un abogado, Adam Engle, y el decimocuarto Dalai Lama, Tenzin Gyatso. Su finalidad consiste en integrar la ciencia a las prácticas de la meditación. Hoy, además de Goleman, incluye en su Consejo al doctor Richard Davidson, de la Universidad Wisconsin-Madison, y a otros personajes, como el doctor Allan Wallace, presidente del Instituto de Estudios sobre la Conciencia de Santa Bárbara, y a Matthieu Ricard, monje budista francés; estos dos últimos, sujetos y objetos de investigaciones sobre los efectos de la meditación en el cerebro y, a su vez, traductores del Dalai Lama.

Una de las labores más importantes de dicho instituto ha sido la organización de treinta prolongados diálogos entre el Dalai Lama y algunos científicos. Entre éstos, un tema que ha emergido en cuantiosas ocasiones es la comparación entre la perspectiva budista tibetana de las emociones y la de las ciencias occidentales, particularmente la de la psicología. Varios de estos diálogos se han trasformado en libros que han conseguido tiradas muy importantes. Uno

de ellos es *Sabiduría emocional*, producto de cuarenta horas de conversaciones entre el psicólogo Paul Ekman y el Dalai Lama. Lo prologa Daniel Goleman, lo cual permite ir identificando una red de científicos que trabajan el tema de emociones en simpatía con el enfoque budista. Ekman merece mención aparte, después de retomar algunas ideas del Dalai Lama vertidas en el libro mencionado.

Resulta imperativo reparar en la noción de emoción según la perspectiva budista. Para ella, las emociones son factores mentales cuya esencia es que "vienen dados de manera natural y forman parte de nosotros" (Dalai Lama y Ekman, 2009, p. 201). Sobre la idea de lo positivo o negativo de las emociones, en palabras del Dalai Lama: "no se trata de algo intrínseco a las emociones, sino más bien al grado de adaptación a las circunstancias y a la realidad" (2009, p. 56). Las llaman emociones aflictivas o destructivas en contraposición con las emociones constructivas. Resaltan algunas que por su propia naturaleza son aflictivas: la aversión, la identificación y la ilusión.

El Dalai Lama aclara que el tibetano no tiene una palabra para hablar de estados de ánimo y asevera que "quizás los estados de ánimo sean, de algún modo, un efecto secundario de las emociones" (p. 45). Se refiere al concepto de "meta-atención" de Allan Wallace, que significa tener conciencia de uno mismo y que es uno de los fines del entrenamiento mental a través de la meditación: "ser capaz de detectar, aun antes de la emergencia de la emoción, la propensión hacia esa emoción" (p. 57). El nivel cognitivo resulta de gran importancia debido a que los estados corporales son interpretados cognitivamente y pueden ser modulados por esa interpretación.

Las emociones destructivas tienen rasgos comunes, que son generar malestar, distorsionar la percepción (exagerar) y reducir el repertorio del pensamiento y acción. Clasifican las emociones en familias, a saber: enojo (repulsión exagerada hacia un objeto), con sus derivaciones de odio, enemistad y malicia; apego (atracción exagerada hacia un objeto), con sus derivaciones de avaricia, lujuria y ansia; envidia (mezcla de repulsión y atracción), con las derivaciones de celos y competitividad; orgullo (también mezcla de repulsión y atracción),

con derivaciones de arrogancia, prejuicio y vergüenza excesiva, y duda (igualmente mezcla de repulsión y atracción) con ansiedad y culpa excesiva. Cada persona siente y vive la emoción de distinta manera y tiene mayor o menor sensibilidad a las experiencias corporales.

En el prólogo a *Sabiduría emocional*, Goleman afirma que el doctor Paul Ekman "ha terminado convirtiéndose en un experto en la comprensión de las emociones y en la detección de las mentiras, desarrollando una serie de herramientas muy valiosas" (Dalai Lama y Ekman, 2009, p. 8). En dicha obra, Ekman se presenta como "profesor honorario de la Facultad de Medicina de la University of California en San Francisco [...] más de cuarenta años tratando de cartografiar las expresiones faciales del ser humano" (2009, p. 12). En 2009 fue considerado por la revista *Time* una de las cien personas más influyentes del mundo. Asesoró a Disney para la película *Inside Out*, traducida al español como *Intensamente* (2015) y de amplio efecto educativo. Creó el programa educativo Cultivar el Balance Emocional, con una guía para padres junto con su hija Eve Ekman.

Paul Ekman sostuvo durante casi cincuenta años que las expresiones faciales de las emociones no son determinadas culturalmente, sino que son universales. En 1972 estableció una lista de seis emociones básicas: alegría, ira, miedo, asco, sorpresa y tristeza, que amplió en 1990 a diecisiete.

Plamper (2015) critica acuciosamente los trabajos de Ekman: se han cuestionado fuertemente sus procedimientos y verificaciones por ir contra el método científico. Una de sus deficiencias, y muy relevante, es la "debilidad de sus hipótesis, pues deja abierta la posibilidad de que otros puedan replicarlo y obtener resultados distintos" (p. 158). Otros errores científicos que se le atribuyen son concluir la universalidad de las expresiones sin tomar en cuenta las variables del lenguaje y de las narraciones de diversas culturas; sustentar sus conclusiones sólo en los movimientos faciales siendo que en muchas culturas intervienen otras partes del cuerpo, y emplear sus resultados en política pese a que no contaba con la suficiente evidencia. Se le reprocha asimismo algo éticamente cues-

tionable: después de la tragedia del derrumbe de las Torres Gemelas de Nueva York, el 11 de septiembre de 2001, Ekman vendió al gobierno norteamericano un sistema para detectar caras de posibles terroristas, el cual se instaló en 161 aeropuertos en los Estados Unidos sin que estuviera suficiente y científicamente probado. En 2020, en su blog oficial, Ekman abrió la posibilidad de dar un viraje a su postura al señalar: "mi trabajo más conocido versa en los elementos universales de las emociones [...] estoy examinando exactamente lo opuesto [...] he sido atacado por la historia distinguida que ha tenido mi teoría" (2020, párr. 1). No encontramos publicaciones científicas de Ekman en tal sentido, y el caso nos lleva a alertar para no tomar autores de psicología, aunque sus obras sean éxitos de librería o seguidores de Ekman, para aplicar sus ideas, sin el debido rigor crítico, a la práctica educativa.

Daniel López Rosetti, en su libro *Emoción y sentimientos. No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*, publicado en 2018 y en cuya portada se asienta: "Más de 60 000 ejemplares vendidos", sigue fielmente los postulados de Ekman. Enuncia: "A cada emoción, su rostro. A cada emoción, su expresión" (p. 61), y se pronuncia en favor del identificador de caras para ubicar emociones faciales desarrollado por Paul Ekman y que se presume como universal. López Rosetti ubica la toma de decisiones como punto nodal para la relación entre la emoción y la razón. Sobre esto basa sus postulados al aseverar: "La emoción decide y la razón justifica" (2018, pág. 166). Así, enuncia: "La naturaleza nos propone decidir y reaccionar rápidamente para nuestra supervivencia. Pensar es un proceso para después, para cuando ya estamos a salvo" (2018, pág. 176). Aquí se advierte una contradicción muy notoria, pues también afirma: "No todas las decisiones requieren de la emoción. Hay decisiones formales o [...] lógicas o de mayor perfil intelectivo donde la emoción en general no juega un papel" (2018, pág. 180).

Por lo expuesto, se concluye que, ante tanta información sobre el tema, es menester ser críticos con lo que se divulga, a fin de que, en el ámbito educativo, no se introduzcan planteamientos carentes del debido rigor científico. A

modo de ejemplo, a continuación se alude a un trabajo basado en López Rosetti, expuesto en un importante congreso de didáctica de las ciencias sociales. Se tituló *El aporte de las neurociencias en la enseñanza de la geografía* y su objetivo consistió en: "a partir del aporte de las neurociencias [...] comprender los procesos cognitivos y las acciones de las personas" (Lorda, 2018, pág. 16). Al respecto debe decirse que esto es campo mayormente de la psicología, la cual posiblemente no ha dado respuestas útiles a la práctica de la enseñanza de la autora, por lo que acude a autores de éxitos de librería, en una genuina búsqueda de comprensión, pero con resultados cuestionables.

2.3.3 De la necesaria gestión de las emociones del pasado, del presente y del futuro

La psicología positiva, otra vertiente de alta influencia en el campo educativo, plantea que la emocionalidad es sustantiva para los seres humanos. Fue definida por el psicólogo estadounidense Martin E.P. Seligman, de la Universidad de Pensilvania, como el estudio científico de las fortalezas humanas, esto es, centrado en el potencial de los seres humanos y no en sus deficiencias para remediarlas. En su óptica educativa señala que se trata esencialmente de identificar cualidades preponderantes y desarrollarlas fundamentalmente mediante su expresión. Para ello señala como esencial generar espacios educativos propicios, libres de estrés, que favorezcan la construcción de herramientas propias para vencer dificultades y contribuir a la construcción, no sólo de una persona feliz en lo individual, sino de comunidades más felices con oportunidades y condiciones de vida dignas para todos y todas: ello se traducirá en un mundo más justo.

Los postulados de Seligman, que han sido respaldados por copiosas investigaciones en diversas partes del mundo e interuniversitarias, enfatizan el estudio y mediación de las emociones que, como la vertiente budista, denomina positivas; sin embargo, repara en señalar que no son en sí mismas positivas, como tampo-

co las hay en sí mismas negativas, pero considera necesario reparar en aquellas que son de beneficio individual y colectivo. Partiendo de ello, afirma que las emociones positivas han de mediarse en las percepciones sobre el pasado, el presente o el futuro. En la enseñanza de las ciencias sociales esto resulta fundamental, pues generalmente se enfatizan emociones relativas a eventos negativos por el hincapié en el estudio de los problemas del presente y del pasado. De ahí que se considere necesario conocer la gama de emociones positivas para, por ejemplo, a través de mediar en la construcción de futuros deseables, gestionar las emociones del pasado, del presente y del futuro en un sentido constructivo. Las emociones positivas sobre el pasado incluyen la satisfacción, la complacencia y el orgullo. "Las relacionadas con el presente son la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer y —la más importante— la fluidez" (p. 103).

Todo nuestro mundo emocional se gesta en los primeros años de vida —postulado ampliamente aceptado por diferentes vertientes de la psicología— y queda grabado en el subconsciente (83 por ciento) pero podemos incidir en él, con base en la educación que recibimos y la conciencia que desarrollamos, en el diecisiete por ciento consciente, que va impactando también en las reacciones que tenemos desde el subconsciente. Debemos entonces preguntarnos qué tanto favorecemos dichas emociones en nuestro quehacer educativo cotidiano. "Entre las emociones positivas respecto al futuro cabe citar el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza" (p. 103). Ello no implica cegar al estudiantado ante las realidades que se deben cuestionar; por ejemplo, que se pregunten: ¿por qué la desigualdad?, ¿por qué la falta de equidad de género?, ¿por qué la violencia? Que en sus respuestas puedan imaginar futuros mejores deberá sustentarse en pensamientos y sentimientos que los posibiliten; verbigracia, el reparar en avances que se puedan demostrar con argumentos sería una vía para mediar esa emocionalidad. Ya lo expresó hace tres décadas con contundencia el gran pedagogo brasileño Paulo Freire:

> Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica [...] Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (1993, p. 18).
>
> Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo (p. 25).

En la misma línea de pensamiento, el también psicólogo Gerardo Kuhlmann, mexicano, basado fundamentalmente en las investigaciones de Seligman, trenza la relación entre emocionalidad, corporalidad y lenguaje y lo aplica a las mediaciones educativas: “Las emociones son respuestas psicofisiológicas a la manera en que interpretamos”, “son materia prima de los sentimientos que es el nombre que ponemos a las emociones”, “las emociones están constituidas por energía psíquica que nos mueve en determinada dirección”, “las conversaciones internas expresan nuestra dinámica interior y se valen de los mecanismos de defensa para controlar nuestros comportamientos”, “en gran parte nuestro mundo

emocional está determinado por nuestra visión de la realidad" (Kuhlmann y López, 2019, pp. 151, 172, 173, 177, 181). Tanto en las emociones como en los sentimientos, así como en sus lenguajes, el papel del cuerpo es crucial. De lo anterior se desprende que, en las investigaciones y prácticas educativas, se ha de tener muy presente que la percepción construye las emociones y que éstas, mediante el lenguaje, se traducen en sentimientos, los cuales, a su vez, impulsan, promueven y condicionan comportamientos mentales-emocionales-corporales que suscitan de nuevo emociones y sentimientos que se vivencian a nivel corporal.

Por ende, las emociones, que no son ni malas ni buenas en sí mismas, sí producen efectos beneficiosos o perjudiciales para las personas y para su entorno, para el estudiantado y para la comunidad. En consecuencia, las emociones han de ser gestionadas hacia el bien, que no es lo mismo que ser reguladas ni menos aún controladas. Muy importante, la corporalidad no puede quedar fuera de la enseñanza. "La escuela no puede ser un espacio donde se ignore, que quite el cuerpo, como quien se quita una gabardina a la entrada", expresó coloquialmente el investigador educativo Manuel Gil Antón (2020), también mexicano, sociólogo e investigador educativo de El Colegio de México. Este último y sustantivo aspecto ha sido muy olvidado en la enseñanza de las ciencias sociales y es un punto sobre el cual tendrán que profundizar los investigadores enseñantes de las ciencias sociales.

2.3.4 De la centralidad de las emociones y su mediación en las aulas

Se abordan en seguida los planteamientos específicos de la psicología educativa según los análisis de Reinhard Pekrun de la Universidad de Munich, autor que también ha tenido amplia influencia, sobre todo por su libro *Emotions and Learning* publicado por la UNESCO en 2014. De manera contundente, basado en

investigaciones internacionales, sitúa las emociones en sí mismas para el desarrollo de las y los estudiantes como personas, pero también como inhibidores o condicionantes de procesos de aprendizaje fundamentales:

> Las emociones controlan la atención de los estudiantes, influyen en su motivación para aprender, modifican la elección de las estrategias de aprendizaje e influyen en su autorregulación de aprendizaje. Además, las emociones forman parte de la identidad de los estudiantes, e influyen en el desarrollo de la personalidad, la salud psicológica y la salud física [...] las emociones son importantes debido a su influencia en el aprendizaje y el desarrollo, pero el bienestar emocional de los estudiantes también debe ser considerado como un objetivo educativo importante en sí mismo (Pekrun, 2014, p. 6).

Para Reinhard, las emociones son influidas por factores universales, fundamentalmente por ser respuestas químicas y fisiológicas ante estímulos del ambiente, así como por factores individuales de índole genético, psicológico, vinculados a las primeras experiencias de vida, valores personales y autoestima. Por consiguiente:

> El aula no es una isla [...]. Los estudiantes son influenciados por su familia y sus compañeros, y el aula está influenciada por la organización escolar y la sociedad en general. Por lo tanto, los factores exógenos deben ser considerados para promover el bienestar afectivo de los estudiantes (Pekrun, 2014, p. 26).

En coincidencia con la vertiente de la psicología positiva:

> Respecto de la gran mayoría de los estudiantes y de las tareas de aprendizaje académico, el disfrute del aprendizaje es beneficioso, mientras que la

ansiedad, la vergüenza, la desesperanza y el aburrimiento son perjudiciales. Además, las emociones son elementos centrales de la identidad y del bienestar de los estudiantes, lo que implica que las emociones también son de suyo importantes en sí mismas, independientemente de sus funciones para el aprendizaje académico. Por todas estas razones, los educadores deben tener en cuenta las emociones de los estudiantes (Pekrun, 2014, p. 28).

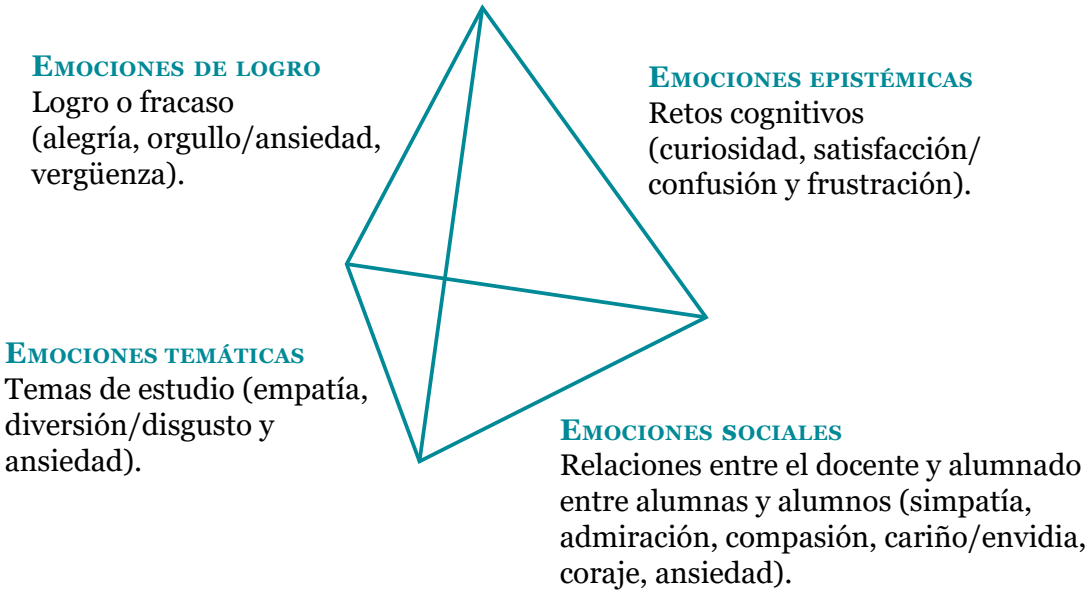


Fig. 2.1

Emociones que propician aprendizajes. Tener en cuenta los cuatro grupos de emociones puede ser de mucho beneficio en la práctica educativa. Se ha de considerar que éstas interactúan entre sí y que se ha de mediar, intencionadamente, para que prevalezcan aquellas emociones que propician los aprendizajes esperados tanto individuales como grupales.

Elaboración propia, con base en: Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Grecia: International Academy of Education/International Bureau of Education, pp. 20-21.

Para atender las emociones del estudiantado, Pekrun enuncia cuatro grupos de estrategias:

- Estrategias de alta calidad cognitiva que provoquen curiosidad y un nivel de reto adecuado. Ello requiere de materiales y explicaciones claras, bien organizadas y apropiadas tanto para la tarea como para el nivel del estudiantado.
- Estrategias para que los contenidos sean significativos para el estudiantado de modo que éstos comprendan su relevancia.
- Estrategias que posibiliten la autorregulación con base en metas individuales y colectivas plausibles, que son monitoreadas y evaluadas para generar satisfacción y deseos de mejora.
- Estrategias para construir comunidades de aprendizaje que fortalezcan los lazos y el valor de aprender juntos.[2]

En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, señala Pekrun, la emocionalidad del profesorado constituye un factor determinante, porque: “Las emociones son contagiosas y se pueden transmitir para que los compañeros sientan la misma emoción” (p. 21).

[2] Estrategias como estas se han aplicado en muchos tiempos y espacios: lo novedoso ahora es su sustento científico. Me permito compartir una experiencia personal: prácticamente cuarenta y cinco años antes de que el autor escribiera, en una escuela en la que estudié un año, en Virginia, Estados Unidos, la docente nos problematizó a un grupo de adolescentes el tema de la vida de Abraham Lincoln, de modo que suscitó nuestra curiosidad y nos pareció relevante. Ello nos llevó a plantear preguntas que nos indujeron a investigar y, luego, a plasmar respuestas por medio de canciones que realizamos y compartimos en equipos. Por supuesto que los contenidos y experiencias, cognitivos y emocionales, quedaron en nuestra memoria.

Tabla 2.6 Ideas centrales de autores influyentes

Goleman	▪ Aprendizaje socioemocional = constructo que enseña a gestionar los sentimientos perjudiciales para que el estudiantado los sustituya por sentimientos positivos. ▪ Así mejora tanto su memoria funcional para almacenar información como su desempeño académico. ▪ El cerebro utiliza los mismos circuitos para centrarse en un objetivo, para controlar las emociones destructivas. ▪ Tres tipos de empatía: cognitiva, emocional y preocupación empática. ▪ "Aula de afecto" = donde el profesorado personifica e inspira amabilidad y preocupación por sus estudiantes y estimula la misma actitud en ellos.
Seligman	▪ Esencial generar espacios educativos libres de estrés, favorables a la construcción de herramientas para vencer dificultades y construir personas y comunidades más felices y justas. ▪ En sí, las emociones no son positivas ni negativas, sino de beneficio o perjuicio individual y colectivo. ▪ Eso implica gestionar las emociones del pasado, del presente y del futuro en un sentido constructivo.
Pekrun	▪ Emociones: facilitadoras del desarrollo personal o inhibidoras de procesos de aprendizaje fundamentales. ▪ En cuanto respuestas químicas y fisiológicas a estímulos ambientales, son influidas por factores universales, factores individuales genéticos, psicológicos, valores personales y autoestima. ▪ Cinco grupos de estrategias para atender las emociones del estudiantado, para: provocar curiosidad y un nivel de reto adecuado; mediar contenidos significativos; posibilitar la autorregulación; construir comunidades de aprendizaje que fortalezcan los lazos y el valor de aprender juntos.

Fuente: elaboración propia.

Estrategias docentes

Mediante estrategias flexibles es posible promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día.

1. Desde las perspectivas aportadas por la psicología podemos reflexionar en torno a algunas situaciones de aprendizaje en las que las percepciones y emociones impactan superlativamente. Elija una de las situaciones siguientes y elabore una historia en la que combine situaciones reales con imaginadas. Represente o narre la situación de manera creativa. Analicen en grupo virtual o presencial las situaciones a la luz de lo estudiado en el apartado precedente. Conversen sobre posibles alternativas constructivas para cada situación:

- Prejuicios del profesor o profesora sobre sus estudiantes: relación entre pensar/sentir/hacer.
- Situaciones en la cuales la empatía del profesor o profesora favorece o limita el aprendizaje.
- Emociones preponderantes en la práctica: enojo/amor.
- Visión centrada en el profesor o la profesora o visión centrada en el o la estudiante.
- Profesor o profesora que toma de manera personal el comportamiento de sus estudiantes.

2. Se ha asentado que la emocionalidad del profesorado es contagiosa. Debatan sobre la siguiente situación: ante un evento en el cual el grupo se sale de control, por ejemplo, un chico o chica se muestra irrespetuoso, ¿cómo debe reaccionar el profesor o profesora? Reparen en su emocionalidad: ¿cómo le recomendarían gestionarla en beneficio propio y del estudiantado?

3. Elija alguna película o serie que trate sobre un profesor o una profesora y realice el análisis de un fragmento en el cual identifique su contagio de emociones a través del lenguaje verbal y no verbal. En grupo, virtual o presencial, y de manera voluntaria, revisen sus propios lenguajes corporales y no corporales realizando una hipotética intervención educativa. Lleven a cabo la dinámica de manera constructiva y bajo la guía de su profesor o profesora.

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, por lo general, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y las autoras que han trabajado estos temas.

Ekman, P. (2020). *Cómo experimentamos las emociones de manera distinta*. Paul Ekman Group. Recuperado de https://www.paulekman.com/blog/experience-universal-emotions/

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo xxi.

Gil Antón, M. [Otras Voces en Educación]. (28 de octubre del 2020). *La casa como simulación de escuela* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=AaVGTa1LR7U

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. España: Grupo Zeta.

Goleman, D. (2013). *Focus*. España: Kairós.

Goleman, D. (2016). *Daniel Goleman en sus propias palabras*. Recuperado de http://www.danielgoleman.info/biography/

Goleman, D. y Senge, P. M. (2016). *Triple Focus. Un nuevo planteamiento de la educación*. Colombia: Grupo Zeta.

Kuhlmann, G. y López, B. (2019). *Grandeza*. México: Libros en Demanda.

López Rosetti, D. (2018). *Emoción y sentimientos. No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan*, España: Editorial Ariel.

Lorda, M. A. (2018). El aporte de las neurociencias en la enseñanza de la geografía. En *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la Historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Actas del IV *Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Simposio efectuado en Bariloche, Argentina.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Grecia: International Academy of Education/International Bureau of Education. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679

Seligman, E. P. (2012). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Grupo Zeta.

Wallace, B. A. (2009). *Mind in the Balance. Mediation in Science, Buddhism, and Christianity*. Estados Unidos: Columbia University Press.

2.4 Aportaciones desde las neurociencias

A fin de problematizar las relaciones entre cogniciones, emociones y procesos de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales, en este apartado usted encontrará información y actividades prácticas acerca de temas como:

- Los peligros de extrapolar, sin ser expertos en temas tan complejos, conclusiones que devienen de vertientes teórico-metodológicas diferentes a las de los científicos sociales, al campo educativo, y de ahí la necesidad imperativa de consultar autores serios que hacen transferencias a lo educativo.
- Las emociones son parte sustancial de la identidad, la memoria y la conciencia.
- Neuroeducación = aprovechar los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina, para potenciar el aprendizaje y la memoria.
- Para evitar conductas impulsivas, la razón ha de dominar la emoción.

Temas que, entre otros, son tratados por neurocientíficos como Antonio Damasio, Ignacio Morgado, Francisco Mora, Feggy Ostrosky y Alicia E. Vélez García.

Este apartado se inicia con la guía de Jan Pampler, historiadora experta en emociones, quien de manera tajante ha sostenido que la perspectiva desde las neurociencias ha de considerarse con suma prudencia. En su libro *The History of Emotions*, publicado por Oxford en 2015, Plamper habla de la efervescencia acontecida en el campo de la investigación sobre el cerebro, que ocurrió a par-

tir de los años noventa, por la proliferación de diferentes técnicas para medir la actividad cerebral, sobre todo iluminando ciertas partes o regiones de este órgano, tanto en personas sanas como en pacientes con lesiones cerebrales. En consecuencia, en las revistas científicas del área ha aumentado de manera muy notoria el número de artículos al respecto: "en 1991 hubo una publicación, en 1994, cuatro, y [...] el crecimiento ha sido exponencial al punto que en el 2007 se encontraron hasta ocho artículos por día" (Plamper, 2015, p. 211).

Entre los temas de estudio sobre el cerebro y la mente ha tenido preponderancia la investigación sobre las emociones y su "localización" en el cerebro. Plamper lanza una alerta para su abordaje desde las ciencias o disciplinas ajenas a las ciencias naturales. Plantea básicamente que dichas investigaciones obedecen a la lógica y a la epistemología de las ciencias duras, que no son correspondientes a las de las ciencias sociales y humanidades, por lo que la popularización que se ha hecho de estos estudios con suma frecuencia carece de sustento. Han proliferado los "éxitos de librería" que han influido en diferentes ámbitos educativos. Lo delicado es que muchas veces su información sobre neurociencias, como fundamento para planes de capacitación, programas y otras acciones educativas, en realidad es superficial y no está bien sustentada.

Adicionalmente, en el mismo tenor se encuentra que en el propio medio científico existen críticas severas en torno a las técnicas de medición del cerebro, las cuales cuestionan la correcta aplicación de los procesos, principios y criterios del método científico. Un artículo aparecido en la relevante revista científica *Proceedings of the National Academy of Sciences*, tras ponderar tres millones de datos obtenidos a través de la técnica de resonancia magnética funcional que obtiene imágenes de la actividad del cerebro mientras se realiza alguna tarea, concluyó que los paquetes de *software* más comúnmente utilizados para efectuar los análisis tienen errores, por lo que se "cuestiona la validez de un número de estudios de resonancia magnética funcional lo cual puede tener un gran impacto en la interpretación" (Eklund, Nichols y Knutsson, 2016, p. 7900).

Con respecto al cerebro y a las emociones, encontramos que, con frecuencia, los estudios multicitados se basan fundamentalmente en la medición realizada

a partir de estímulos visuales; sin embargo, por lo ya expuesto, se sabe que son estímulos emocionales igualmente importantes también los sonoros y los de otros sentidos. Por lo anterior, se está de acuerdo con Plamper en que "necesitamos cuidarnos de las adaptaciones simplistas de las neurociencias" (2015, p. 298).

Ante la peligrosa moda de incorporar las neurociencias a programas de formación docente, incluso a nivel oficial y en distintos países, retomamos una alerta especializada y bien formulada por Flavia Terigi, catedrática de psicología de la educación en diversas universidades de Argentina, así como connotada investigadora: "los procesos neurológicos sobre los que nos informan las investigaciones en neurociencias son condición necesaria, pero nunca suficiente, para comprender el aprendizaje o prescribir sobre la enseñanza" (2016, p. 59). Por ello abordaremos el siguiente apartado en coincidencia con el siguiente postulado:

> Pasar de resultados de estudios que miden respuestas cerebrales ante la exposición de ciertos estímulos (por ejemplo, palabras) usando técnicas de resonancia magnética funcional, y que detectan así patrones de activación de áreas específicas del cerebro, a derivaciones que mejoren la eficacia de programas educativos genéricamente relacionados con tales estímulos (por ejemplo, programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras), no es algo que pueda convalidarse con el actual conocimiento del que se dispone y tampoco es algo que pueda llegar a ser enteramente pertinente para la práctica educativa si la investigación no gana en validez ecológica (Terigi, 2016, p. 60).

Con base en lo anterior, en seguida se habla de autores que de manera muy directa han realizado transferencias de las aportaciones recientes de las neurociencias a la educación, en el afán de evitar caer en el riesgo alertado por Plamper cuando se aborden algunos temas técnicos esenciales para dilucidar la relación entre emoción y cognición y su vínculo con la enseñanza de las ciencias sociales.

2.4.1 De la autoconciencia y la conciencia grupal de cogniciones, emociones, sentimientos y estados de ánimo

De origen portugués, Antonio Damasio ha sido profesor en la Universidad de Iowa y actualmente lo es en la Universidad del Sur de California, en los Estados Unidos, donde dirige el Instituto del Cerebro y la Creatividad. Adquirió gran renombre por la publicación, en 1994, de un artículo en la revista *Science*, en el cual reporta los resultados del análisis del cráneo y el cerebro de Phineas Gage, trabajador estadounidense que se encajó un tubo de acero en la cabeza, tras lo cual tuvo cambios emocionales-conductuales sustantivos. La investigación probó que los daños en regiones prefrontales de la corteza fueron el origen de los trastornos en sus emociones y decisiones.

En su obra *El cerebro creó al hombre* Damasio señala que "el comportamiento, la mente [...] y el cerebro que los genera, se niegan a entregar sus secretos si la emoción —y los numerosos fenómenos que se ocultan detrás de esa palabra— no es tenida en cuenta y tratada como se merece" (2015, p. 173). Esta aseveración hace pensar en la complejidad de las emociones y anima a ratificar que el tenerla en cuenta y "tratarla como lo merece" es un imperativo para la enseñanza de las ciencias sociales. En el planteamiento de Damasio resulta central comprender a las emociones como parte sustancial de la identidad, de la memoria, de la conciencia, temas recurrentes en las investigaciones sobre la enseñanza en las ciencias sociales. En las reflexiones y propuestas didácticas, ¿cuántas veces en los discursos sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje se habla de conciencia? Incontables. Damasio, como autor experto, dice, refiriéndose a la conciencia en general: "A menudo los diversos intentos dirigidos a explicar la conciencia ignoran los sentimientos. ¿Puede haber conciencia sin sentimientos? La respuesta es no" (p. 365). De ello se deriva que el estudio de las emociones y de los sentimientos es indispensable para entender estos y otros temas con base en los avances que la neurociencia ha aportado.

Damasio define a las emociones de la siguiente manera:

> Son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se "complementan" [las comillas son nuestras] con un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno (2015, p. 175).

Comiéncese por tener en cuenta el componente biológico, esencia de las emociones, integrado por acciones simultáneas que deben considerarse: gestos, posturas y medio interno. Damasio define los sentimientos como aquellas "sensaciones que sentimos de las emociones [...] percepciones mixtas de lo que sucede en nuestro cuerpo y mente cuando se manifiestan las emociones" (2015, p. 275). Así:

> Mientras que las emociones son "percepciones" que se "acompañan" de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente "percepciones" de lo que nuestro cuerpo hace "mientras" se manifiesta la emoción, junto con "percepciones" del estado de nuestra mente durante ese mismo periodo de tiempo [las comillas son nuestras] (p. 176).

Lo anterior enfatiza la simultaneidad de las emociones con las ideas y modos de pensamiento y que, en un segundo momento, se conceptualizan como sentimientos de la emoción. Asimismo, se destaca que en ambos casos tanto las emociones como los sentimientos se expresan en percepciones de variada índole. "Los sentimientos no son una invención independiente del cerebro [...]. Son el resultado de una asociación cooperativa entre el cuerpo y el cerebro [...]

interactúan mediante moléculas químicas independientes y rutas nerviosas" (p. 27). Tal interacción ha sido documentada en últimas fechas.

Ahora bien, respecto a la anatomía de las emociones, Damasio asienta que las regiones cerebrales que desencadenan las emociones son diversas. Con base en investigaciones sustentadas, el autor se refiere a la amígdala, para el caso del miedo, o la ínsula para el caso del asco, no sólo ante estímulos físicos, sino ante actos considerados "moralmente reprensibles" (p. 186), que envía órdenes al tronco encefálico y a regiones concretas de la corteza del lóbulo frontal. Cuando tales partes se activan, ocurren ciertas reacciones químicas originadas en glándulas endocrinas y los núcleos subcorticales, reacciones que se efectúan tanto en el cerebro como en otras partes del cuerpo; "por ejemplo el corticol en el caso del miedo" (p. 176) eleva el ritmo cardiaco, aumenta la presión arterial y el ritmo de la respiración. De ahí se siguen cambios que preparan al organismo para consumo adicional de energía dirigida a acciones, "por ejemplo correr, o quedarse inmóvil, paralizado por el miedo; o contracción de los intestinos" (p. 176) y la adopción de ciertas expresiones como una "cara o una postura de terror" (p. 176). Ante ello, ciertas ideas o planes se hacen conscientes de modo que se desarrollan ciertos "estilos de pensamiento" (p. 177), los cuales constituyen un "estado emocional" (p. 177). En este momento del ciclo se afectan los recursos cognitivos, como la atención y la memoria operativa. Característica del estado emocional es que "se despliega [...] de manera bastante rápida y luego decae hasta que nuevos estímulos capaces de causar emociones entran en la mente y se inicia otra reacción emocional en cadena" (p. 177).

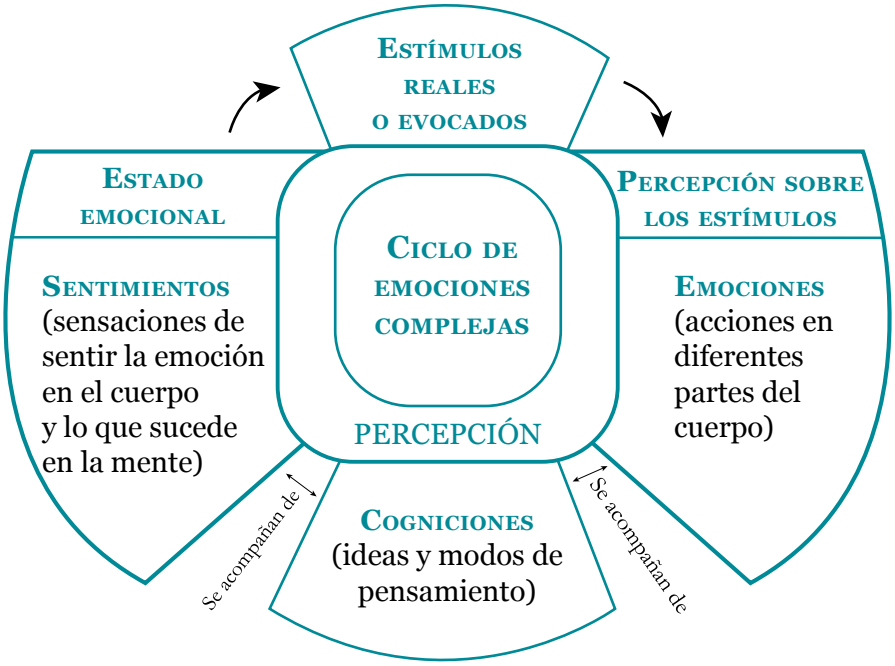


Fig. 2.2

Según las investigaciones de las que informa Antonio Damasio, percibimos estímulos internos o externos, lo cual suscita emociones que se acompañan de cogniciones. La conciencia de dichas cogniciones y emociones da lugar a los sentimientos, los cuales provocan que se generen estados emocionales. Éstos, a su vez, son modificados por nuevos estímulos, de modo que el ciclo emocional es continuo. En la práctica educativa, la metacognición y metaemoción, tanto del profesorado como del estudiantado, deben ser consideradas como prioritarias, pues sitúan al docente y al estudiantado respecto a los estímulos para potenciar los aprendizajes.

Elaboración propia con base en Damasio, A. (2015). *El cerebro creó al hombre* (Ed. rev.) México: Editorial Planeta y adaptada de Latapí, Paulina (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona, p. 86.

La anterior descripción del ciclo emocional resulta valiosa en la práctica educativa para observar, en estudiantes y en nuestro propio ser como docentes, los estímulos y sus consecuencias, considerando el factor del tiempo de tal manera que busquemos estar atentos a los estímulos, a las percepciones sobre los estímulos, al desencadenamiento de la emoción en diversas partes del cuerpo y al sentimiento o sentimientos que generan.

Al respecto, una acotación importante que hace Damasio es que el desencadenamiento de las emociones es provocado:

> por medio de imágenes de objetos o de acontecimientos que están realmente sucediendo en el momento o bien que, al haber sucedido [...] son ahora evocadas y recordadas [...] ya sean en "en vivo", reconstruidas a partir de un recuerdo, o creadas de la nada en la propia imaginación (2015, p. 178).

Esto resulta relevante para el estudio de las ciencias sociales, las cuales reconstruyen en el presente sucesos del pasado con marcado contenido emocional.

Damasio acota que las respuestas pueden ser variadas y expresadas en forma de palabras o imágenes. Dentro de este ciclo resulta fundamental la valoración inicial del estímulo, la cual ilumina nuestro interés en la relación entre emoción y cognición, al aseverar que, de inicio, tras el estímulo ocurre una valoración cognitiva. De acuerdo con el autor:

> En los seres humanos, tal como hemos visto, el programa de la emoción desencadena también ciertos cambios cognitivos que acompañan a los cambios que tienen lugar en el cuerpo. Podemos considerar esos cambios cognitivos como componentes rezagados de la emoción o incluso como componentes anticipados y relativamente estereotipados del inmediatamente posterior sentimiento de la emoción (p. 185).

De lo anterior se desprende la necesidad de poner atención a las cogniciones que emergen ante los estímulos que aporta la mediación docente, a las percepciones corporales (emociones) y a las cogniciones derivadas de ellas (sentimientos), así como a los estados emocionales derivados hasta la emergencia de un nuevo estímulo capaz de suscitar otras emociones. Por supuesto que se concluye la necesidad de indagar respecto a su verbalización, pero también indagar en torno a las imágenes que susciten. Otra de las aportaciones esenciales de Damasio es el hecho de que:

> La ejecución de una misma emoción puede variar, de una ocasión a otra, pero no varía tanto como para hacer que sea irreconocible al sujeto o a los demás. Varía como varía una interpretación de *Summertime* de Gershwin con solistas diferentes, o con un mismo solista en distintas ocasiones. La pieza musical sigue siendo perfectamente identificable porque el contorno general del comportamiento se ha mantenido (2015, p. 195).

Damasio es enfático al aseverar que, si bien los mecanismos de procesamiento de emociones son muy similares en los individuos, los componentes culturales y en particular los educativos influyen en la diferenciación de la emocionalidad, de tal suerte que no todas las personas sienten miedo ante un mismo estímulo. Más aún: "como resultado de la educación individual que hemos recibido, tenemos la posibilidad de controlar en parte la expresión de nuestras emociones" (p. 196). Por ello es sumamente necesaria la conciencia del momento del ciclo en el que se encuentre tanto el o la docente como sus estudiantes:

> El desencadenamiento de respuestas emotivas tiene lugar de forma automática e inconsciente, sin la intervención de nuestra voluntad. A menudo, nos damos cuenta de la aparición de una emoción no cuando aparece poco a poco la situación que la desencadena, sino cuando el procesamiento de esa situación causa sentimientos; es decir, causa experiencias mentales

> conscientes del suceso emocional. Y es después del inicio del sentimiento cuando podemos (o no) darnos cuenta de por qué sentimos de una determinada manera (Damasio, 2018, p. 158).

Otra de las útiles transferencias de Damasio a la educación es el reporte de una investigación relevante por su trascendencia para el ámbito de las ciencias sociales. Se trata del proyecto que llevó a cabo en colaboración con las doctoras Helen Immordino-Yang, Andrea McColl y Hanna Damasio, esta última su esposa. El experimento consistió en exponer a trece personas a estímulos consistentes en pasajes reales que combinaban audios, videos y fotografías proyectados en una computadora, diseñados expresamente para evocar admiración hacia alguna virtud, por ejemplo la generosidad, a una tarea, como una interpretación musical talentosa; compasión por un mal social, por ejemplo, por quienes pierden su casa en un incendio, o un mal psicológico o físico, como por alguien que sufre un accidente. Los resultados reportaron que, efectivamente, es posible inducir sentimientos de admiración o compasión a través de relatos. Ello es muy significativo para la enseñanza de las ciencias sociales, pues la narración es una práctica muy asidua por parte del profesorado y posiblemente una de las maneras con las cuales, empíricamente, se provocan emociones con finalidad de captar la atención del estudiantado, motivarlo, pero también infundirle temor o al menos desánimo ante ciertas situaciones.

Los resultados de dicho experimento prueban que las regiones que intervienen en la vivencia de tales emociones son las mismas que intervienen en las emociones llamadas básicas: de manera masiva, la ínsula y la corteza anterior del cíngulo. El estudio reporta que también intervino el tronco encefálico y las cortezas posteromediales. De manera particular resulta interesante que, acorde a los hallazgos previos de la neurociencia, tanto el tronco encefálico como estas cortezas son partes básicas en la formación de la identidad de las personas. Damasio y las doctoras citadas explican lo anterior en relación con la empatía —que como ya se dijo ha sido un tema de interés en la enseñanza de las ciencias sociales—, pues para poder sentir, por ejemplo, compasión hacia otras personas, los sujetos del experimento debieron sentir antes empatía.

En su obra *El extraño orden de las cosas* (2018), Damasio profundiza en el afecto. Este elemento juega un papel relevante en los procesos de aprendizaje; por supuesto, se trata de un afecto académico, respetuoso, en una palabra, ético:

> El aspecto de la mente que domina nuestra existencia, o al menos eso parece, se refiere al mundo que nos rodea, real o recordado a partir de la memoria, con sus objetos y acontecimientos, humanos o no, representado por innumerables imágenes de todos los tipos sensoriales, a menudo traducidas en lenguajes verbales y estructuradas en narraciones. [...] Este mundo paralelo es el de los "afectos", un mundo en el que encontramos "sentimientos" que viajan junto a las imágenes de nuestra mente, que por lo general son las que destacan (Damasio, 2018, p. 143).

Una última aportación retomada de Damasio: como docentes se ha de mediar en la autoconciencia y la conciencia grupal de los sentimientos. Él afirma: "Curiosamente, los sentimientos precisos que algunas situaciones similares provocan pueden verse ajustados por la cultura" (p. 153). Por lo tanto, la cultura y las características que contenga según el contexto de cada persona pueden determinar e influir en la generación de ciertos sentimientos y provocar que las reacciones experimentadas se den de formas diversas. Por lo general uno se percata de que tiene una emoción, no cuando aparece repentinamente, sino cuando el procesamiento de esa situación causa sentimientos, es decir, causa experiencias mentales conscientes del suceso emocional. Es después del inicio del sentimiento cuando uno puede o no darse cuenta de por qué siente de una determinada manera (Damasio, 2018, p. 158). Así, la enseñanza de las ciencias sociales puede extraer mayores beneficios al rebasar la enseñanza de conocimientos y al contribuir a formar mejores seres humanos, educando los sentimientos, cuestionando, tanto individual como grupalmente, su origen cultural, de modo que, con conocimiento de causa, pueden ser favorecidos los sentimientos deseables para el bien común.

2.4.2 De las emociones y sentimientos como sustantivos para el correcto razonamiento

El doctor Ignacio Morgado, del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha colaborado con la Universidad de Ruhr, en Alemania, con la Universidad de Oxford, en Gran Bretaña, y con el Instituto de Tecnología de California en los Estados Unidos. Morgado (2010) define las emociones de la siguiente manera:

> Las emociones no son otra cosa que respuestas fisiológicas y conductuales múltiples y coordinadas de un mismo organismo, algunas de las cuales como las posturas y movimientos resultan visibles a un observador externo, y otras, como la liberación de hormonas o los cambios en frecuencia cardíaca no lo son. En cualquier caso, es importante notar que cuando hablamos de emociones nos estamos refiriendo a cambios objetivos en el cuerpo, cambios que podemos registrar, medir y estudiar científicamente (p. 27).

Tales respuestas se dan en diferentes lugares del cuerpo. El explicarlas con las herramientas propias de la neurociencia es tarea de los estudiosos de este tema. Por ejemplo, Morgado explica que se miden las respuestas electrodermales cuando "se instala un electrodo en un dedo del sujeto y se hace pasar por él una pequeña corriente eléctrica" (p. 114) que cuantifica y cualifica el proceso mediante el cual algunas secreciones de glándulas impactan en la resistencia eléctrica de la piel.

Para distinguir entre emociones y sentimientos, Morgado retoma a Damasio y enuncia que "si las emociones se representan en el teatro del cuerpo, los sentimientos se representan en el teatro de la mente" (2010, p. 31). De lo anterior se deriva una precisión conceptual fundamental: "miedo, [...] sorpresa, [...] enfado, [...] asco, [...] tristeza, [...] alegría, no son otra cosa que sentimientos,

es decir experiencias mentales que el cerebro genera, basadas en la percepción consciente de los cambios fisiológicos" (p. 31).

Conviene ahora detenerse en lo que Morgado denomina el "bucle funcional", metáfora que él ha creado para dar respuesta a la interrogante fundamental: "¿Tiemblo porque tengo miedo o tengo miedo porque tiemblo?" (p. 32). Responde: "no es que al sentir miedo temblemos, como solemos creer, sino que el temblar ante determinada situación hace que se produzca el sentimiento real de miedo" (p. 33). Sin embargo, la hélice continúa en movimiento: "tiemblo todavía más porque siento miedo" (p. 33) de modo que emoción y sentimiento se retroalimentan mutuamente.

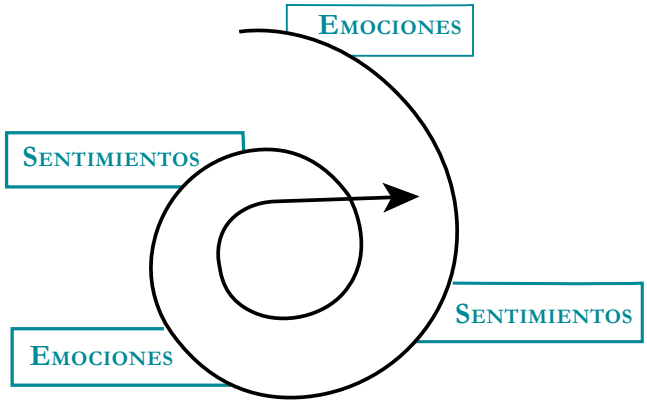


Fig. 2.3

Morgado dice que el "bucle funcional" opera como una hélice en continuo movimiento: las emociones y los sentimientos se retroalimentan mutuamente. Tener en cuenta esto en la práctica educativa es esencial, pues los sentimientos tanto del estudiantado como del profesorado —sentimientos recíprocamente contagiosos— pueden modificarse de manera intencionada a partir de la selección adecuada de estímulos propicios para favorecer situaciones de aprendizaje de calidad, en beneficio de cada integrante de la comunidad educativa, del grupo y de la escuela en general.

Elaboración propia, con base en Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. España: Ariel, y retomada de Latapí, Paulina (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona, p. 90.

Es preciso retomar las definiciones de Morgado, tanto respecto de las emociones primarias como de las complejas. Las primarias son "respuestas [...] de carácter muy básico [...] primitivo [...] impresas en los genes. Entre ellas [...] las reacciones corporales de placer o agrado [...] a caricias o estímulos táctiles [...] las reacciones corporales de desagrado o malestar [...] susto [...] llanto" (p. 54). En cambio, las emociones complejas son aprendidas y de ahí, precisamente, la importancia de la educación para manejarlas adecuadamente. Al respecto Morgado afirma:

> Cuando somos capaces de entender los sentimientos ajenos y de preocuparnos por ellos aparecen en nuestra propia mente nuevas emociones. Quien es capaz de imaginar y hasta sentir en su propio cuerpo lo que otro piensa de uno mismo está capacitado para sentir celos, vergüenza, gratitud, culpabilidad u orgullo. Creer en la maldad del otro nos induce al odio. Desconsiderar los imaginados sentimientos ajenos nos lleva al desdén. Intuir el sentimiento ajeno puede favorecer el amor [...] Las emociones sociales son emociones complejas que pueden basar su expresión y contenidos en otras emociones más primarias como el miedo, la sorpresa, la alegría, el enfado o el asco, siendo además promotoras de conductas de interrelación entre los individuos, como la cooperación o la competencia (2010, p. 40).

Morgado asevera que son estímulos generalmente complejos aquellos que suscitan las emociones sociales, verbigracia el odio, la vergüenza el orgullo o la culpabilidad. Tras ello ocurre una evaluación sobre ellos, denominada aprendizaje relacional, el cual "permite establecer asociaciones conscientes entre la memoria y las múltiples y variadas informaciones implicadas [...] la envidia, por ejemplo, implica el análisis [...] de las posibilidades de éxitos del envidiado" (pp. 58-59). Enfatiza asimismo la intervención del hipocampo en ese proceso y que ello implica que haya una fuerte huella mnémica, la cual a su vez causa que un sentimiento tan poderoso como la envidia, que encuentra maneras diversas de manifestarse; lo mismo ocurre con el amor, los celos, la venganza y la

soberbia, entre otras emociones sociales. Por ello, parafraseando al filósofo Finn Spicer, la metáfora de que las emociones y los sentimientos son "el aceite que lubrica el sistema o engranaje de la razón" (Spicer, citado por Morgado, 2010, p. 84). "Emoción y razón son procesos mucho más inseparables de lo que solemos creer" (p. 15). En forma técnica explica que "no sólo la amígdala puede influir en el razonamiento [...] el razonamiento, mediante la corteza orbitofrontal y medial, puede influir en la cantidad y tipo de actividad emocional que genera la amígdala" (p. 120).

Por su pertinencia en la enseñanza de las ciencias sociales, a continuación se retoma lo que Morgado aporta en torno a la empatía. El fundamento neurológico de la empatía son las neuronas espejo. Plamper (2015) alerta en particular sobre ellas, acerca de las cuales dice que ha sido tanto el furor que se podría, jocosamente, hacer referencia a ellas como "pop" (p. 219), y lo dice con base en que el semanario alemán *Die Zeit* publicó, en sus encabezados de diciembre de 2010, que "las neuronas espejo son pop" y que se han sobrevalorado y mal entendido. De ahí la relevancia de sustentarnos en Morgado, quien entiende la empatía como "esa genuina capacidad que tenemos los humanos para sentir las emociones ajenas, para meternos en la piel del otro" (2010, p. 19). Las neuronas espejo "se activan cuando los humanos observamos las sensaciones y emociones de otras personas" (p. 45). Asevera que ello está probado en el laboratorio, donde personas que sentían empatía en casos controlados mostraron mayor actividad en las regiones cerebrales en las que se encuentran las neuronas espejo. Adicionalmente, investigaciones confiables han encontrado que la oxitocina, hormona que segrega el hipotálamo, contribuye a sentir empatía. Ahora bien, respecto a la relación con la cognición, en el caso de la empatía Morgado aclara: "La razón sirve, especialmente, para generar empatía, [...] ayudarnos a comprender a los demás y hacernos sentir sus emociones como [...] propias, lo que constituye un poderoso mecanismo cognitivo" (p. 140).

Sobre las diferencias de género, Morgado enuncia que "estructuras como la amígdala y la corteza prefrontal, relacionadas [...] con el reconocimiento y con su control racional, parecen organizadas y funcionar diferente en el hombre

que en la mujer" y que "en las mujeres la amígdala, al igual que la corteza cingulada anterior, se activa más para los estímulos negativos que para los positivos" (p. 80) y que ello no ocurre en los varones. Otro aspecto de diferenciación entre géneros es la concepción masculina y femenina del espacio. En general los hombres "tienen más capacidad para apreciar el espacio y las situaciones como un conjunto" (p. 82), en tanto que las mujeres perciben más los detalles. Al respecto indica que esas diferencias podrían ser, "junto a la cultura y la educación, responsables de las diferencias de género en el control de las emociones y sentimientos" (p. 82).

En el mismo tenor, Morgado asevera que asignamos valor a las cosas, a los acontecimientos o a las experiencias asociándolas a nuestras propias emociones y sentimientos y, por tanto, a los estados corporales que estos producen. "Podemos entonces usar los sentimientos como una vara o instrumento para medir el valor de las cosas" (p. 86).

Otras aportaciones de Morgado relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales es la noción de que "las personas somos especialmente sensibles a los estímulos provenientes de otras personas como las caras o las voces" (p. 56) y la importancia de las emociones para la atención y la memoria. Morgado afirma: "Si queremos conseguir la atención de una persona o de un auditorio, nada mejor que [...] emocionarlos [...]. Las emociones y sentimientos [...] dicen en qué [...] concentrarnos e invertir nuestra energía mental [...] casi nos obligan a hacerlo" (p. 84.). En cuanto a la memoria, asevera que "el contenido emocional de un suceso o experiencia influye críticamente en cómo la recordamos, con qué fuerza y qué detalles de la misma destacamos en el recuerdo" (p. 90).

Morgado (2016) destaca el "talón de Aquiles de la razón". La razón —asevera— es un proceso cerebral y mental lento, el cual, ante circunstancias estresantes de cierta intensidad, se desconecta de la emoción. La explicación neurológica subyacente es que la corteza prefrontal se desconecta temporalmente de la amígdala. El autor explica que, debido a tal situación, resulta que en ciertas circunstancias las personas dan respuestas emocionales que emergen velozmente

y sin la mediación de la razón: la emoción manda entonces y dirige el comportamiento. Por ende, la educación resulta sustantiva para que sea la razón la que medie la emocionalidad; a ello, sin duda alguna, no debe ser indiferente la enseñanza de las ciencias sociales, porque implica emociones y sentimientos. Por causa de este "talón de Aquiles de la razón", constatamos que en múltiples circunstancias del presente la razón no media la emocionalidad; de ahí que sea una tarea inaplazable encarar el tema de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales. Sólo así será posible que las y los docentes construyan herramientas didácticas para favorecer la metaemoción en su necesaria relación con la metacognición, con el fin de que la toma de decisiones individuales y colectivas pueda orientarse a construir presentes y futuros mejores.

En el contexto de la pandemia y confinamiento, Morgado da algunas recomendaciones para un aprendizaje óptimo. Dormir bien, porque el cerebro repara automáticamente el desgaste; adoptar una dieta sin grasa, pues las grasas perjudican las conexiones neuronales indispensables para aprender, y realizar ejercicio físico, ya que mediante éste las hormonas liberan sustancias lubricantes básicas para las conexiones neuronales. Algo sustantivo para el aprendizaje de las ciencias sociales: transitar al aprendizaje activo desde el aprendizaje pasivo, en el cual el profesorado aporta la información para que se memorice o, en el mejor de los casos, se comprenda y asimile:

> El aprendizaje activo es el que induce permanentemente al alumno a razonar sobre la información que recibe, a ordenarla, clasificarla, valorarla y, sobre todo, compararla con la que recaba de diferentes fuentes y con la que ya tiene almacenada en sus sistemas de memoria. Cuando se trata de adquirir conocimiento semántico, muchas veces complejo, como el implicado en procesos biológicos o sociales, el cerebro, para adquirirlo y asimilarlo consistentemente necesita activar el hipocampo, una compleja estructura del lóbulo temporal que funciona como una poderosa máquina de integración de información, el resultado de cuyo trabajo generalmente suele acabar proyectado sobre la corteza, la parte más evolucionada del cerebro humano y un gran almacén de memorias (2020, párr. 4).

> El hipocampo se activa cuando el proceso de aprendizaje requiere lo que acabamos de explicar, es decir, que busquemos la misma información en diversas fuentes y comparemos las halladas tratando de ver en qué se parecen, difieren o se complementan, cómo ordenarlas para establecer un discurso coherente entre todas ellas, cómo derivar del resultado nuevos conocimientos o ideas hipotéticas que vayan más allá de lo aprendido, y también para generar críticas propias cuando la información disponible no nos parezca veraz o convincente, entre otras muchas posibilidades de razonamiento y análisis (2020, párr. 5).

2.4.3 De la curiosidad, la atención y la memoria

Mención especial merece el campo emergente de la neuroeducación. Al respecto, el doctor Francisco Mora, de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Iowa en los Estados Unidos, en su libro *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama,* define la neuroeducación como:

> Una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Visión que ha nacido al amparo de esa revolución cultural que ha venido en llamarse neurocultura. Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores (2013, p. 25).
>
> Conocer que los cambios sinápticos del cerebro son resultado de la enseñanza que reciben sus alumnos puede ya transformar la actitud de muchos maestros y producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en la forma en que pueden ver la enseñanza (2013, p. 28).

Mora repara en la relación entre pensamiento y emoción al distinguir:

> Pensar y razonar ya viene con ideas que están embebidas de un significado emocional [...] somos mamíferos y ningún mamífero puede ejecutar una conducta que no tenga un significado [...] ¿pero a través de qué, que ningún otro animal lo hace? A través del sistema emocional [...] en definitiva la emoción lo [afecta] todo, sin emoción no hay pensamiento coherente y bien ensamblado, no puedes pensar, sin emoción no hay toma de decisiones acertadas, sin emoción no hay lo que es la memorización sólida (Aprendemos Juntos, 2018).

Asimismo, Mora explica tres procesos mentales sustantivos para la educación: la curiosidad, la atención y la memoria:

- La curiosidad es el mecanismo cerebral que capta lo distinto y rompe la monotonía. Se sabe que comparte sustratos neuronales con conductas vitales como la búsqueda de agua, alimento o con el ejercicio de la sexualidad y que su satisfacción provoca placer. “El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje” (Mora, 2013, p. 74). Señala como estrategias concretas para “encender” la curiosidad: no preguntar sobre un problema sino incentivar al estudiante a que plantee el problema; introducir durante el desarrollo de una clase componentes inesperados; modular y no dirigir la búsqueda de respuestas.
- La atención “consigue el ensamblaje funcional de neuronas dispersas de corteza cerebral y tálamo activando el mecanismo de la conciencia” (Mora, 2013, p. 81). Señala Mora que actualmente se camina a considerar que diferentes redes neuronales se activan para aprendizajes específicos, de modo que lo que pueden aportar las ciencias sociales para que el estudiantado comprenda el mundo social es específico y vital. “El tiempo atencional de una persona para [...] alcanzar el máximo del rendimiento mental, y hemos

estado viendo que efectivamente está entre 10, 15, 20 minutos, no hay más" (Aprendemos Juntos, 2018). De ello se deriva que en las clases y tareas es necesario parcelar las actividades.

- La memoria "en el ser humano [...] además de [...] base de la supervivencia, como en todo ser vivo, es el vehículo por el que se transmiten los conocimientos y se crea cultura" (Mora, 2013, p. 99). Y "un tipo de aprendizaje y memoria que vale la pena destacar es aquel por el que cuando un suceso viene ligado a un acontecimiento emocional tiene tanta fuerza para ser guardado en nuestro cerebro" (2013, p. 101). De lo anterior se deriva que el profesorado ha de seleccionar cuidadosamente el componente emocional que favorece los procesos de memorización que son elementales para el aprendizaje.

2.4.4 Del manejo adecuado de la emocionalidad para la toma de decisiones

La doctora Feggy Ostrosky, mexicana, directora del Laboratorio de Neuropsicología y Psicofisiología de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), ha trabajado la neurobiología de las emociones enfocada a diferentes poblaciones y se ha ocupado también de colaborar en el desarrollo de baterías emocionales, algunas aplicadas al ámbito educativo.

Ostrosky y la doctora Alicia E. Vélez García, también neuropsicóloga de la unam, en un artículo escrito en coautoría, exponen sintéticamente algo que hemos ido esbozando y que nos permite finalizar el tema de las aportaciones de las neurociencias con una conclusión comprehensiva. Dos posturas han coexistido en torno a la naturaleza de las emociones y perviven en el debate moderno sobre el tema. Por un lado, "la participación [...] de las reacciones y sensaciones fisiológicas en [...] la emoción y el [...] que nuestras emociones a menudo son inteligentes [...] a veces más apropiadas y perspicaces que las [...] deliberacio-

nes de lo que llamamos razón" (Ostrosky y Vélez, 2015, p. 3). Por otro lado, la importancia de que la razón domine la emoción para no incurrir en conductas impulsivas no deseadas. Ello permite entender que no está cerrado el debate entre qué es lo que debe prevalecer en las conductas, si la cognición o la emoción. Las autoras —quizás por el trasfondo de sus trabajos sobre violencia y toma de decisiones morales— parecen inclinarse por el manejo adecuado de la emocionalidad para el buen razonamiento. Afirman: "La emoción es un elemento clave para el aprendizaje y la toma de decisiones" (p. 4) y lo comprueban al aseverar que "en [...] pacientes con daño frontal [...] su comportamiento es irracional y no miden las consecuencias de sus actos debido, en parte, a su incapacidad para modular las emociones" (p. 4). Su conceptualización sobre emociones básicas y complejas resulta relevante para diseñar estrategias de enseñanza en las ciencias sociales. Entre las emociones básicas, innatas y presentes en todas las culturas, Ostrosky y Vélez incluyen la ira, el miedo, la alegría, la tristeza, la sorpresa y el asco. Conciben a las emociones complejas como la combinación de las emociones básicas y asientan que dependen de la evaluación consciente y de la influencia del entorno social. A continuación se muestra una aportación esquemática de neurocientíficos que están realizando investigaciones de frontera a los que Ostrosky toma como referencia:[3]

[3] La doctora Ostrosky lo mencionó en el curso que ofreció en la UNAM, al cual asistimos, *Cerebro emociones y violencia* (12 y 14 noviembre 2019). https://www.youtube.com/watch?v=hh4PbEAzvY4&t=65s y https://www.youtube.com/watch?v=tmpDPSkUPmE&t=1105s

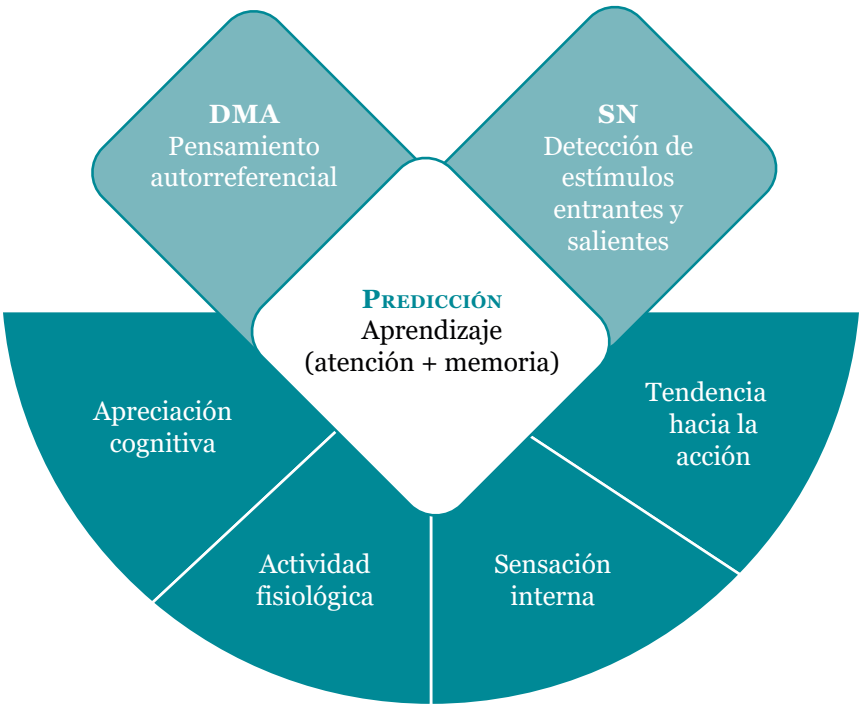


Fig. 2.4

Las neurociencias se encuentran en un desarrollo muy intenso y las investigaciones van aportando más información que permite dilucidar la relación entre cognición y emoción. En este esquema se muestran los hallazgos de Robert P. Spunt y Ralph Adolphs del Instituto de Tecnología de California. Su aporte central es que el cerebro funciona de manera predictiva: piensa y siente fundamentalmente con respecto al futuro, y lo hace a través de dos redes neuronales: a) la propia de los procesos reflexivos (DMA), y b) la especializada en detectar estímulos internos y externos (SN). La interacción de ambas redes produce el aprendizaje, básicamente producto de la atención y la memoria, en el cual el componente hormonal es fundamental para la emocionalidad y la cognición. Para estos autores es posible cambiar las emociones cambiando, desde el presente consciente, las predicciones acerca del futuro.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.7 Ideas de frontera de neurocientíficos

Damasio	▪ Emociones: parte sustancial de la identidad, de la memoria, de la conciencia. ▪ Son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. ▪ Sentimientos: sensaciones de las emociones; percepciones mixtas de lo que sucede en nuestro cuerpo y mente cuando se manifiestan las emociones; resultan de una asociación cooperativa entre cuerpo y cerebro. ▪ Las emociones son desencadenadas por diversas regiones cerebrales. ▪ Un estado emocional se despliega rápidamente y luego decae hasta que nuevos estímulos entran en la mente y se inicia otra reacción emocional en cadena. ▪ Tras el estímulo, ocurre una valoración cognitiva. ▪ Se debe estar atento a los estímulos, a las percepciones sobre los estímulos, al desencadenamiento de la emoción en diversas partes del cuerpo y al sentimiento o sentimientos que genera la mediación docente. ▪ El afecto es decisivo en los procesos de aprendizaje. ▪ El profesorado ha de mediar en la autoconciencia y la conciencia grupal de los sentimientos.
Morgado	▪ Emociones = respuestas fisiológicas y conductuales múltiples y coordinadas de un mismo organismo. ▪ Son registrables, medibles y estudiables científicamente. ▪ Sentimientos = experiencias mentales generadas por el cerebro y basadas en la percepción consciente de cambios fisiológicos. ▪ “Bucle funcional”: emoción y sentimiento se retroalimentan mutuamente. ▪ Emociones primarias = respuestas primitivas, impresas en los genes; complejas: aprendidas; educarlas a fin de manejarlas adecuadamente.

Morgado	▪ Emociones sociales: suscitadas generalmente por estímulos comúnmente complejos. ▪ Aprendizaje relacional: establece asociaciones conscientes entre la memoria y las informaciones implicadas. ▪ Empatía: capacidad para sentir las emociones ajenas; su fundamento: las neuronas espejo. ▪ En las mujeres, la amígdala y la corteza cingulada anterior se activan más para los estímulos negativos que para los positivos; los varones aprecian mayormente el espacio y las situaciones como conjunto; las mujeres perciben más los detalles. ▪ Los sentimientos pueden usarse para medir el valor de las cosas. ▪ Somos especialmente sensibles a los estímulos provenientes de otras personas: caras, voces. ▪ Emocionar a alguien: óptimo recurso para conseguir su atención. ▪ El contenido emocional de un suceso o experiencia influye críticamente en su recuerdo. ▪ Razón = proceso cerebral y mental lento; ante el estrés se desconecta de la emoción. ▪ Aprendizaje activo: induce permanentemente a razonar sobre la información recibida.
Mora	▪ Se aprende sólo lo que se ama. ▪ Neuroeducación = aprovechar los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, sociología y medicina, para potenciar el aprendizaje y la memoria. ▪ Sin emoción no hay pensamiento coherente, decisiones acertadas ni memorización sólida. ▪ Tres procesos mentales sustantivos para la educación: curiosidad, atención y memoria.
Ostrosky y Vélez	▪ La razón ha de dominar la emoción para evitar conductas impulsivas. ▪ Emociones básicas: innatas y presentes en todas las culturas; emociones complejas: combinación de emociones básicas; dependen de la evaluación consciente y de la influencia del entorno social.

Estrategias docentes

Concluye este apartado con un espacio para la reflexión sobre la práctica docente mediante las aportaciones de los científicos abordados. Se trata de que los lectores y las lectoras de este libro diseñen estrategias basadas en una crítica propositiva a algunos aportes de las neurociencias para promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día.

1. De manera individual retome las recomendaciones del doctor Ignacio Morgado sobre el tránsito del aprendizaje pasivo al activo. Para ello:

a) Traiga a su mente y corazón recuerdos de experiencias personales de aprendizaje pasivo y activo, así como sus resultados.
b) Lea los pasos implicados para que pueda mediarse un aprendizaje activo y, con base en un tema que prefiera enseñar, señale con detalle la manera en que diseñaría su enseñanza. Para ello, copie la siguiente tabla y rellene la segunda columna considerando un grupo concreto de estudiantes. Tras hacerlo, comenten en un grupo virtual o presencial sus tablas, reciban retroalimentación y posteriormente anímense a realizar en grupo alguna de las estrategias didácticas diseñadas. Elaboren conclusiones grupales.

Componentes de estrategias para el logro de un aprendizaje activo

Seleccionar, clasificar y valorar información.	
Comparar diferentes fuentes: semejanzas, diferencias, complementariedad; y contrastarlas con la información que se tenía previamente.	
Elaborar un discurso: escrito o visual, coherente basado en las fuentes.	
Plantear preguntas sobre lo que se encontró y lo que falta.	
Genere una crítica cuando proceda.	

2. De manera individual, retome los tres procesos sustantivos para la educación expuestos por el doctor Francisco Mora: curiosidad, atención y memoria. Diseñe una estrategia de enseñanza para un tema de su preferencia que pueda exponer frente a su grupo. Para ello, copie la siguiente tabla y llene la segunda columna. Tras hacerlo, comenten, virtual o presencialmente, sus tablas; reciban retroalimentación y posteriormente anímense a aplicarlas y hacer una evaluación constructiva.

Curiosidad: no preguntar sobre algún problema sino incentivar para que descubran problemas, introducir componentes inesperados en la sesión; no dirigir la búsqueda de respuestas, sino sólo modular.	
Atención: parcelar las actividades en tiempos de entre 10 y 15 minutos.	
Memoria: identificar y seleccionar componentes emocionales en relación con los cognitivos pertinentes y adecuados para favorecer la memoria: audios, videos, fotografías, narrativas...	

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, por lo general, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y las autoras que han trabajado estos temas.

Damasio, A. (2015). *El cerebro creó al hombre* (Edición revisada). México: Editorial Planeta.

Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. España: Editorial Planeta.

Eklund, A., Nichols T. E. y Knutsson, H. (2016). Cluster failure: why fmri inferences for spatial extent inflated false-positive rates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(28). Recuperado de http://www.pnas.org/content/pnas/113/28/7900.full.pdf?sid=222f8351-b886-4aaf-949b-74207b620d32

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza Editorial.

Mora, F. [Aprendemos Juntos]. (2018). *V. Completa*. "*Somos lo que la educación hace de nosotros*". Francisco Mora, doctor en neurociencia [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ETagN9TDZ-JI&feature=youtu.be

Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. (Segunda edición). España: Ariel.

Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*. España: Ariel.

Morgado, I. (25 de marzo de 2020). Aprender a aprender durante el confinamiento. *Investigación y Ciencia*. Recuperado de https://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/37/posts/aprender-a-aprender-durante-el-confinamiento-18488

Morgado, I. (5 de septiembre de 2016). El talón de Aquiles de la razón. *Investigación y Ciencia*. Recuperado de http://www.investigacionyciencia.es/blogs/psicologia-y-neurociencia/37/posts/el-taln-de-aquiles-de-la-razn-14520

Ostrosky, F. y A. Vélez. (2013). Neurobiología de las emociones. *13*(1), pp. 1-13. Recuperado de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_VOL13_num1_4.pdf

Ostrosky, F. [Webcast UNAM]. (12 y 14 noviembre 2019). *Grandes Maestros-Cerebro, emociones y violencia* [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hh4PbEAzvY4&t=65s. https://www.youtube.com/watch?v=tmpDPSkUPmE&t=1105s

Plamper, J. (2015). *The history of emotions*. Reino Unido: Oxford University Press.

Spunt, R. P y R. Adolphs. (2019). The neurosciences of understandig the emotions of others. *US National Library of Medicine, 693*. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304394017304986?-via%3Dihub

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, *46*(2), pp. 50-64.

2.5 Aportaciones desde la lingüística

A fin de profundizar, con base en las experiencias de vida, las relaciones entre cogniciones, emociones y procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, considerando al lenguaje como factor crucial, en este apartado usted encontrará información y actividades prácticas acerca de temas como:

- La potencia del lenguaje, tanto en el discurso del profesorado como en la interacción entre los y las estudiantes, y de ellos con el propio profesor o profesora.
- El papel de los estereotipos verbales en el reforzamiento de prejuicios e injusticias.
- Reparar en el lenguaje corporal, sin creer en recetas, para reflexionar sobre cómo se usa el lenguaje en las interacciones entre el alumnado y el profesorado.

Temas que, entre otros, son tratados por lingüistas como Martin Hopper, Emilio Lledó, Alessandro Duranti, Laura Ahearn, Kira Hall, Donna Goldstein y Mathew Ingram.

Dentro de las subdisciplinas de la lingüística es pertinente valerse en este apartado de la sociolingüística y la etnolingüística para contribuir a dilucidar las relaciones entre cognición y emoción encaminadas a la comprensión para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales. Se parte de la consideración de que la comprensión del dominio del lenguaje en su interacción con los dominios cognitivos y emocionales ha de valerse de los aportes de la lingüística,

debido a que, en la realidad actual en general, y en la enseñanza de las ciencias sociales en particular, el lenguaje oral y escrito son vehículos fundamentales de los aprendizajes. Además, la práctica de la enseñanza se enriquece con la lingüística, pues en los últimos tiempos se ha podido "identificar con precisión cómo el lenguaje académico (escrito y oral) puede incidir en el aprendizaje" (Henríquez y Fuentes, M., 2018, p. 222).

Sobre el lenguaje escrito la realidad interpela. Martin Hopper (2020), del American Institute for Research, ha investigado los hábitos de lectura en diversos países y ha concluido tajantemente que han disminuido, pues las redes sociales han ido reemplazando el uso de libros. Entre 2001 y 2016 el gusto por la lectura disminuyó en la mayoría de los países que formaron parte del estudio, salvo los casos de Inglaterra y Nueva Zelanda (p. 2). Hoy las lecturas son más cortas y fragmentadas, y esto influye de manera determinante en la concentración. A juicio de Hooper, el gozo, en coincidencia con las aportaciones ya expuestas de la psicología y de las neurociencias, es un factor crucial a mediar por el impacto emocional en el cognitivo. En el mismo tenor, el filólogo español Emilio Lledó ha afirmado que: "El asalto a la información, a través de mensajes puntuales que apenas dan pie a la reflexión, va aniquilando [...] la posibilidad, la necesidad de pensar, de entender, [...] de leer" (2018, p. 17). Afirma:

> De la misma manera que heredamos la estructura genética, individual en cierto sentido, de nuestros progenitores, de nuestra familia recibimos también esa otra herencia de las palabras que trasciende el ámbito familiar, para insertarse en el territorio de la sociedad, de la colectividad, de la humanidad (2018, p. 54).

De acuerdo con Lledó: "Nacemos en el lenguaje, vivimos en él; nos desarrollamos desde él" (2018, p. 54). Por consiguiente, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el lenguaje es contenido y contenedor.

2.5.1 De la activación del mundo circulante a través del lenguaje

El italiano Alessandro Duranti, actualmente investigador en el área de ciencias sociales de la Universidad de California, señala que "a través de los usos particulares de la lengua se mantienen, reproducen [...] desafían [...] distintas versiones particulares del orden social, y la noción de persona (o yo) que forma parte de tal orden" (2000, p. 309). Con base en los trabajos del filósofo y lingüista austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Duranti asevera:

> La idea de Wittgenstein no es sólo saber cómo se usa una palabra (o cualquier otra expresión lingüística), significa conocer los tipos de cosas que podemos hacer con ella —una pieza de ajedrez puede moverse sólo en direcciones limitadas, pero hay una infinidad de situaciones nuevas en que podemos utilizarla, y en cada una de ellas poseerá un nuevo significado—, sino, también, que cada uso implica un tipo particular de existencia (2000, p. 321).

Con base en las ideas de Duranti es posible sostener que, en la práctica educativa, mediante el lenguaje es posible realizar cinco tipos de acciones, algunas veces más de una al mismo tiempo:

a) Decir a las y los estudiantes cómo son las cosas (asertivos).
b) Tratar de conseguir que hagan cosas (directivos).
c) Expresar sentimientos y actitudes (expresivos).
d) Producir cambios a través de nuestras emisiones (declaraciones).
e) Comprometer a hacer cosas en el futuro (compromisivos) (2000, p. 302).

La potencia del lenguaje es sustantiva, tanto en el discurso del profesorado como en la interacción entre alumnas y alumnos, y de éstos con el propio profe-

sor o profesora. La razón es que, mediante el lenguaje, se va construyendo, para bien y para mal, la visión del mundo. Esto queda de manifiesto en la construcción de identidades, aspecto sustantivo en la formación en ciencias sociales.

> Algunas expresiones no sólo requieren una comprensión del mundo circundante para su interpretación, también activan ese mundo circundante, especialmente por lo que se refiere a las identidades sociales. El uso de ciertas expresiones proporciona algo más que la información necesaria para identificar el referente del discurso (Duranti, 2000, p. 291).

2.5.2 Del lenguaje como constructor de relaciones de poder

Un punto merece especial mención: los estereotipos que se plasman en el lenguaje. Los estereotipos son moldes en los que se ha metido a varones y mujeres por muchos años, y que indican cómo debemos ser, sentir, pensar y actuar. Los estereotipos se han promovido a lo largo de la historia, primero sustentados en concepciones biológicas naturales, muchas veces plasmados en las leyes y construidos en las formas de pensar de las personas, las cuales, con base en éstos, fueron definiendo moldes correctos e incorrectos de varones y mujeres. No sólo personas ignorantes son las que se estereotipan —afirma Cameron— sino todo el mundo, porque los estereotipos proporcionan atajos convenientes para determinar cómo son las personas y cómo se debe tratarlas. La desventaja, sin embargo, es que los estereotipos "pueden reforzar los prejuicios injustos, y hacernos propensos a ver sólo lo que esperamos o queremos ver" (Cameron 2007b, p. 14 como se citó en Ahearn, 2017, p. 228).

Por ejemplo, en cuanto al lenguaje y al género, Laura Ahearn, de la Universidad Rutgers, reseña una investigación que prueba que mujeres de diferentes culturas usan el lenguaje masculino por ser el de prestigio y el que les abre oportunidades laborales:

> Sa'ar encontró que las mujeres que usaron [...] formas gramaticales masculinas generalmente lo hicieron inconscientemente. Cuando ella les llamó la atención sobre esta práctica, tuvieron varios tipos diferentes de reacciones. Algunas mujeres sintieron que les ayudó a participar en esferas públicas o profesionales para usar formas gramaticales masculinas. Otras pensaban que era una función de su dialecto particular de hebreo o árabe (2017, p. 208).

Por tanto, el uso del lenguaje no es un proceso espontáneo, sino que es producto de la educación tanto de varones como de mujeres, quienes, mediante el uso del lenguaje, van construyendo el mundo. Por medio de las interacciones de lenguajes van tejiendo ni más ni menos que relaciones de poder. La escuela en general y la enseñanza de las ciencias sociales en particular no pueden ser ajenas a ese proceso. Ahearn continúa:

> No hay palabras neutrales; Bakhtin (1981, p. 293) nos recuerda: "Todas las palabras tienen el 'gusto' de una profesión, un género, una tendencia, una fiesta, una obra en particular, una persona en particular, una generación, un grupo de edad, el día y la hora. Cada palabra sabe del contexto y los contextos en los que ha vivido su vida socialmente cargada [...]". Las relaciones de poder desiguales pueden resultar en —y ser el resultado de— violencia simbólica (poder simbólico, dominación simbólica), que, sostiene Bourdieu (1991, p. 170), ocurre cuando los individuos consideran erróneamente que un dialecto estándar o estilo de hablar es verdaderamente superior a la forma en que ellos mismos hablan, en lugar de una diferencia arbitraria que otorga significado. Por lo tanto, el lenguaje y el poder están comúnmente entrelazados (2001, p. 111).

2.5.3 De la carga emotiva y cognitiva del lenguaje corporal

El lenguaje está conformado por códigos orales y escritos y su contenedor —como se decía de inicio— es el cuerpo. Ya sea como emisor o receptor, el cuerpo, en cuanto dominio de la persona, interactúa y es interdependiente de las cogniciones y emociones. Una de las líneas emergentes que se habrá de tener presente en los próximos tiempos en la línea de la lingüística será la que indaga sobre el lenguaje corporal. Dicha línea podrá contribuir a que el profesorado pueda reparar reflexivamente en su lenguaje, en las interacciones que tiene en clase, en la carga cognitiva y emocional que imprime a determinados temas o a ciertas conductas, tal vez preferencias por algunos estudiantes, o las modalidades del uso de su lenguaje. Se han investigado, por ejemplo, las implicaciones que tienen las maneras en que profesoras y profesores construyen su relato, como cuando usan la primera persona: "Hay gobernantes que dijeron, bueno ya, ahí está mi ejército" (Mangli y Badill, 2014, citadas por Henríquez y Fuentes, 2018, p. 240). Eso acerca a los personajes y al estudiantado, pues éste se identifica con ellos como tomadores de decisiones.

Esperamos que el uso de la gestualidad, en la cual podría educarse al estudiantado para el pensamiento crítico, desde la introspección sobre los sentimientos suscitados y la manera en que impactan en las cogniciones, sea un tema de frontera en los próximos años. Para muestra, un botón: el análisis de las lingüistas Kira Hall y Donna Goldstein, de la Universidad de Colorado, y Mathew Ingram, de la Universidad de Texas, sobre la gestualidad de Donald Trump, define su gesto como la suma de elementos complejos, como "la cotización corporal" (Keevallik, 2010), "estilizaciones transmodales" (Goodwin y Alim, 2010), "promulgaciones de cuerpo completo" (Mittelber, 2013), "recreaciones gestuales" (Sidnell, 2006) y "pantomima" (Streeck, 2008a, como se citó en Hall *et al.*, 2016, p. 73). Con un fragmento del trabajo de dichas especialistas concluimos

esta mirada a las aportaciones de la lingüística; tenemos esperanzas en las posibilidades abiertas para ensanchar los alcances de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación para una ciudadanía crítica y propositiva que se aleje de visiones simplistas sobre el lenguaje, como algunas que inundan los mercados editoriales, de las cuales abrevan algunos "capacitadores" con recetas casi mágicas a las hemos de contraponer visiones fundamentadas para luchar; verbigracia, contra acciones políticas de gran envergadura como:

> Cuando se utilizan en coordinación con estrategias verbales de forma similar diseñadas para los oponentes del foro las promulgaciones de Trump elaboran caracterizaciones esencializadas de categorías de identidad que simultáneamente convierten a sus miembros en ciudadanos problemáticos, ya sean demócratas, discapacitados, de clase baja, musulmanes, mexicanos o mujeres (Hall *et al.*, 2016, p. 74).

Tabla 2.8 Ideas fruto de investigaciones desde la lingüística, valiosas para la enseñanza de las ciencias sociales

Duranti	▪ Saber usar la palabra es conocer lo que podemos hacer con ella, y cada uso implica un tipo particular de existencia. ▪ Con base en el lenguaje se pueden conseguir alumnados "asertivos", "directivos", "expresivos", "compromisivos".
Ahearn	▪ Estereotipos = moldes plasmados mediante el lenguaje. ▪ Indican cómo deben ser, sentir, pensar y actuar las personas, y cómo tratarlas. ▪ Pueden reforzar los prejuicios injustos. ▪ No hay palabras neutrales; todas tienen el "gusto" de una profesión, un género, una tendencia, una fiesta, etc.

Hall/Goldstein/Ingram	▪ Lenguaje: integrado por códigos orales y escritos; su contenedor: el cuerpo. ▪ En cuanto dominio de la persona, el cuerpo interactúa y es interdependiente de las cogniciones y emociones. ▪ Gracias a la información sobre el lenguaje corporal, el profesorado puede reparar en cómo usa el lenguaje en las interacciones con sus estudiantes. ▪ Emocionar a alguien: óptimo recurso para conseguir su atención.

Fuente: elaboración propia.

Estrategias docentes

Mediante estrategias flexibles es posible promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural, tanto para el estudiantado como para el profesorado mismo. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos siendo día con día.

1. Las aportaciones de la lingüística antes expuestas coinciden con las de la psicología y las de las neurociencias en cuanto a que el gusto por la lectura es esencial para lograr que se convierta en un hábito que abre muchas posibilidades.

a) Traiga a su mente y corazón recuerdos de experiencias personales gozosas de lectura y otras tediosas. Identifique los elementos de unas y otras y, mediante una lluvia de ideas, compartan virtual o presencialmente sus hallazgos.

b) Haga un cartel, con la modalidad que desee, en el que exponga la importancia de la lectura en la enseñanza de las ciencias sociales. Compartan en grupo virtual o presencial sus carteles y enriquézcanlos con las ideas aprendidas de compañeras o compañeros.

c) En equipos virtuales o presenciales, o de manera individual —según prefieran—, diseñen una estrategia para fomentar el gozo por la lectura en alguna clase de ciencias sociales. Realicen una programación que incluya objetivo, materiales, actividades, tiempos y forma de evaluación. Compártanla en grupo virtual o presencial.

2. Uno de los requerimientos para el aprendizaje de las ciencias sociales es el de un aula segura donde exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive. El profesor o profesora debe construirla, lo cual es una tarea multifactorial, pero algunos elementos aportados por la lingüística pueden resultar de utilidad. Realicen en grupo virtual o presencial un conversatorio sobre estos u otros factores:

- Ser consciente de aquello que se comunica y corregir si hay aspectos que no abonan a la comunidad; por ejemplo, preferencia o rechazo por algunas(os) estudiantes en particular.
- Reflexionar sobre el lenguaje que usa el o la docente: si proviene de deseos de reconocimiento o cariño. Por ejemplo, un profesor o profesora podría plantearse: ¿por qué me hizo enojar tanto un comportamiento determinado y ello influyó en la forma en que respondí? ¿Por qué anticipo malos comportamientos o intenciones?
- Monitorear mente, emociones y palabras para, de manera constante, revisar las percepciones, a fin de poder mirar al estudiantado, en todo momento, como seres humanos en proceso y mirarlos desde la perspectiva de lo que pueden llegar a ser.
- Elaborar y poner en marcha normas consensuadas sobre el manejo de un lenguaje respetuoso en el aula.

3. En la perspectiva lingüística se enfatizó la importancia del lenguaje en la construcción de identidades, lo cual es un quehacer fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales. Para traer las experiencias que impactan en la praxis

docente, en equipos virtuales o presenciales, elaboren un guion y realicen un juego de roles en el cual expongan maneras constructivas y destructivas en las que el lenguaje puede contribuir a la formación de identidades individuales y colectivas en un aula de ciencias sociales. Gocen al representarlas ante el grupo virtual o presencial y concluyan con una reflexión al respecto.

Referencias

Los materiales listados a continuación son recientes y, por lo general, de fácil adquisición. Sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores y los autores y las autoras que han trabajado estos temas para enriquecerse con las miradas interdisciplinarias.

Ahearn, L. (2001). Idioma y agencia. *Anual Review of Antropology*, *30*, pp. 109-137.

Ahearn, L. (2017). *Lengua viva: una introducción a la antropología lingüística*. Reino Unido: Wiley Blackwell.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. España: Cambridge University Press.

Hall, K., Goldstein, D. y Ingram, M. (2016). The hands of Donald Trump. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, *6*(2), pp. 71-100.

Henríquez, R. F. y Fuentes, M. (2018). Aportes de la lingüística a la educación histórica. *Historia y memoria,* (17), pp. 219-250. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7449

Hooper, M. (2020). Troubling trends: An international decline in reading attitudes. *Iea Compass: Briefs in Education*, (8). Países Bajos: iea.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. España: Taurus.

CAPÍTULO III

Praxis en la enseñanza de las ciencias sociales

Objetivo general y contenidos

El objetivo general de este capítulo es que usted problematice la vinculación entre la didáctica teórica de las ciencias sociales y su praxis educativa. Se espera que de este modo usted refuerce su capacidad para conjugar coherentemente el pensar, el sentir y el hacer en ámbitos diversos de la enseñanza de las ciencias sociales.

El capítulo tratará de:

- El proceso de diseñar, desarrollar y evaluar como esencia creativa de la labor docente.
- El pensamiento, el sentimiento y la conciencia sociales en cuanto categorías consustanciales a la enseñanza de las ciencias sociales, y sus concreciones y posibilidades de mediación.
- La mediación tutorial para contribuir a cumplir los fines de la enseñanza de las ciencias sociales.

Con base en lo anterior, en este este capítulo se parte de preguntar, como en todo ejercicio de ciencias sociales, desde el presente:

- ¿De qué maneras pueden diseñarse propuestas de enseñanza de las ciencias sociales que traten, entre sus finalidades, de la compleja relación entre saberes y sentires?
- ¿Cómo puede el profesorado encarar el currículum de ciencias sociales de manera crítica y propositiva y no reproductiva?
- ¿Qué tipo de actividades, técnicas y estrategias didácticas tienen mayor potencial para favorecer que la enseñanza memorística deje de ocupar el sitio que ha de ocupar la formación en el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿Cómo puede la función tutorial contribuir a alcanzar los fines de la enseñanza de las ciencias sociales?

3.1 El proceso de diseñar, desarrollar y evaluar

A fin de promover la necesaria coherencia entre la didáctica de las ciencias sociales y la praxis educativa del profesorado como constructor de saberes, sentires y quehaceres, este apartado se centra en esclarecer conceptos como:

- Niveles de la didáctica y su indispensable aplicación crítica.
- Acepciones del currículum de ciencias sociales.
- Particularidades y ejemplos de técnicas, actividades y estrategias didácticas.
- Fines y características de la evaluación para transitar hacia la evaluación formativa en las ciencias sociales.

3.1.1 Niveles de análisis de la didáctica: teórico, explicativo, prescriptivo y práctico

La didáctica, como disciplina que aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje, posee cuatro niveles de análisis: teórico, explicativo, prescriptivo y práctico. Es posible analizar la praxis educativa según dichos niveles (véase la tabla 3.1). Ello permite al profesorado construir una mirada amplia y crítica con base en la cual mejorar socioculturalmente su práctica docente tanto individual como colectiva.

En efecto:

> Al establecer las relaciones entre la práctica reflexiva de la enseñanza en el aula y la participación en los contextos sociales que afectan su actuación, el profesor o la profesora reflexivos extienden su deliberación profesional a la situación social más amplia, colaborando a que se genere una conversación social y pública que pueda ser más reflexiva (Schön, 1983, como se citó en Contreras, 2011, p. 97).

José Contreras Domingo, de la Universidad de Barcelona, quien durante más de tres décadas ha trabajado acerca de la investigación y la autonomía del profesorado, ha rastreado la noción de "profesor reflexivo" en la obra del filósofo educativo norteamericano Donald A. Shön, basado a su vez en los trabajos del también filósofo educativo norteamericano John Dewey, así como en autores que han estado de acuerdo o discordado de ellos. En palabras de Contreras: "La idea del profesional reflexivo que ha desarrollado Schön (1983; 1992), trata [...] de la forma en que los profesionales se enfrentan a [...] situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos" (Schön, como se citó en Contreras, 2011, p. 77).

Schön propone el término reflexión-en-la-acción: el profesorado piensa sobre su clase, antes, durante y después de ésta. De modo que resulta fundamental considerar la reflexión como un acto inherente a la praxis y como parte del entrecruzamiento de los dominios docentes de lo cognitivo, lo emotivo y lo corporal —lo que sostenemos en esta obra—.

En concordancia con Contreras:

> [El profesorado] puede estar reflexionando sobre su práctica mientras se encuentra en medio de ella [...] se evidencia la puesta en funcionamiento de recursos profesionales que no quedan explicados por el dominio de un repertorio técnico o de determinadas reglas para la toma de decisiones (p. 69).

De lo anterior se desprende que:

> La práctica, como conversación reflexiva con la situación, es necesariamente también una conversación con el contexto social en el que está inserta (Schön, 1983, pp. 197 y sigs., 345 y sigs.). La práctica profesional reflexiva está guiada por valores profesionales que cobran auténtico significado no como objetivos terminales que deban conseguirse como producto de la acción, sino como criterios normativos que deben estar presentes y realizarse en el propio desempeño profesional (p. 89).

Así, el profesorado no puede estar al margen de la discusión pública sobre las finalidades de la enseñanza y su organización. “Por el contrario, se encuentran precisamente en el medio” (p. 97) por lo que la problematización de los niveles de la didáctica y su impacto en el quehacer docente es una tarea básica para el magisterio, tanto en lo individual como en lo colectivo. Antes de tratar los

niveles de didáctica, conviene aclarar que es tiempo ya de erradicar la visión instrumentalista de la didáctica, entendida como un conjunto de conocimientos y herramientas para la mejora de la educación, y dar paso a la didáctica especializada en ciencias sociales, con una epistemología propia, producto del enorme esfuerzo analítico que investigadoras e investigadores de diversas partes del mundo —entre los que se encuentran los señalados en la tabla 1.3, Capítulo 1— han realizado para teorizar las acciones y situaciones de enseñanza y sus complejas relaciones con el aprendizaje, a fin de comprender qué ocurre cuando se enseña y aprende en contextos concretos y, a partir de ahí, pensar alternativas de enseñanza con finalidades claras. En la didáctica así concebida, no son los académicos y académicas desde las universidades o los funcionarios y funcionarias desde sus oficinas, los protagónicos tomadores de las decisiones, sino que es el profesorado que piensa, siente y hace quien en lo individual y en lo colectivo se mira, mira al estudiantado y va a lo aportado por las investigaciones para abrevar en ellas y para construir, como profesorado reflexivo, sus propias indagaciones, preguntas y algunas respuestas desde su contexto ubicando de manera clara el nivel y acciones pertinentes desde el pensar, el sentir y el hacer en coherencia.

.

Tabla 3.1 Niveles de análisis de la didáctica

Teórico	Explicativo	Prescriptivo	Práctico
La política educativa implica un conjunto de principios articuladores instrumentados por los gobiernos u organismos internacionales para dirigir la actividad de los Estados hacia el logro de objetivos para transformar la realidad educativa en función de dichos objetivos.	Trata de los bienes y servicios que se movilizan desde el Estado para garantizar el derecho a la educación.	**Políticas educativas** Son todas aquellas leyes, normas, acuerdos y disposiciones encaminados a la educación. Responden a las necesidades históricas del país en el que se promueven, es decir, concuerdan con su contexto.	Aplicación de instrumentos diversos para cumplir los objetivos educativos con base en parámetros.
Fundamentos para comprender e incidir, con conocimiento de causa, en elementos como cultura docente, investigación educativa, materiales, tecnologías y planificación.	Versa sobre las proyecciones, funcionamiento y evaluaciones de las pautas de acción.	**lineamientos** Pautas de acción en torno a las prácticas pedagógicas del profesorado que deriven en acciones que respondan a intereses y necesidades colectivas.	Aplicación de instrumentos diversos para diseñar acciones educativas concretas encaminadas a líneas de acción tanto generales como específicas.
Sustenta los horizontes de las acciones educativas, de modo general o específico, con base en indicadores confiables.	Considera las causas, desarrollo y consecuencias del rumbo de las acciones educativas.	**Orientaciones** Guías para encaminar las acciones educativas de acuerdo con el rumbo trazado de antemano.	Aplicación aislada o continua para indicar a los agentes educativos en qué procesos focalizarse y de qué manera.

Fundamenta los recursos pedagógicos necesarios y pertinentes para el buen desarrollo de los procesos educativos.	Repara en el desarrollo de los procesos educativos, explicando sus fases con base en propósitos bien establecidos.	**Propuestas** Conjunto de insumos pedagógicos que tienen como propósito optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Aplicación de insumos pedagógicos en referencia a objetivos.
Diseño, planeación, implantación y evaluación de estrategias educativas formadas por técnicas y actividades y sustentadas en modelos.	Trata del proceso en su dinamismo, desde un análisis multifactorial, para comprender sus alcances y limitaciones.	Puntualiza las intencionalidades pedagógicas de manera clara, definiendo, entre otros aspectos a ser mediados, saberes, conocimientos, actitudes, habilidades, aptitudes, valores...	**Intervenciones educativas** Estrategias educativas revisadas en forma sistemática a lo largo de su desarrollo y evaluadas en términos de su incidencia en referencia al contexto y diagnóstico del cual surgieron.
Con base en la bibliografía especializada se aportan recomendaciones para una parte o para el proceso educativo en general.	Expone acciones por efectuar.	**Recomendaciones y sugerencias** Sugieren qué, cómo, para qué, con qué y en qué condiciones llevar a cabo determinadas acciones educativas	Pueden o no implantarse y ponderarse.

La tabla 3.1 presenta los niveles de análisis de la didáctica a fin de que pueda servir para clarificar términos clave y su ordenamiento de lo general a lo particular, así como ubicarles en cuanto a sus posibilidades de amplitud o concreción para su aplicación

3.1.2 Currículo, programa y plan de estudios

Los estudios sobre el currículum han probado su relevancia para generar políticas educativas, lineamientos, orientaciones, propuestas, recomendaciones o sugerencias, todas ellas hacia la mejora de la praxis educativa debido a que ésta es influida de diversas y variadas maneras por el currículum.

Para abordar el tema es menester anticipar tres consideraciones sobre nuestra postura en torno al currículum: su necesario abordaje desde una perspectiva sociocultural, su significado en la práctica y su tratamiento como un constructo dinámico con tres momentos: diseño, desarrollo y evaluación.

Gimeno Sacristán (2007), ya abordado en la primera parte de este libro, ha caracterizado el currículum, inserto en la sociedad y cultura, como:

> El currículum es una práctica, expresión de la función socializadora y cultural que tiene una institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos. El currículum como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. Desarrollar esta acepción de currículum como ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del currículum, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella (p. 16).

Uno de los autores pioneros en el estudio del currículum fue el investigador educativo inglés, de la Universidad de East Anglia, Lawrence Stenhouse, quien postuló que en el centro de la mejora educativa está la manera en que el profesorado se relaciona con el currículum: si lo hace de manera reproductora, concibiéndose como simple transmisor, o de manera autónoma, innovando con base en su reflexión abierta a las condiciones y resultados de su práctica. Así, el currículum:

> En cuanto expresión de su práctica y de las cualidades que se pretenden, es el elemento que se reconstruye en la indagación, de la misma manera que también se reconstruye la propia acción. Se experimenta con la propia práctica, con objeto de mejorar sus cualidades, y esta experimentación proporciona nuevos criterios curriculares, a la vez que nuevas experiencias docentes. De esta manera, la investigación en la práctica docente constituye un diálogo y fusión de ideas educativas y de acciones pedagógicas que se justifican mutuamente (Stenhouse, 1991, p. 12).

Torres Santomé enfatiza el carácter selectivo que debe plasmarse en el currículum. El poder del profesorado, acorde con el contexto, debe aplicarse a esta selección. Ello quedó al descubierto en la pandemia de Covid-19, a consecuencia de la cual se tuvo que atender a lo esencial de los contenidos de aprendizaje e intentar centrase en ello. Como había alertado un año antes de la pandemia: "Los contenidos culturales pasan a estar decididos por [...] el mercado, exclusivamente y, lógicamente, por las exigencias ideológicas de los grupos políticos, culturales, religiosos y sociales que apoyan al gobierno" (Torres, 2019, p. 187). En referencia muy puntual a lo que en esta obra nos ocupa:

> En el currículum de Ciencias Sociales desaparecen los conflictos o se le presentan al alumnado únicamente desde los intereses del poder actual; las ideologías, los conflictos políticos, sociales y étnicos se omiten o distorsionan, [...] los conflictos entre países omiten las verdaderas dimensiones que los hacen comprensibles (Torres, 2019, p. 142).

Por ello, parte esencial de la práctica docente es el conocimiento que el profesorado posea de la disciplina por enseñar; conocimiento amplio, actualizado y crítico, base sobre la cual podrá seleccionar contenidos pertinentes vinculados al presente que sean significativos y formativos para el estudiantado. El currículum, de acuerdo con esta mirada, deja de ser una camisa de fuerza para convertirse en un reto para patentizar las intencionalidades profundas de la enseñanza:

> La experimentación del profesorado sobre su propia práctica se convierte en la experimentación sobre el currículum que practica, en la investigación sobre la plasmación concreta de su aula de una selección de contenidos y unos materiales y unos criterios para enseñar (p. 87).
>
> La "pedagogía crítica" es una "práctica política y ética", que conlleva presentar y promover conocimientos, visiones de la realidad, de la vida comunitaria, ideales y aspiraciones en pro de un mundo más justo; obliga a trabajar en las instituciones escolares con contenidos culturales relevantes para el modelo de sociedad que deseamos y que sean significativos y motivadores para el alumnado, a implementar estrategias y recursos didácticos informativos rigurosos y apropiados para las distintas etapas educativas, destinados a imaginar y diseñar vías para mejores futuros posibles. (p. 260).

Es importante la distinción entre currículum, planes y programas de estudio, a fin de que el profesorado pueda intervenir de manera individual y colectiva, y en todo caso de forma crítica y constructiva, según cada una de estas concreciones. La tabla 3.2 expone esa distinción según ha sido abordada por autores reconocidos. La figura 3.1 consiste en un mapa conceptual sobre las fases del currículum.

Tabla 3.2 Esquema de conceptos: currículo, programa y plan de estudios

<table>
<tr><th colspan="4">Currículo</th></tr>
<tr><td>Proyecto que propone un plan de acción adecuado para la consecución de objetivos. Expresa la intención del sistema educativo y guía para orientar la práctica pedagógica (Casarini, 1999).</td><td>Es la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un depósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Contreras, 1999).</td><td>Conjunto de conocimientos que de manera explícita intenta fomentar un sistema educativo, bien sea derivado de una práctica profesional determinada o bien para el establecimiento de metas generales (Díaz Barriga y Hernández, 2002).</td><td>Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y de los pasos que se dan para alcanzar el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. (Stenhouse, 1998).</td></tr>
<tr><th colspan="4">Plan De Estudios</th></tr>
<tr><td colspan="3">Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académicas-administrativas, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica. Sus partes:
Objetivos generales.
Organización y secuencia de contenidos.
Actividades y estrategias de enseñanza.
Modalidades de evaluaciones y distribución de tiempo (Casarini, 1999).</td><td>Es el proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por las y los profesores para un grupo de alumnos y alumnas: concreto en una situación concreta y para una o varias disciplinas (Contreras, 1999).</td></tr>
</table>

Programa			
Documento que prescribe las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios llevar a cabo por parte del docente y sus alumnos y alumnas para desarrollar un currículo (Casarini, 1999).	El documento oficial de carácter nacional o autónomo en el que se indica el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel. (Contreras, 1999).	Constituye una parte concreta de un plan de estudios, el contenido para todo un sistema educativo, reflejando el marco general común a que ha de acomodarse la enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2002).	Conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanada del poder central. Recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias (Zabalza, 2000).

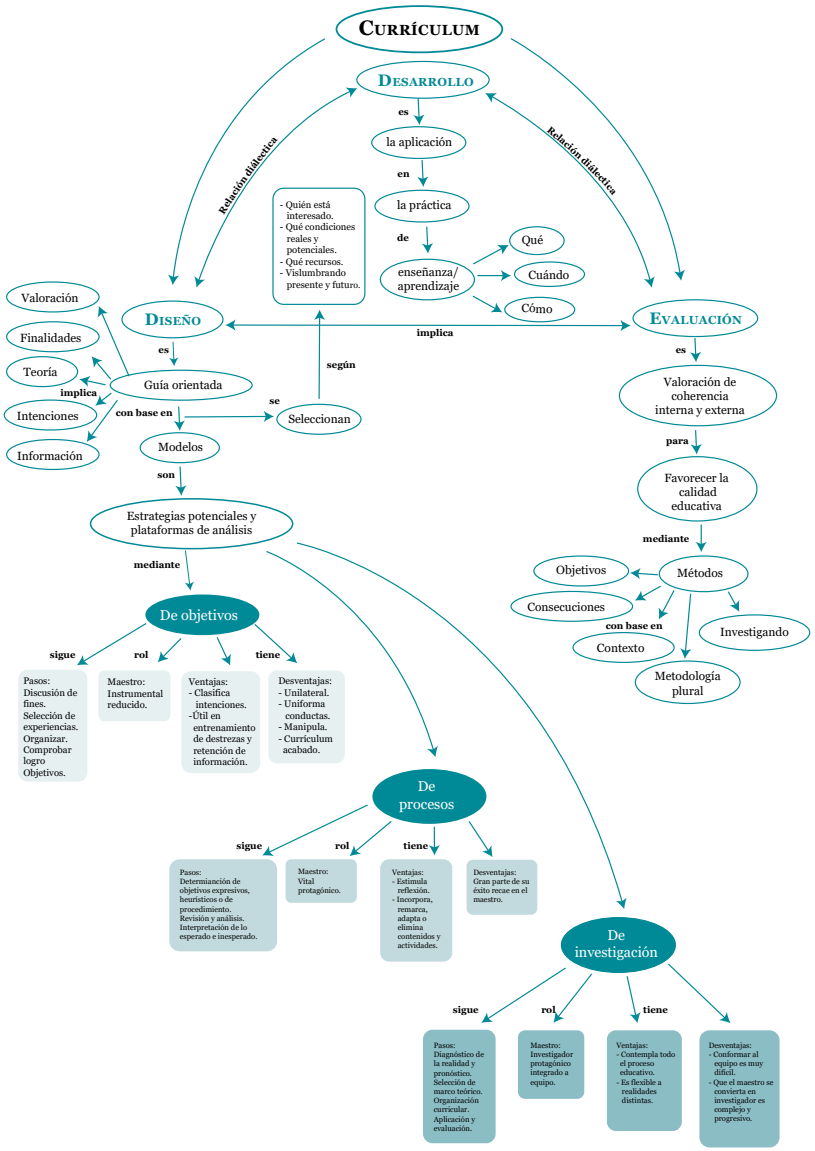


Fig. 3.1

El currículum tiene tres fases que se retroalimentan. La fase de diseño debe partir de la evaluación de la práctica encaminada a la calidad. La calidad educativa no se entiende como un concepto abstracto y determinado desde el exterior, sino como un proceso humano complejo, de mediación individual y colectiva, por medio del cual la escuela cumple su papel en su contribución a la construcción de la dignidad de todas las personas. Dicha calidad retroalimenta el diseño y el desarrollo de manera constructiva y no punitiva hacia la evaluación, la cual, a su vez, nutre el diseño y el desarrollo.

Fuente: elaboración propia, con base en algunas ideas de Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata y Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

Respecto de la reflexión sobre el currículum para la praxis resulta conveniente reparar en tres aspectos nodales:

- La distinción entre currículum formal, real y oculto.
- La claridad sobre los conceptos necesarios para el diseño, desarrollo y evaluación de medios, materiales, recursos didácticos o educativos, estrategias, técnicas y actividades.
- La relevancia que tiene, para que un recurso pueda concluir con éxito, que el profesorado puntualice su objetivo general de manera muy precisa.

a) La distinción entre currículum formal, real y oculto. Por "currículum formal" se entiende la parte documental del currículum: planes y programas de estudio; por "currículum real", el currículum en la práctica, y por "currículum oculto" —potente categoría de análisis—, lo que ocurre realmente entre el currículum formal y el real. Al respecto, recuerdo que una secretaria de educación de una entidad de mi país —me reservo los nombres— me invitó a dar una conferencia acerca del currículum formal para la formación ciudadana, en el supuesto de que sería difícil hablar de democracia a profesores y profesoras que tenían prácticas "dictatoriales" en sus clases.

Según Casarini (1999) el currículum real "es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la construcción y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula" (p. 8), y el oculto es aquello que sucede sin que esté escrito, que parte de la complejidad de las relaciones entre el profesorado, el estudiantado, las autoridades y la disciplina.

b) La distinción de lo general a lo particular de los conceptos necesarios para el diseño, desarrollo y evaluación de medios, materiales, recursos didácticos o educativos, estrategias, técnicas y actividades. Como en otras partes de este

libro, se enfatiza la relevancia de la nitidez conceptual para un adecuado diseño, desarrollo y evaluación.

- Un "medio" es una vía general empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero cuya intencionalidad no fue expresamente educativa, sino que fue provista por el o la docente; ejemplo, un programa de televisión, película o serie, un video, un juego o un libro de cuentos, entre otros.
- Por "material didáctico" se entiende un insumo diseñado expresamente con fines pedagógicos, es decir, con objetivos concretos; ejemplos: un libro de texto, un *software* educativo, una antología, un sitio web educativo, un juego virtual diseñado para aprender cuestiones de economía, un video con explicaciones del profesorado sobre algún tema, entre otros.
- Un "recurso didáctico" o "educativo" engloba los medios y los materiales y tiene mayores alcances. Ya hemos documentado que un recurso educativo es un "material, inserto en un medio, con la particularidad de ser diseñado y elaborado expresamente para un contexto específico y con una finalidad pedagógica concreta" (Latapí, 2016, p. 49). Un "recurso didáctico" o "educativo" necesariamente implica su evaluación para conocer, de manera objetiva, sus resultados; por tanto, son mayores los alcances de los recursos educativos comparados con los de los medios y los materiales en sí mismos. Ya se trató de los recursos educativos realizados por estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro, en México (Latapí, 2016, 2021). En el nivel más específico se ubican las estrategias, actividades y técnicas educativas (véase otra vez la figura 1.1: "Mapa conceptual de los modelos educativos vigentes") como acciones educativas con particularidades.
- Las "estrategias" se consideran un conjunto de acciones educativas sostenidas a lo largo de un módulo, bloque, curso o taller. Verbigracia, el debate que se usa de manera sistemática a lo largo de un curso, por ejemplo, para promover mediación de pluriperspectividad y toma de postura en temas controversiales en la asignatura de ética.
- Las "técnicas" son maneras específicas de cumplir un propósito en un momento particular, por ejemplo, la técnica de lluvia de ideas respecto de algún

tema para identificar intereses o saberes previos como base para realizar un debate.

- Las "actividades" son componentes particulares de una técnica o de una estrategia; por lo general implican instrucciones detalladas, como realizar una lectura subrayando las ideas principales para después hacer una síntesis que servirá para preparar un debate. De modo que un debate sería una estrategia si se usa como parte inherente de todo un curso; por ejemplo, cada módulo se cierra con un debate, sería una técnica si se realiza un debate ocasionalmente; en cuanto estrategia o técnica, requeriría de actividades específicas para su realización; ejemplos: mediante la técnica de lluvia de ideas, seleccionar el tema controversial por debatir; dividir el grupo en dos; seleccionar y leer materiales para argumentar una y otra postura; leer los materiales y elaborar los argumentos; consensuar la dinámica del debate: tiempos, intervenciones y cierre de la actividad mediante evaluaciones diversificadas.

a) Debe repararse en la relevancia que tiene, para que un recurso pueda concluir con éxito, que el profesorado puntualice su objetivo general de manera muy precisa. Redactar bien un objetivo requiere de un proceso de cuidadosa revisión y socialización. Todo objetivo ha de señalar qué se quiere lograr, en qué contexto y cómo se logrará. No se redactan de manera mecánica, para llenar un formato más exigido por la institución, sino que son un fruto reflexivo. Cuando son completos, claros y sobre todo significativos para el profesorado y para la comunidad sirven como base de la evaluación. En el caso de los recursos educativos, hemos tenido el gusto de acompañar a profesorado en formación inicial en el diseño, desarrollo y evaluación de objetivos, expresados así:

    - Fomentar en las personas extranjeras y nacionales el aprecio por lugares históricos mediante un *rally* por la ciudad de Querétaro, en el que podrán recorrer con una *app* los lugares históricos importantes para la ciudadanía y podrán realizar actividades para la construcción individual y social del conocimiento.

- Desarrollar la habilidad crítica-comparativa en los estudiantes del bachillerato rural CECYTEQ de San Juan del Río, mediante el análisis de corridos revolucionarios y narcocorridos para que el estudiante o la estudiante observe que la verdad es relativa y que los discursos desarrollados a lo largo del acontecer histórico llevan siempre una intencionalidad de los personajes: políticos, sociales, económicos, culturales, etcétera.
- Documentar los juegos tradicionales de Panixtlahuaca, Oaxaca que están presentes en la memoria e integrarlos al currículum del primer ciclo de primaria, para que los niños y las niñas se identifiquen con su localidad y con el ser indígena.

Las posibilidades de que la práctica docente no sea en realidad un simple resultado de la aplicación de planes de estudio rígidos, generalmente hegemónicos o de recetas dictadas por otros —muchas veces así se perciben y aplican los libros de texto— sino que sea fruto de los afanes del profesorado para contribuir de manera sustentada a construir futuros deseables y posibles acordes con sus contextos, son esperanzadoras, pues se tiene clara la intencionalidad pedagógica que moviliza para diseñar, desarrollar y evaluar diversos insumos, innovando, pero también resignificando prácticas que se etiquetan como tradicionales, pero que han funcionado. Se miran con la inteligencia y el corazón la propia experiencia de vida del o la docente, así como prácticas añejas y nuevas, para nutrir la propia práctica en un proceso maravilloso de crecimiento individual y colectivo. Así, el currículum deja de ser concebido como "la poda del frondoso árbol del conocimiento" (Stenhouse, 1991, p. 14) y el docente como quien se vale de dicha poda. La sociología del currículum, un campo de estudio muy prolífero, ha mostrado que el currículum es un espacio de batallas culturales para saber qué se determina como valioso de ser enseñando y un espacio en el cual el profesorado puede vislumbrar los intersticios y posibles líneas de fuga, tomar decisiones y así poder construir, en el aula, situaciones de enseñanza acordes con su pensar y sentir.

3.1.3 Estrategias, técnicas y actividades formativas

En seguida se sintetizan algunas estrategias, técnicas o actividades —según se diseñen, desarrollen y evalúen— seleccionadas por estar actualmente en boga, pero sobre todo porque pueden ser de beneficio, tanto presencial como virtualmente, a fin de que sean consideradas por el profesorado para adecuarlas a contextos determinados y con finalidades pedagógicas claras. Se exponen a consecuencia de la reiterada necesidad de nitificación conceptual y en el entendido de que pueden ponerse al servicio de la selección de los contenidos de las ciencias sociales escolares, a fin de superar aquellos contenidos lineales, del pasado al presente, eurocéntricos, centrados en grandes personajes, particularmente varones, entre otros contenidos que no han contribuido, necesariamente, a los fines de la enseñanza de las ciencias sociales problematizados en el Capítulo 1. El profesorado puede considerar aquellas estrategias, técnicas o actividades que cuestionen lo que se ha tenido por obvio y, en tal sentido, diseñar algunas realmente formadoras y acordes con su contexto único y particular. En su selección podrían plantearse estas y otras preguntas: ¿qué actividades, técnicas o estrategias seleccionar para que los aprendizajes sean socialmente relevantes? ¿Qué pueden aportar las TIC a la enseñanza formativa de las ciencias sociales no sólo en cuanto a la forma sino también al fondo? ¿Cómo trabajar en el aula los temas controvertidos?

Tabla 3.3 Algunas estrategias, técnicas y actividades frecuentes en la práctica docente

Nombre	Se caracteriza por...	Finalidades
Unidades didácticas independientes	Incluir actividades de corta duración y alta adaptabilidad, lo que facilita que se utilicen cuantas veces se considere necesario.	Que el profesorado enfatice algunos saberes que considere pertinentes a partir de los contenidos curriculares específicos de una asignatura.
Unidades didácticas articuladas	Constan de una serie ordenada y articulada de actividades de mediana duración, vinculadas a uno o varios contenidos curriculares susceptibles de trabajarse por separado o en conjunto. Están diseñadas de tal manera que el profesorado podrá decidir si lleva a cabo sólo una o todas las unidades, según las necesidades.	Que el profesorado pueda trabajar unidades de manera integrada que prevean, en el mediano plazo, la posible articulación de un mayor número de contenidos de los programas para estimular el desarrollo de formas de participación con la posibilidad de disponer de mayor tiempo para ponerlas en práctica.

Proyectos	Buscar interrelaciones entre diferentes fuentes, generalmente para plantear y en su caso proponer soluciones a problemas. Originalmente, esta idea proviene de la noción de currículum en espiral, que se enfoca en captar la estructura fundamental de las asignaturas para desarrollarla en diferentes niveles de complejidad.	Que el profesorado aplique un enfoque interrelacional en el tratamiento de la información promoviendo el aprendizaje de procedimientos, más que contenidos informativos a través del vínculo entre asignaturas, profundizando en el sentido interdisciplinario en torno a determinado tema.
Aprendizaje colaborativo	Organizar el aprendizaje de manera interdependiente: el estudiantado puede aprender solamente si sus compañeros también lo hacen. Para lograrlo se debe promover el diálogo y el respeto para compartir.	Que el profesorado potencialice los aprendizajes del estudiantado a través del trabajo conjunto que se enriquece en grupo. Para ello conviene formar equipos diversos e instrumentar metodologías variadas.

Aprendizaje basado en retos	Involucrar al estudiantado en una situación problemática real, relevante y vinculada con el entorno, a partir de la cual se establece un reto alcanzable con la meta de implantar alguna solución. Enfatiza la acción como medio de aprendizaje para la vida.	El profesorado se inclina a dar un sentido práctico a su enseñanza enfocado en educar para la vida real (para lograrlo). El estudiantado se debe involucrar en la definición del problema.
Estudio o método en casos	Tener como eje el análisis y discusión de situaciones de la vida real. En general esta forma de trabajo busca relacionar conocimientos teóricos con su aplicación práctica. Para ello, se involucra al estudiantado en un proceso de análisis de situaciones problemáticas, a las cuales se denomina casos. Ante la situación planteada, el estudiantado debe formular propuestas de solución fundamentadas.	Que el profesorado no proporcione soluciones, sino información para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles soluciones al problema o situación presentada. El estudiantado trabaja en equipos para analizar, comparar y contrastar sus posibles soluciones con las de otros.

3.1.4 Evaluación: diversos tipos, actividades y ejemplos (autoevaluación, coevaluación)

En este apartado se abordará la evaluación, lejos de la idea simple de que mide resultados unilateralmente fijados de antemano respecto del estudiantado o del profesorado; antes bien, la evaluación se tratará desde una perspectiva amplia en la cual inciden todos los componentes de la praxis educativa:

Entendemos la evaluación como un proceso dinámico y complejo cuya finalidad consiste en ponderar la praxis educativa. Es un espacio de formación para la dignificación de las personas. Todos y todas los involucrados participan de ella como de un proceso de crecimiento individual y comunitario.

En cuanto a su dinamismo es menester señalar que es común entenderla como aplicable al final del proceso educativo, según tres escenarios: en el peor, la evaluación se utiliza como una especie de báscula para medir resultados finales; el medianamente aceptable es una práctica docente considerada y aplicada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; en el mejor, se le concibe desde el diseño o planeación de la práctica educativa de tal manera que potencie los alcances de la praxis educativa, acorde con un enfoque humano y no funcionalista.

Diseñar es el proceso de establecer objetivos y definir la mejor manera de lograrlos. Se dice “diseño”, que no “planeación”, pues la tarea educativa no se planifica con variables controlables, como sucede en otros contextos. La práctica educativa es un ejercicio profundamente humano en el cual, más que hablar de planeación, se puede hablar de una tarea en la que el profesional de la educación, desde la reflexión, imagina y crea de manera sustentada. Autores diversos han equiparado la docencia con la artesanía, la actividad artística o incluso la jardinería. Aquí nos alejamos de esas comparaciones, por parecernos que no valoran cabalmente la profesión docente en sí misma. Aclarado lo anterior, señalamos que el diseño de la práctica educativa se ocupa de los medios: el cómo se debe hacer, y de los fines: el qué se tiene que hacer. Desde este momento inicial de la praxis docente:

La evaluación considera de manera preponderante el contexto del estudiantado y del profesorado; pondera, por medios variados y no invasivos, a cada grupo, niño, niña, docente; funciona, desde el comienzo, como un espacio de articulación entre la reflexión y la acción; define, en gran medida, los medios, materiales, estrategias, técnicas y actividades que el profesorado llevará a la práctica en el aula, y constituye, por tanto, un espacio privilegiado de reflexión.

Al respecto, un grupo de docentes que podríamos referir aquí como ejemplo de lo que postulamos, académicos que investigan para reflexionar y mejorar la práctica educativa según un enfoque intercultural, ha sintetizado de manera impecable que:

> En las instituciones educativas, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es un tema que se ha abordado desde variadas posturas conceptuales, metodológicas y operativas; sin embargo, en la práctica educativa ésta se ha reducido a un uso con fines de acreditación o asignación de calificaciones, limitándose a medir la cantidad de datos que los alumnos recuerdan. Por otra parte, la que se obtiene de los exámenes raras veces se usa para evaluar la participación del profesor y las estrategias, actividades y recursos utilizados en la enseñanza. Se ha soslayado el hecho de que la evaluación puede brindar elementos para hacer una valoración, además, del desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidas por los alumnos a partir de su situación inicial y de los propósitos de enseñanza establecidos. En este sentido, la evaluación es un elemento que adquiere relevancia en el proceso educativo por la retroalimentación que brinda sobre el trabajo realizado y porque, al considerarla de manera integral, permite identificar aquellos aspectos que facilitan u obstaculizan el aprendizaje de los alumnos (Sánchez, Crispín, Rodríguez, Elizalde, González, Berumen, Badillo, Jiménez, Gómez y Lara (2008, p. 74).

“Dime cómo evalúas y te diré quién eres” es una frase que uso en mis cursos y talleres de formación inicial y continua de docentes, pues resulta detonadora. En efecto, en el diseño, desarrollo y aplicación de la evaluación entran en juego las concepciones del profesorado respecto de las intenciones educativas, las necesidades e intereses del estudiantado, los contenidos del aprendizaje, los insumos por aplicar, los factores diversos que influyen en el logro académico, muchas veces estos últimos fuera del control y competencia del profesorado. Sin lugar a dudas, la evaluación, considerada de manera honesta y madura, puede ser el espejo en el que nos miramos individual y colectivamente para animar, reforzar, corregir o valorar la praxis docente, con base en indicadores, para caminar al alcance de las metas trazadas en la etapa de diseño (planeación).

> No creemos que valgan las recetas que expresen que tal o cual instrumento puede facilitarle esta labor al profesor, puesto que asumimos que incluir instrumentos es por sí mismo insuficiente [...] Entre más información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y el producto construido de aprendizajes significativos, podremos estar más seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.184).

Sobre los sistemas de indicadores para evaluar, comúnmente llamados técnicas de evaluación, existen diversos manuales. Reiteramos que no es propósito nuestro dar recetas; baste con enunciar los principales sistemas de indicadores, que van desde los de carácter más abierto, flexible y subjetivo hasta los más acotados y objetivos. Es necesario aclarar que las ventajas y desventajas de cada sistema de indicadores dependerán de las respuestas a las cinco cuestiones elementales: qué, cómo, en qué contexto, cuándo y para qué se evalúa. A saber, estos sistemas de indicadores pueden ser:

- Observaciones de las disposiciones, actitudes, gestos, acciones, comportamientos intelectuales, corporales y emocionales, lenguajes, etc.
- Tareas de diferentes tipos realizables fuera de los salones de clase.
- Cuestionarios.
- Esquemas de diversos tipos.
- Ensayos y narrativas de diferente índole.
- Rúbricas, escalas, listas de cotejo.
- Portafolios de evidencias.

> Cada uno de estos sistemas de indicadores, ya sea empleado de manera unitaria o combinado, en modalidad presencial o virtual, ha de contemplar inexcusablemente la retroalimentación pronta y enfocada a la mejora, justa y equitativa, basada en los objetivos establecidos con antelación y en complejidad creciente, que repare no sólo en los resultados esperados sino también en los procesos de aprendizaje y en aspectos metacognitivos y metaemotivos, que considere la multiplicidad de factores implicados en el nivel de logro y que las decisiones que se tomen producto de las evaluaciones estén basadas en principios éticos. Cuando el resultado de la evaluación sumativa ha de ser reprobatorio es indispensable que se garantice la presencia del o de la estudiante, a fin de que quienes no alcanzaron el nivel de logro requerido puedan crecer, con base en tal experiencia, identificando de manera muy concreta las áreas de mejora. En cualquier caso, se ha de tener cuidado de no dañar a la persona. Al respecto vale tener muy en cuenta lo que bien ha escrito Torres Santomé: “Toda praxis educativa debe hacer sentir al alumnado que sí se puede” (Torres, 2019, p. 263).

Para alejarse de los fines perniciosos de la evaluación y acercarse a los del crecimiento académico y personal del estudiantado y del profesorado, resulta menester diseñar actividades de evaluación reflexivas. En el siguiente apartado se presenta el dinamismo de la evaluación y algunos tipos elevados de evaluación.

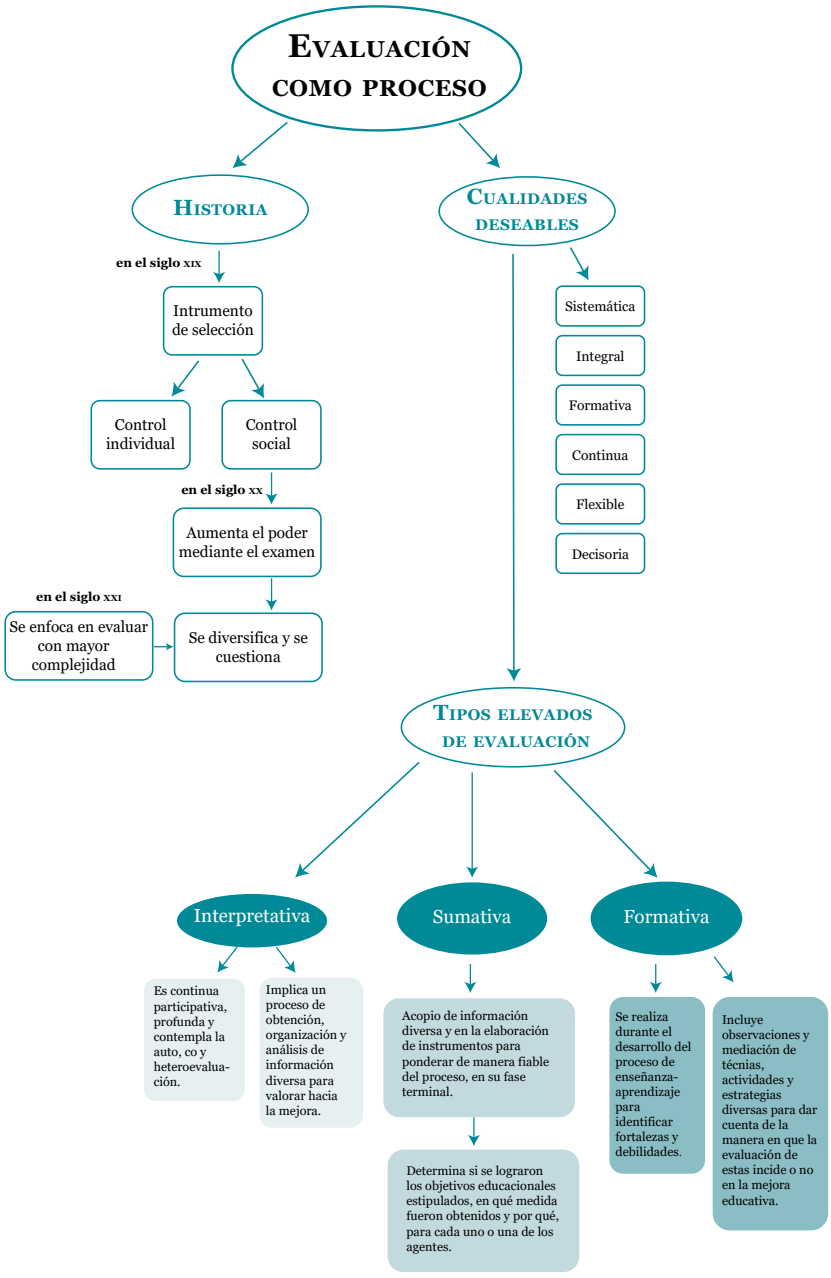


Fig. 3.2

El mapa representa la evaluación como proceso. Se comprende su etiología en el pasado como instrumento de control y se vislumbran las posibilidades de transitar hacia formas de evaluación que incluyan cualidades deseables y posibles, en cuyo centro esté la mejora de todo el proceso educativo, considerando los contextos y cada uno de los agentes y sujetos de la evaluación.

Fuente: elaboración propia con base en planteamientos de autores diversos; destacan los postulados de Ángel Díaz Barriga en su copiosa obra.

Después de cada bloque, módulo o unidad programática pueden instrumentarse actividades de evaluación de diferente tipo:

- Heteroevaluación: el profesorado evalúa de acuerdo con los aprendizajes esperados, generalmente mediante reactivos para medir conocimientos.
- Coevaluación: el estudiantado valora y crítica constructivamente el trabajo colaborativo.
- Autoevaluación: el estudiantado valora y crítica sinceramente su desempeño individual a fin de mejorarlo.

Los resultados de las actividades de evaluación, junto con otros recursos relevantes para el profesorado, resultan elementos valiosos para orientar el proceso educativo en su conjunto. De manera particular se busca que cada estudiante pueda tomar conciencia de su proceso para identificar fallas, potenciar aciertos y, de manera colaborativa, transitar hacia el logro óptimo de desempeño de la asignatura. En ello, el pensar y el sentir —calibrados— del estudiantado resultan esenciales. Es destacable la concepción flexible de las evaluaciones cuya intención está lejos de encasillar al estudiantado en como competente o incompetente. Una de las herramientas que hemos propuesto consiste en una barra en la que cada estudiante determina, de modo fundamentado, su nivel de logro de los aprendizajes esperados: cada cual marca con una raya su nivel, que puede oscilar entre el color verde, que indica suficiencia, y el rojo, que indica insuficiencia, pasando por el amarillo. Dicha herramienta es acorde con la realidad multifactorial en la que el estudiantado puede ubicarse para comprometerse con su mejora; por su parte, el profesorado podrá valorar de manera concreta los apoyos necesarios. Se expone sólo a modo de idea y, por supuesto, sujeta a la crítica.[1]

[1] Una versión de estas modalidades de evaluación las publicamos en Latapí, P. y R.S. Molina (2012). *Comprometid@s con el espacio geográfico*. Geografía de México y del mundo. México: McGraw Hill Education, pp. 198-199.

3.1.5 A modo de ideas

En esta sección se comparten dos estrategias didácticas que fueron piloteadas e implantadas en México en contextos diversos. Se incluyen para que los lectores y las lectoras puedan: a) ponderarlas de acuerdo con su propio contexto; b) contrastarlas con los planes y programas de estudio de su interés; fueron elaboradas con base en los programas oficiales mexicanos de geografía de educación básica instrumentados en 2011; vale aclarar que la asignatura de geografía se incluía e incluye en el área curricular de ciencias sociales; c) medir la lecturabilidad en sus propias estrategias; en este caso el piloteo incluyó la medición del tiempo de lectura para niñas y niños de doce a trece años de edad y la dificultad de ciertos términos, para que la medición estuviera en el nivel de reto adecuado. La presente versión no corresponde íntegramente a la publicación, pues se modificó con la retroalimentación recibida de profesores y profesoras de diversas partes de la república mexicana.[2] Además, y algo muy importante, incluyó imágenes como materiales didácticos para reforzar la comprensión lectora, a modo de detonadoras y para despertar interés. De cualquier modo, no ha de perderse de vista que, más allá de los aprendizajes esperados concretos, las dos estrategias corresponden a bloques programáticos distintos y fueron concebidas como oportunidades para la educación integral del estudiantado, reparando en la educabilidad de sus saberes junto con sus sentires. Se exponen aquí para que lectoras y lectores puedan precisamente generar sus propias ideas.

[2] Latapí, P. y R.S. Molina (2012). *Comprometid@s con el espacio geográfico*. Geografía de México y del mundo. México: McGraw Hill Education, pp. 90-91 y 136-139.



Ejemplo de autoevaluación

A continuación, se le invita a realizar un ejercicio honesto de autoevaluación, con la finalidad de que reflexione sobre su nivel de desempeño y pueda mejorarlo. La manera de realizarlo es llenar esta tabla. En las tres casillas hará lo que sigue:

a) Grado de logro: marque, en el recuadro, el nivel en el que se ubica respecto al logro del aprendizaje esperado.
b) Evidencia: escriba las actividades o trabajos que demuestran el nivel de logro del aprendizaje que señaló.
c) Explicación: comente por qué obtuvo tal nivel.
d) Comentarios: anote lo que piensa y siente respecto de su desempeño y un compromiso para mejorarlo.

Aprendizaje esperado	Grado de logro	Evidencia	Explicación
Explica implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo.	Suficiente insuficiente		
Reconoce interacciones sociales, culturales y económicas entre el campo y las ciudades en el mundo.	Suficiente insuficiente		
Analiza problemas sociales de la población en el mundo.	Suficiente insuficiente		

Analiza causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y particulariza en su región.	Suficiente  insuficiente		
Aprecia la diversidad cultural en el mundo y la importancia de la convivencia intercultural.	Suficiente  insuficiente		
Distingue factores que inciden en los cambios de las manifestaciones culturales de la población en el mundo.	Suficiente  insuficiente		
Comentarios:			

Ejemplo de coevaluación

Objetivo: valorar el desempeño en el trabajo grupal y de equipo. Es muy importante que las respuestas sean honestas y precisas, debido a que servirán para la mejora de cada cual.

1. Evaluación de equipos: realiza de manera individual una tabla como la que sigue para cada integrante de tu equipo y entrégala a tu profesor(a). En cada caso, anota las letras A (alto), M (medio) y B (bajo). Realiza también tu propia tabla.

Tu nombre _____			Nombre del compañero(a) que evalúa: _____		
Criterio	¿Participó en las actividades de manera comprometida?	¿Respetó a los compañeros y compañeras?	¿Cumplió con las tareas acordadas?	¿Promovió que las diferencias de ideas se resolvieran por medio del diálogo?	¿Favoreció la colaboración y la solidaridad?
Nivel (A, M, B). Ejemplificar con una situación.					

2. Evaluación grupal: mediante una lluvia de ideas, y con la coordinación de su maestro(a), respondan las siguientes preguntas y otras que consideren importantes. Han de llevarla a cabo de forma respetuosa. Al final, con base en las respuestas, acuerden un compromiso grupal de mejora para el trabajo del siguiente bloque. Apúntenlo en su cuaderno:

- ¿Evitamos competir de manera individualista?
- ¿Mostramos disposición para el trabajo del grupo?
- ¿Cumplimos las normas académicas de convivencia?

Proyectos y (o) estudios en caso

Tanto los estudios en caso como los proyectos son oportunidades muy poderosas para integrar lo estudiado en cada bloque programático de un curso y aplicarlo. Una opción flexible puede ser proponer ambas estrategias, al término de cada bloque o unidad didáctica, con la intención pedagógica de que el estudiantado, en equipos virtuales o presenciales, pueda elegir una opción y así, al final de un curso, beneficiarse de lo que aporta cada una de estas estrategias. La propuesta incluye que, en cada bloque, el estudiantado que trabaje con un proyecto o con un estudio en caso lo haga de manera simultánea con la mediación del docente. Por ello ambas estrategias tienen siete pasos. Vale la pena enunciar sus similitudes y diferencias para favorecer la nitidez conceptual en la que hemos insistido a lo largo de esta obra. Vale la pena también enfatizar que llamamos estudio "en" caso y no "de" caso, gracias a la recomendación de la doctora María Noel Mera, con amplia experiencia investigativa y vital en formación docente, quien clarifica esos conceptos en su tesis doctoral. Asimismo, Bertely y Yurén consideran más correcto hablar de "estudio en caso" debido a que no se aborda un caso en su totalidad, sino que se selecciona e identifica en un caso cómo están operando distintos aspectos estructurales, lo cual podría iluminar problemáticas que lo exceden y que explican problemas sociales pasados y presentes (Mera, 2016, p. 74).

Tabla. 3.4 Similitudes y diferencias entre proyecto y estudio en caso

¿En qué se parecen?	¿En qué se diferencian?	
▪ Abordan una situación que integra los contenidos del bloque y se enfoca en favorecer una competencia específica. ▪ Su objetivo primario es movilizar los conceptos, habilidades y actitudes. ▪ Presentan resultados y conclusiones. ▪ Sirven de base para abordar problemáticas locales. ▪ En la metodología instrumentada, ambos tienen siete pasos.	Estudio en caso Su base es una situación narrada que requiere ser atendida con prontitud y con la identificación del estudiantado con algunos de los sujetos en cuestión.	Proyecto Su base es la identificación de un problema local y el planteamiento de soluciones significativas para el estudiantado.
▪ En cada bloque se deben dar las instrucciones sobre el trabajo colaborativo, en el entendido de que se deben repetir porque los equipos trabajarán una u otra estrategia en diversos momentos del curso.	Pasos: 1. Formar equipos, leer el objetivo para centrarse en aprendizajes esperados.	Pasos: 1. Formar equipos, leer el objetivo para centrarse en aprendizajes esperados.
▪ Profesor(a) guía el proceso de manera simultánea para los equipos, y la evaluación es continua.	2. Lectura grupal del caso.	2. Planteamiento del trabajo y del problema.
▪ Tienen una fase de investigación, pero no son sólo indagaciones, pues las dos estrategias llevan a actuar de forma informada y participativa.	3. Enunciar las preguntas clave.	3. Planeación: organización de las actividades del proyecto.

▪ Siguen pasos comunes, pero su dirección pedagógica es distinta. ▪ Son oportunidades ideales para trabajar interdisciplinariamente con otras asignaturas.	**4.** Desarrollo de la investigación.	**4.** Desarrollo de la investigación.
	5. Debate.	**5.** Planteamiento de soluciones al problema.
	6. Comunicación: compartir productos.	**6.** Comunicación: compartir productos.
	7. Evaluación.	**7.** Evaluación.

Fuente: elaboración propia.

DESCRIPCIÓN DE LOS PASOS DE UN PROYECTO

PASO 1. FORMAR EQUIPOS, LEER OBJETIVO PARA CENTRARSE EN APRENDIZAJES ESPERADOS

Introducción

a) Formen equipos y elijan un nombre.
b) Lean el objetivo siguiente:
   Investigar un problema específico con el fin de integrar y aplicar lo aprendido en el bloque y valorar la diversidad natural: planearán, desarrollarán y comunicarán sus resultados.
c) Con base en sus experiencias de trabajo con proyectos en geografía o en otras asignaturas, hagan tres acuerdos para que su proyecto marche bien. Escríbanlos en su cuaderno. Conversen con su profesor o profesora sobre las formas en que se evaluará su proyecto. Pueden basarse en el paso 7.

Paso 2. Planteamiento del trabajo y del problema

1. Dialoguen sobre cada una de las características del trabajo en equipo que se les presenta en seguida; identifiquen cuáles son las más difíciles de lograr y platiquen experiencias concretas en las que hayan conseguido superarlas. Con base en eso, entablen cinco compromisos.

a) Cada integrante del equipo aporta sus cualidades individuales para el cumplimiento de los propósitos del equipo.

b) En el trabajo en equipo, todas las decisiones se toman en forma conjunta. Cada integrante tiene "voz y voto": nadie decide por los y las demás durante todo el proceso de trabajo.

c) El trabajo en equipo implica la realización conjunta y responsable de muchas tareas. No basta con dividirse el trabajo y luego reunirlo.

d) El equipo se reúne con propósitos comunes, aunque con puntos de vista distintos.

e) Las ideas, aportaciones y experiencias de cada integrante son indispensables para enriquecer y agilizar el trabajo.

f) En el trabajo en equipo se suman los esfuerzos de todos los integrantes para conseguir el propósito del proyecto.

g) Hay actitudes y comportamientos básicos para el trabajo en equipo; entre los más importantes están el compromiso y la dedicación.

h) Los valores específicos que deben vivirse en equipo son el respeto, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad, la colaboración y la tolerancia.

i) La buena comunicación en equipo es esencial: capacidad de expresar ideas y de escuchar atentamente las ideas distintas de las propias.
j) Hay momentos de trabajo individual y momentos de trabajo en equipo, que se establecen con claridad y son de común acuerdo.
k) El equipo prevé las dificultades que pudieran surgir y establece las formas en que habrán de resolverse. Se privilegia el diálogo como medio para trasformar los conflictos en oportunidades de crecimiento.
l) Cada integrante muestra disposición para cambiar de parecer si los demás miembros tienen la razón.
m) En el equipo se establecen, en común acuerdo, normas que todos los integrantes deben cumplir a fin de conseguir el propósito del proyecto.
n) Consideren si es posible o no trabajar en equipo presencial o virtual fuera del horario escolar. Sería conveniente avisar a las autoridades escolares y pedir permiso a las familias.

2. Con la orientación de su profesor(a) realicen una lluvia de ideas sobre algún problema de su localidad relacionado con el agua o con amenazas a la biodiversidad. Es importante que el problema coincida con el objetivo del proyecto y que pueda analizarse con base en información geográfica. Elijan el que más les interese.

a) Algunas ideas pueden ser: a partir de noticias del periódico, de Internet o de la televisión identificar problemas en su localidad, como desperdicio de agua, sequía o afectación de la biodiversidad. Reparen en aquellos hechos que les duele que sucedan.

b) Es importante que pueda realizarse con los recursos y condiciones disponibles, que no implique riesgos al llevarlo a cabo y que sea analizable.
c) En equipo planteen el problema. Para ello:
   - Describan qué es lo que observan que les hace pensar que se trata de un problema.
   - Indiquen qué consideran que lo haya originado.
   - Enuncien los cinco componentes del espacio geográfico e identifiquen si están presentes en su problema.
   - Prevean cómo conseguir información geográfica sobre cada uno de dichos componentes en relación con el problema elegido.

3. En hojas de rotafolios (papelógrafo):

a) Redacten el problema y las soluciones que, según ustedes, en este momento podría tener. Anoten en qué medida creen que ustedes podrían contribuir a su solución; si consideran que no tiene solución, expliquen por qué.
b) Con la orientación de su profesor(a) hagan una lista de las fuentes de información que tienen que consultar para abordar el problema.
c) Con la guía de su profesor(a) presenten sus hojas a docentes de la escuela, para recibir orientación y para que determinen si sus asignaturas pueden contribuir al proyecto.

Paso 3. Planeación: organización de las actividades del proyecto

Con base en los trabajos y acuerdos que realizaron en el paso 2, elaboren una tabla como la siguiente. Es importante que su profesor(a) la revise y que, cuando sea pertinente, hagan ajustes.

Descripción de la actividad	Fechas en que se realizará	Responsables
Ejemplos: investigar tres fuentes en Internet, redactar, hacer mapas, murales, etc.		

Paso 4. Desarrollo de la investigación

1. Retomen lo estudiado en el bloque para realizar su investigación sobre el problema específico que hayan elegido. Con la guía de su profesor(a) centren su investigación en la manera en que la existencia del problema afecta la diversidad natural.

2. Determinen las fuentes que necesitan para investigar: mapas, libros, Internet, artículos de revistas y periódicos. Si fuera posible, organicen salidas pertinentes para observar, encuestar, entrevistar o realizar las actividades necesarias para indagar sobre el problema que están investigando. Es importante que puedan indagar en los antecedentes.

Ejemplos: si trabajan desperdicio de agua, ¿se han realizado campañas para enfrentarlo, qué resultados han tenido y por qué?; si están estudiando las causas y consecuencias de una sequía, podrían preguntarse: ¿este fenómeno ya había ocurrido? ¿Qué se hizo al respecto? ¿Cómo se puede ahorrar agua durante una sequía? ¿Qué les pasa a los animales y plantas silvestres durante la sequía? Pueden aplicar lo aprendido en la asignatura de español. Recuerden: la observación directa consiste en examinar con atención algún aspecto vinculado con el problema, registrarlo con detalle y ubicarlo en un mapa; verbigracia, describir con elementos la manera en que el agua se desperdicia; la entrevista es la conversación entre el entrevistador y los entrevistados y se basa en preguntas relacionadas con un fin específico; el cuestionario es una serie de preguntas: generalmente se da una opción entre varias. Ejemplo: ¿ha detectado fugas de agua?

Para la consulta de libros, Internet, periódicos y revistas deben verificar, con la guía de su maestro(a), que la información sea veraz y actualizada. Tomen en cuenta que necesitan abordar su problema considerando los cinco componentes del espacio geográfico: naturales, sociales, económicos, políticos y culturales.

3. Como resultado de su investigación, realizarán:

a) Un plano o mapa, con título, escala, orientación y simbología, basado en su investigación y una gráfica en la que expresen el problema de manera cuantitativa; en una gráfica “de pastel”, por ejemplo.

b) Un esquema que ilustre los componentes del espacio geográfico abordados en su proyecto en una hoja de rotafolios (papelógrafo) en el que sinteticen su investigación. Ilústrenlo.
c) Pidan a su maestro(a) que revise el mapa o plano, la gráfica y el esquema.

Paso 5. Planteamiento de soluciones al problema

Con base en lo investigado, realicen una reflexión colectiva centrada en los siguientes puntos:

1) Descripción del problema.
2) Causas.
3) Desarrollo.
4) Posibles soluciones y quiénes son los posibles responsables: por ejemplo, autoridades municipales, la comunidad escolar, las familias.
5) Acciones concretas que su equipo puede realizar; v.gr., escribir una carta a la autoridad correspondiente.

Paso 6. Comunicación

1. Con la guía de su profesor(a) determinen quiénes son los destinatarios de esta parte de su proyecto, la cual consiste en compartir lo aprendido. Pueden ser los habitantes de su localidad, su comunidad escolar o sus familiares.

2. Preparen una presentación que considere los siguientes puntos:

a) Descripción del problema.
b) Posibles soluciones y quiénes son los responsables de implantarlas.
c) Importancia de la diversidad natural.
d) Acciones concretas que su equipo puede realizar.

3. Una vez que su maestro(a) haya revisado y corregido el trabajo, preséntenlo a la comunidad. Algunas ideas para hacerlo son:

a) Realizar carteles para difundir la información en su comunidad.
b) Hacer folletos para distribuirlos a las personas.
c) Importancia de la diversidad natural.
d) Realizar una presentación en computadora y compartirla.
e) Es importante que registren las opiniones que su proyecto origine.
f) Si fuera pertinente, organícense para, de manera comunitaria, poner manos a la obra e implantar lo que esté en sus manos.

Paso 7. Evaluación

De manera continua evalúen los siete pasos. Algunos criterios pueden ser:

a) Se lograron los aprendizajes esperados.
b) Se planteó adecuadamente el problema.
c) Se ejerció la capacidad de análisis.
d) Se usó y generó información geográfica de calidad.

e) Se aportaron argumentos sólidos para solucionar el problema.
f) Se plantearon soluciones viables y basadas en información geográfica.
g) Las actividades se distribuyeron de manera equitativa.
h) Los desafíos se enfrentaron positivamente.
i) Se aplicó lo aprendido en el bloque programático y en otras asignaturas.
j) Se consiguió sensibilizar a la comunidad sobre el problema.
k) Se presentó el trabajo de manera ordenada y sin faltas de ortografía.
l) Se sabe lo que se necesita mejorar para la próxima experiencia.
m) Se es consciente de lo aprendido y se valora la diversidad natural.

Descripción de los pasos de un estudio en caso.

Paso 1. Formar equipos, leer el objetivo para centrarse en aprendizajes esperados

1. Formen equipos y elijan un nombre.
2. Lean el objetivo siguiente:

   Analizar un caso específico con el fin de integrar, aplicar lo aprendido en el bloque y abordar una situación con énfasis en los componentes sociales y culturales del espacio geográfico, a fin de apreciar la diversidad social y cultural. Tras investigar, debatirán y propondrán soluciones.

3. Con base en sus experiencias de trabajo de equipo hagan tres acuerdos para que su trabajo marche bien. Escríbanlos en su cuaderno. Conversen con su maestro(a) sobre cómo se evaluará el estudio en caso. Pueden basarse en el paso 7.

Paso 2. Lectura grupal del caso

Lean el siguiente caso, aclaren los conceptos nuevos, determinen cuál o cuáles son las situaciones por resolver. Con la orientación de su profesor(a) pueden tomarlo como un ejemplo y trabajar un caso que cumpla el objetivo y se relacione con sus intereses más cercanos.

¿Podemos salir de la pobreza?

El 8 de julio fue uno de los días más alegres de mi vida y, más que por la fiesta o la satisfacción de haber terminado la secundaria, lo fue porque mis dos hermanos, Víctor y Armando, vinieron. Hace ya más de un año que se habían ido a trabajar a Los Ángeles. Todos nos preocupábamos y los extrañábamos bastante.

Yo soy Jacinto, el menor, y junto con mis cuatro hermanas sufrí muchas veces al pensar las dificultades que atravesaban.

Ese día, todos reímos de la manera y cantidad de caldo y tamales que comieron. Pasamos horas y horas escuchándolos. Nos contaron sobre los peligros que atravesaron, las malas pasadas que sufrieron y sobre cómo trabajaban "sin descanso".

Se les llenaba la cara de satisfacción cuando decían que hasta las autoridades de allá han reconocido a los mexicanos como los segundos mejores trabajadores (los primeros, dijeron, son los vietnamitas).

La mayoría de las familias que vivimos en Santa María Tlahuitoltepec, nos dedicamos a la agricultura. Sembramos maíz, calabaza y frijol, principalmente; en menor medida, papa, haba, chícharo y otros cultivos. Si la comparo con otras partes, aquí la labor agrícola es más difícil debido a que el relieve es muy quebrado y el suelo arcilloso. También tenemos árboles frutales (durazno, manzana, pera y tejocote), pero casi sólo los usamos para el consumo familiar. Nos resulta complicado pensar en vender fuera, pues la carretera pavimentada con la que en cuatro horas el camión llega a Oaxaca está a tres kilómetros de aquí y la terracería está en mal estado, más ahora que ha llovido tanto. Hay también árboles para madera (como abeto, caoba y ceiba); sin embargo, se han destruido muchos por los incendios. Las familias tienen gallinas y guajolotes que matamos generalmente para las ocasiones especiales.

Somos mixes y casi todos hablamos ayuuk. Mi papá y todos los de su edad dicen que antes, hace unos treinta años, era raro que alguien emigrara. Hoy muchos buscan trabajo en Oaxaca, en Veracruz, en México y hasta en Monterrey y Tijuana. Otros, como mis hermanos, se van a Estados Unidos de América. Sé de algunos que trabajan en Texas y en Nueva York.

En mi ceremonia de fin de cursos me sentí afortunado, pues el presidente municipal nos felicitó y nos dijo que en el año 2000 el 38% de la población mayor de 15 años no había tenido oportunidad de asistir a la escuela.

Los días que pasaron fueron intensos. Se emocionaron al ver sus casas que, aunque no estaban terminadas, se habían construido con las remesas que nos mandaban. Según los datos del INEGI, en el año 2010 en nuestro municipio había 2,081 viviendas, de las cuales sólo 25% tenía drenaje y 44.5% agua potable. Hay que tener en cuenta que en dicho censo no consideraron las casas que se destruyeron con el terrible deslave del cerro que ocurrió en septiembre de ese año. Pronto cada uno de mis hermanos se compró un carrito usado y hasta se volvieron presumidos, pues todo el mundo los halagaba. Pero al cabo de un tiempo corto la situación cambió. Se animaron a poner un negocio, una recaudería de frutas y verduras, alquilaron un local y compraron una camioneta para ir por la fruta a Puebla.

Pero el asunto fracasó en menos de tres meses, pues a veces se les quedaba fruta sin vender y se tenía que tirar, gastaban mucho en gasolina y en renta y el dinero se les acabó. Esa situación les hizo pensar por qué las personas no compraban. Sucede que en ese momento muchos de los parientes que están fuera no enviaron dinero. Es lo difícil de vivir del dinero que mandan: como puede llegar, puede no llegar.

Aquí en Tlahui la mayor parte del dinero se usa para comprar el gasto en las tiendas de Liconsa y en las misceláneas. En segundo lugar, el dinero se usa para comprar semillas u otros bienes necesarios para cultivar. Pero la agricultura es de subsistencia y ni siquiera sacamos para seguir sembrando. En tercer lugar, el dinero que llega sirve para pagar los compromisos que, aunque se vayan fuera, siguen cumpliendo con la comunidad. Éstos son servicios a los que todos los varones adultos estamos obligados: el tequio o trabajo en obras de beneficio para la comunidad y ocupar algún cargo (como comisario o tesorero). Si la persona no está en Tlahui, su mujer o hijos pueden sustituirlo en algunas labores. Si no fuese así, debe pagar a alguien que las cumpla por él. Me pareció muy bonito algo que mis hermanos comentaron. La solidaridad que vivimos aquí cuando todos cooperamos.

Con el fracaso de su tienda yo veía en los ojos de Víctor y Armando frustración y tristeza. No querían contratarse de albañiles ni irse al vivero del ingeniero Méndez: ¡para eso se habían ido! Al parecer, su destino, si querían salir de la pobreza, era regresar al "otro lado". ¿Y ahora qué? Yo comencé a hacerme a la idea de que mi propio destino también era irme de mojado y me sentí confundido, pues quería hacer el bachillerato, pero también quería saberme capaz de hacer algo grande como mis hermanos y ganar mucho dinero.

Otra opción sería vender los dos carros que se habían comprado y la camioneta.

Con el dinero podrían comprar instrumentos e ingresar a uno de los grupos, pues ellos estudiaron música y le saben bien. Aquí en Tlahui la lengua y la música son muy importantes. Al respecto, el profe Gallardo nos dijo: "Tlahui es tierra de músicos. Una característica del idioma ayuuk es su musicalidad. Los expertos dicen que su pronunciación es parecida al alemán, pero su entonación es más difícil, pues depende del estado de ánimo". Les urge decidir, pues los González se van en una semana y les gustaría irse con ellos para apoyarse en el paso de la frontera que es tan difícil. Si deciden irse ¿o irnos? apenas tendríamos tiempo de preparar nuestras cosas.

Paso 3. Enunciar las preguntas clave

1. Lean las siguientes preguntas clave, las cuales pueden servir para plantear soluciones al caso:

a) ¿Qué situaciones provocan la marginación que se narra en el caso?

b) Las interacciones rurales y urbanas que identifican en el caso, ¿favorecen o no a la población de la localidad?

c) ¿Qué necesitaría Tlahui para desarrollarse? ¿La diversidad cultural de Tlahui podría ser una fuente de desarrollo? ¿Serían válidos sus planteamientos para otras comunidades pobres que ustedes conocen?

d) ¿Qué causas y consecuencias de la migración identifican en el caso? ¿La migración genera desarrollo? ¿Las remesas mejoran las condiciones económicas?

Paso 4. Enunciar las preguntas clave

1. Por equipos, retomen lo estudiado y realicen una investigación sobre Santa María Tlahuitoltepec.
2. Los aspectos por investigar son los que, con la orientación de su maestro(a), ustedes consideren que les pueden ayudar a resolver las preguntas clave del caso; por ejemplo: pobreza, marginación, migración, diversidad cultural.
3. Pueden consultar atlas, almanaques, libros y videos sobre pueblos indígenas, así como Internet.
4. Con esa información elaboren una hoja de rotafolio (papelógrafo) con sus conclusiones; es importante que en cada hoja haya un mapa de localización y gráficas sobre algún aspecto que el equipo elija.
5. En grupo virtual o presencial, realicen una puesta en común con sus resultados. Lean las preguntas clave y planteen respuestas fundamentadas.

Paso 5. Debate

1. Dividan el grupo en seis equipos presenciales o virtuales; cada uno representará instituciones o personas que tomarán una de las siguientes posturas. Tres equipos: Víctor, Armando y Jacinto. Tres equipos: gobierno municipal, gobierno federal, organizaciones de la sociedad civil.
2. Retomen tres preguntas clave y centren su debate en ellas.

3. Lleguen a conclusiones y apúntenlas en su cuaderno. Anoten de manera individual, qué decisiones creen que deben tomar Víctor, Armando y Jacinto.

Paso 6. Comunicación (compartir productos)

1. Por equipos, realicen una actividad para compartir lo aprendido sobre la valoración de la diversidad social y cultural en un caso concreto.
2. Elaboren un cartel con el título *Santa María Tlahuitoltepec. Pobreza y marginación, por una parte; diversidad social y cultural, por otra*. Ilústrenlo y cuiden que el mensaje comunique la importancia de erradicar la pobreza y la marginación. Pueden hacer que su cartel sea digital. Con la asesoría de su maestro(a), expónganlo virtual o presencialmente en algún sitio visible.
3. Lleguen a conclusiones y apúntenlas en su cuaderno.

Paso 7. Evaluación

De manera continua, se evalúan los siete pasos. Algunos criterios pueden ser:

- Logro de los aprendizajes esperados.
- Disposición para trabajar en equipo y cooperar.
- Los desafíos surgidos se resolvieron de manera no violenta.
- Se distribuyeron las tareas en forma justa.
- Se usó y generó información geográfica de calidad.

- Se participó en el debate con respeto y tolerancia.
- Se presentaron argumentos razonados para la toma de decisiones en el caso.
- Las decisiones se tomaron de manera conjunta, pero al final cada cual sostuvo su opinión fundamentada
- Se presentó el trabajo de manera ordenada y sin faltas de ortografía.
- Se tomó conciencia de lo que se necesita mejorar para la próxima experiencia.
- Se ponderó la manera en que se compartieron sentimientos y conocimientos sobre el aprecio de la diversidad social y cultural.

Estrategias docentes

Concluimos este apartado con un espacio para la reflexión sobre la práctica docente. Se trata de que los lectores y lectoras de este libro diseñen estrategias flexibles para promover aprendizajes significativos que hagan sentido y tengan relevancia cultural tanto para el estudiantado como para el propio profesorado. Las estrategias funcionan cuando se generan de la relación consciente entre nuestras experiencias anteriores y una nueva forma de mirarlas con lo que vamos aprendiendo día con día, con base en los avances de las investigaciones.

1. En el capítulo se ha enfatizado la importancia de clarificar conceptos referentes a la teoría y a la práctica educativa. Realice, con sentido del humor, una caricatura física o virtual sobre la importancia de usar la terminología de manera precisa. Si gusta compártala en redes sociales e identifique las reacciones que suscita. En grupo virtual o presencial muestren sus caricaturas, dialoguen sobre las reacciones y formulen conclusiones.

2. De manera individual seleccione, entre aquello que tiene en casa, en la escuela, en su computadora o en la Internet, un medio, un material y un recurso educativo. Realice un esquema ilustrado en el que justifique su clasificación. Revisen sus esquemas de manera grupal según el criterio de las intencionalidades de cada insumo y sus alcances acorde con sus características. Tenga en cuenta lo reflexionado en los capítulos precedentes.
3. Escriba lo que ha significado para usted una experiencia propia o ajena en la que el currículum oculto haya dañado la emocionalidad y los procesos de aprendizaje cognitivos de alguna persona o grupo. Comparta y en conjunto dialoguen sobre maneras en que se hubiese podido evitar.
4. Con base en lo leído y reflexionado en los capítulos 1 y 2, plantee el objetivo de un recurso educativo que considere necesario para un contexto particular. Recuerde que el objetivo:

a) Debe dar cuenta clara y concisa de qué se quiere lograr, en qué contexto y cómo se logrará.
b) Requiere de un proceso cuidadoso de revisión y socialización.
c) Para plantear el objetivo de manera reflexiva, hágase preguntas como estas: ¿qué finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales pone en juego?, ¿qué habilidades —cognitivas y emotivas— promueven las actividades, estrategias y técnicas por integrar en su recurso?, ¿qué contenidos o temáticas de las presentes en el currículum oficial vigente de su contexto podrían ser desarrollados?, ¿cómo evaluar el recurso de manera formativa y significativa?

5. Una vez que tenga su objetivo listo tómese el tiempo necesario para hacer una tabla en la cual, de manera muy detallada, describa, organizadas en tres columnas, las etapas de diseño, desarrollo y evaluación de su recurso apegadas al objetivo. Considere aquí las características y modalidades de evaluación pertinentes para el contexto.
6. Para terminar, concluya con una lista de las cuestiones que, según prevé, requiere para implantar su recurso: materiales y no materiales. Socialícelas,

de preferencia con la comunidad del contexto al cual va dirigido su recurso. Una vez que los integrantes del grupo tengan listas sus tablas y listados realicen una plenaria virtual o presencial para compartirlos. Al final, concluyan cómo la suma de estos y de otros recursos podría contribuir a la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales.

Referencias

Enseguida ponemos a disposición materiales recientes, mayormente de fácil adquisición, que sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores del presente libro y los autores y autoras que han trabajado estos temas.

Campillo, M., Pompa, M., Hernández, F. y Sánchez, M. (2019). Una experiencia de formación: la educación basada en evidencias. *Revista digital universitaria, 20*(6). Recuperado de Estrategias didácticas|Didáctica e innovación (luismedina.online).

Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Mexico: Trillas

Contreras, J. (1999). *El docente como profesional reflexivo*. España: Morata.

Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.

Díaz Barriga, A. (Coordinador). (2017). *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. México: Issue, unam. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Fernández, K. (2017). La formación del docente como garante de los derechos de los niños y niñas: un proyecto pedagógico-comunitario con enfoque de derechos. *Formación docente. Revista educación superior y sociedad: nueva etapa, 19*, pp. 17-42.

Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), pp. 687-698.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Latapí, P. (Coord.) (2016). *Propuestas educativas interculturales*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Latapí, P. (27-29 de abril, 2021). *Metodología para la construcción de recursos educativos en la formación inicial de docentes de historia*. [Ponencia dictaminada y aprobada para su publicación]. En xxxi Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Valencia, España.

Llontop, C. F. (2011). Propuesta de estrategia didáctica utilizando el software educativo edilim para contribuir a mejorar la capacidad de resolución de problemas en el área de matemática de los estudiantes del primer grado "B" de secundaria de I. E. "Augusto Salazar Bondy", Chiclayo, 2011. Chiclayo, Perú: Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo".

López, N. (Coord.) (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: inee-iipe unesco.

Medina, L. (2020). Estrategias didácticas *Didáctica e innovación*. Recuperado de Estrategias didácticas|Didáctica e innovación (luismedina.online)

Roquet, G. y Gil, M.C. (2006). *Materiales didácticos impresos para la educación abierta a distancia*. México: unam. Recuperado de https://www.academia.edu/15024734/Materiales_Did%C3%A1cticos_Impresos_para_la_Educaci%C3%B3n_Abierta_y_a_Distancia_sus_Caracter%C3%ADsticas_dise%C3%B1o_y_Distribuci%C3%B3n

Sacristán, G. (2007). Aproximación al concepto de currículum. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp. 13 -64). Madrid: Morata.

Sánchez, J., Crispín, M., Rodríguez, B., Elizalde, A., González, I., Berumen, G., Badillo, A., Jiménez, J., Gómez, T. y Lara, J. (2008). Estrategias de intervención pedagógica. En S. Schmelkes (Coordinadores), *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria* (pp. 74-75). México: sep.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Torres, J. (2019). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. México: Morata/upn Toluca.

Zea, L. A. (2015). *Lineamientos didácticos para la elaboración de Secuencias Didácticas Digitales. Guía Conceptual y Metodológica*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico idep.

3.2 Pensamiento, sentimiento y conciencia sociales

A fin de profundizar en los constructos que la investigación ha arrojado como de mayores alcances para la enseñanza de las ciencias sociales, usted podrá identificar en este apartado las características y niveles de inclusividad e interrelación, así como conocer algunos ejemplos didácticos encaminados a ponderar su aplicabilidad crítica; a saber:

- El pensamiento social y el histórico.
- Los sentimientos sociales, y reparar en la benevolencia, la compasión y la empatía.

En este apartado se abordarán, de lo general a lo particular y desde la perspectiva propia de la enseñanza de las ciencias sociales, los conceptos de pensamiento, crítico, social e histórico, en el entendido —ya argumentado en esta obra— de que la falta de nitidez conceptual conlleva a la imprecisión del proceso educativo desde su diseño, pasando por su desarrollo hasta su evaluación. Dichos conceptos serán hilvanados, en los apartados posteriores, con los conceptos estrechamente relacionados de sentimientos sociales. Esto permitirá tratar el constructo conciencia que, a nuestro juicio, es un constructo que incluye a los de pensamiento y sentimiento. Se repara en cada uno de ellos porque son producto valioso de varias décadas de investigaciones que han mostrado diversas posibilidades de trabajarlos en cualquiera que sea la asignatura de ciencias sociales que se enseñe, en el camino hacia los fines de su enseñanza expuestos en el primer capítulo. Pertenecen todos los constructos abordados a un campo semántico similar, pero cada uno de ellos tiene sus particularidades que con-

viene tener claras para poder plantear finalidades y caminos de enseñanza que puedan promover la formación en esa clave de enseñar a pensar críticamente lo social, a asumirnos como seres en el tiempo, a bucear necesariamente en el pasado para darle densidad histórica al presente y animarnos a imaginar y a construir futuros posibles y deseables.

3.2.1 Pensamiento, pensamiento social, pensamiento histórico

Si bien la enseñanza para pensar puede rastrearse y documentarse en los albores de la filosofía griega, es a partir de la segunda mitad del siglo pasado cuando se formuló como parte sustantiva de los modelos de procesamiento de la información, expuestos en el Capítulo 1. Escuelas pedagógicas sobre aprender a pensar, mayormente enmarcadas en la psicología cognitiva, proliferaron en diversas partes del mundo occidental, en los años ochenta y noventa. Nuestro campo de conocimiento inicialmente fue ajeno a ese *boom*. Joan Pagès aseveraba:

> Investigaciones recientes en España y fuera de España (por ejemplo, Blanco, 1992; González, 1993; Gulmerá, 1992; Onosko, 1991; Thornton, 1991) muestran que el modelo imperante en muchas aulas donde se enseña geografía, historia o ciencias sociales ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. En consecuencia, el aprendizaje de una gran mayoría de alumnos ha sido y es repetitivo, y no ha desarrollado un pensamiento para comprender su mundo, y sus orígenes, ni les ha dotado de instrumentos para intervenir conscientemente en su construcción (1998, pp. 1-2).

En su planteamiento pionero esta conceptualización general del pensamiento se constituye como el medio para que el estudiantado pueda, principalmente, resolver problemas con la guía docente mediante la manipulación y el tratamiento

de información, apoyar sus esfuerzos, enseñarle a comunicar los resultados a los demás y aplicarlos teórica y prácticamente (p. 2). Estrecha colaboradora de Pagès, Martha Cecilia Gutiérrez, experta en enseñanza de las ciencias sociales y en formación docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia, hizo, poco más de una década después, una revisión analítica de los programas para el desarrollo del pensamiento en la educación y encontró dos tendencias: a) las que lo consideran un proceso general, transferible a cualquier materia de estudio y b) las que lo remiten a dominios específicos y que consideran que su transferencia es posible únicamente al mismo campo de conocimiento (Gutiérrez, 2011, p. 1).

> Los programas para el desarrollo del pensamiento como proceso general consideran que éste se aprende con la enseñanza de estrategias generales que se transfieren más allá del contexto de instrucción a cualquier campo del conocimiento. Según Santuiste y colaboradores (2001), en este tipo de propuestas se destacan la de Feuerstein (1980) acerca del enriquecimiento instrumental; el proyecto Venezuela de la Universidad de Harvard (1979); la de Dewey (1989) sobre desarrollo del pensamiento reflexivo; la de Lipman (1997) en filosofía para niños basada en la enseñanza del pensamiento complejo, y la de De Bono (1994), de pensamiento paralelo y constructivo (Gutiérrez, 2011, p. 3).
>
> Los programas para el desarrollo del pensamiento como habilidad específica parten del supuesto de que enseñar a pensar no puede ser una habilidad general independiente de la materia o los dominios particulares, porque la transferencia de habilidades aprendidas en un dominio sólo se da dentro de ese dominio (Garham y Oakhill, 1996, como se citó en Gutiérrez, 2011, p. 3).

La enseñanza de las ciencias sociales ha oscilado entre una y otra tendencia. La primera se ha inscrito en el genérico de enseñanza del pensamiento crítico y la segunda en el del pensamiento social, y más particularmente del pensamiento histórico. Comencemos con el pensamiento crítico.

3.2.1.1 Pensamiento crítico (pensar críticamente)

Resulta frecuente mencionar en ámbitos diversos la importancia de desarrollar un pensamiento crítico. Lo ha sido desde hace mucho tiempo, pero pareciera que hoy lo es más, pues, ante tanta información, en múltiples ocasiones muchas personas padecen —como si se tratase de una enfermedad— de falta de información confiable.

> El pensamiento crítico es un concepto polisémico debajo del cual subyacen posturas en torno a la educación. Y es que "el pensamiento crítico no es únicamente un fenómeno cognitivo y afectivo, también es un asunto social, cultural y político" (Vélez, 2013, p. 18). Enseñar a pensar críticamente no se limita a una asignatura.

Así, dentro de alguna asignatura, el pensamiento crítico puede concebirse, de una manera pragmática y limitada, como una serie de herramientas para que el estudiantado pueda insertarse en el mercado laboral, ponderando lo mejor desde el punto de vista unilateral de una empresa; en otra, por ejemplo en ética aplicada, es posible concebirlo, abierta y ampliamente, como una serie de saberes y sentires que problematizan y construyen posturas sustentadas sobre el amor y la sexualidad, la sociedad de consumo o la bioética, entre otros temas. Pagès aseveraba hace más de veinte años: "La enseñanza de las ciencias sociales [tiene] la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad" (1998, p. 154). El pensamiento crítico se esboza como un conjunto de habilidades cognitivas para analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social y no aplicar mecánicamente el conocimiento. No es nítida, por consiguiente, la concepción acerca del pensamiento crítico; a nuestro modo de ver, resulta necesario clarificarla interdisciplinariamente con rigor, como quedó expuesto en el Capítulo 2. Ahí se expuso la postura postulada por la UNESCO; por Andreas

Demetriou, exministro de Educación y Cultura de Chipre, actualmente profesor visitante de la Universidad Normal del Noreste, China, y de la Universidad de Durham, Reino Unido, entre otras, y su colega Constantinos Christou, desde la conjunción de la psicología y la educación. Para ambos:

> [...] el pensamiento crítico implica un cúmulo de habilidades, entre ellas: observar, comparar y elegir; centrarse en información relevante e ignorar la irrelevante; representar lo que se elige y asociarlo con conocimientos previos; razonar deductivamente para evaluar la veracidad y la validez de modelos y conclusiones; preferir soluciones que sean mejores o más precisas que las obtenidas con anterioridad; estimar la coherencia con las creencias, las teorías existentes, las opiniones dominantes, etc. (2015, p. 29).

Con base en diversas investigaciones internacionales, dichos autores recomiendan tajantemente considerar las etapas de desarrollo y las diferencias individuales en la mediación del pensamiento crítico y ser conscientes de las cuestiones epistemológicas relativas a las similitudes y diferencias entre disciplinas. De lo anterior se concluye que, respecto de la enseñanza genérica del pensamiento crítico, en cualquier asignatura habrá que tener en claro las habilidades por mediar.

Al respecto, Barton retoma la estrategia del debate para abordarla con mayor detenimiento en relación con la mediación del pensamiento crítico. En sus palabras: "No queremos que los estudiantes simplemente participen en una discusión" (2019, p. 12). Por ello establece claramente las habilidades por mediar en la asignatura de historia:

- Elaborar un argumento: hacer que la posición personal sea clara, concisa y comprensible (2019, p. 13).
- Elaboración de respuestas: proporcionar detalles, ejemplos u otras declaraciones y explicaciones que aclaren el significado y las implicaciones de la alegación.

- Uso de evidencia histórica: citar los patrones históricos, fuentes originales, cuerpos de evidencia o argumentos de historiadores que apoyan la tesis central o declaraciones de apoyo.
- Reconocer las posiciones de los demás: reconocer oralmente lo que otros han dicho y señalar cómo se relaciona la propia contribución con ello es una de las habilidades de discusión más fundamentales.
- Responder a las declaraciones de otros: más allá de simplemente reconocer las posiciones de los demás, una discusión requiere que los estudiantes respondan a esas declaraciones, por lo general proporcionando razones para estar de acuerdo o en desacuerdo.
- Defender la propia posición: "Los estudiantes deben aprender cómo fortalecer sus respuestas, o cómo argumentar en contra de las contrademandas de otros" (2019, p. 13).
- Hacer preguntas a los demás: podrían ser preguntas críticas diseñadas para descubrir defectos en sus argumentos. En discusiones más colaborativas, de búsqueda de consenso o exploratorias, las preguntas pueden ser una forma de aclarar conjuntamente las afirmaciones, buscar pruebas o considerar las implicaciones.

Barton remarca que la evaluación de los debates debe ser muy específica. El estudiantado deberá saber exactamente cómo ha de mejorar en coincidencia con lo que planteamos en la sección relativa a la evaluación en el apartado precedente. En la sección "A modo de ideas" presentamos una rúbrica que diseñamos y que ha probado ser de utilidad en la asignatura de formación cívica y ética, pues, como ya se dijo, el pensamiento crítico ha de poderse aplicar en cualquier asignatura, según sus particularidades.

3.2.1.2 Pensamiento social (pensar socialmente)

El pensamiento social es una concreción específica del pensamiento crítico. Su significado, al igual que el del pensamiento crítico, también es polisémico. Gutiérrez enuncia que el pensamiento social ha sido desarrollado por diversas disciplinas y campos del conocimiento, entre ellos la sociología, la psicología, las ciencias cognitivas y, por supuesto, la didáctica de las ciencias sociales, cada una desde posturas y posiciones diferentes (2011, p. 9):

> En la Sociología de la Educación las diversas perspectivas y autores abordan el estudio del pensamiento social desde posturas diferentes. En la perspectiva positivista, Durkheim considera que la escuela, a través de la instrucción, debe cumplir el papel de adaptadora al orden social establecido. Según la perspectiva reproductivista, la función social de la escuela es la reproducción de un orden desigual; en ella se da la consagración de la cultura legítima a partir de versiones culturales selectivas desde las relaciones sociales dominantes. La teoría crítica de la sociedad y la educación, representada en autores como Giroux, Carr y otros, considera que la transformación de la escuela en lugares democráticos requiere profesores intelectuales que desarrollen pedagogías contrahegemónicas para el perfeccionamiento de habilidades sociales, que permitan a los estudiantes interpretar críticamente el mundo o cambiarlo si fuera necesario (Gutiérrez, 2011, p. 9).
>
> En la Psicología y las Ciencias Cognitivas el desarrollo del pensamiento social ha recibido diferentes denominaciones; entre ellas, pensamiento crítico, resolución de problemas, pensamiento reflexivo y otros, que sin ser equivalentes guardan relación con el significado del pensamiento social (Pagès, 2004). Uno de los aportes más reconocidos en el desarrollo de habilidades de pensamiento es el del "Proyecto Zero" de Harvard, con autores como Gardner y Perkins en la enseñanza para la comprensión, definida como la posibilidad de explicar un concepto o demostrarlo de forma flexible e innovadora en los diferentes contextos de uso (Gutiérrez, 2011, p. 9).

> En la didáctica de las Ciencias Sociales, el pensamiento social se enseña en el contexto de la disciplina, en relación con contenidos específicos que permitan el análisis de procesos o problemáticas específicas que tengan sentido para los estudiantes (Pagès, 2004), y desde propuestas didácticas planeadas, sistemáticas y sostenidas en las que se enseñe y se aprenda a procesar información acerca de fenómenos o situaciones sociales, para lograr una comprensión racional y adquisición de criterios propios en las decisiones ciudadanas y democráticas (Gutiérrez, 2011, p. 10).

La postura anterior pone de manifiesto la confusión conceptual de niveles, pues el pensamiento social se equipara con el pensamiento crítico, aunque de ninguna manera son sinónimos. Como ya se dijo, el pensamiento crítico puede abarcar cualquier área o asignatura y no así el pensamiento social.

La especificidad y naturaleza propia del pensamiento social (pensar socialmente) consiste en la comprensión e intervención en el mundo social con conocimiento de causa. Dicha comprensión no es en sí misma el fin del pensamiento social; éste, en última instancia, es la persona, la construcción de su identidad —"siendo"— en la que "se es" plenamente en esa complementariedad entre su individualidad y el colectivo. Dicho en otras palabras, el balance entre el "yo" y los otros y otras lleva a la completud. Resulta necesario, entonces, enfatizar, de acuerdo con Gutiérrez, que "el conocimiento social es diferente de otros tipos de conocimiento escolar por la connotación de conocimiento relativo, multicausal e intencional, lo que hace que en su enseñanza y aprendizaje se necesite la construcción de estructuras conceptuales complejas" (Gutiérrez, 2011, p. 11).

Diana Pipkin, experta en la enseñanza de ciencias sociales, de la Universidad de Buenos Aires, ha expuesto con claridad:

> El objetivo de las ciencias sociales es pensar, sí, pero ¿pensar, en general, es lo mismo que pensar en términos sociales? ¿Qué significa enseñar a pensar socialmente la realidad? Desde la didáctica de las ciencias sociales podríamos acordar

> que implica enseñar, al alumno, a concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, a contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales, a comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, a construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante (2009, pp. 11-12).

Por lo anterior se han buscado diversas estrategias para la formación del desarrollo del pensamiento social. En la pasada década se ha optado por el manejo didáctico de problemas sociales que han traído buenos resultados en las investigaciones del área del conocimiento. Conviene distinguir también aquí la terminología: "Cuestiones socialmente vivas" es una expresión acuñada respecto de:

> Problemas trascendentes, que forman parte de la realidad inmediata y cotidiana de los adolescentes y de la sociedad. Son debates sociales abiertos, que generan disparidad en su análisis y propuestas de solución incluso entre los expertos, y que, por su repercusión y tratamiento en los medios de comunicación, se convierten en asuntos inexcusables, sobre los que se tienen algunas nociones previas (Legardez, 2003, como se citó en Ortega y Olmos, 2018, p. 206).

En la bibliografía especializada, las cuestiones socialmente vivas en ocasiones se equiparan con los problemas socialmente relevantes. La nomenclatura obedece a las tradiciones regionales. La expresión "problemas socialmente relevantes" proviene de la tradición anglosajona de la cual se nutrió ampliamente la vertiente catalana y acuñó los nombres de "temas controversiales" y "conflictos sociales candentes". La noción de cuestiones socialmente vivas proviene mayormente de la tradición francófona, argentina, colombiana y chilena (Tutiaux-Guillon, 2011; Funes, 2011; Santisteban, 2019). En cualquier caso, la distinción principal es la que puede disgregarse en cuestiones socialmente vivas y problemas socialmente relevantes.

Ambos conceptos coinciden en ser cuestiones clave en la sociedad, en que su intención es reformar el currículo y en que comparten el objetivo de la formación de una ciudadanía crítica y democrática, pero las cuestiones sociales vivas tienen la particularidad de vincularse de manera directa con el contexto y con las emociones del estudiantado (Latapí, P. y Pagès J., 2018, p. 4), por lo cual, desde nuestra óptica, diversas actividades que conforman la estrategia han de favorecer la metacognición y la metaemoción, con la finalidad de que el estudiantado aprenda a orientar sus sentimientos hacia el correcto razonamiento.

3.2.1.3 Pensamiento histórico (pensar históricamente)

Parte del pensamiento social es el pensamiento histórico, pero tiene ciertas particularidades que le dan especificidad:

- Comprender que todos los hechos sociales son producto de un proceso en el que existen causas, desarrollo y consecuencias interactuantes: los acontecimientos históricos tienen más de una causa, de diferente naturaleza; por ejemplo, causas internas y externas que se refieren a lo que pasaba dentro y fuera de un país, o causas económicas, políticas, sociales: quien piensa históricamente indaga las raíces históricas de las problemáticas actuales.
- Tener la capacidad de seleccionar, analizar e interpretar críticamente las fuentes históricas: quien piensa históricamente sospecha sobre la autenticidad y confiabilidad de las fuentes, las compara y, con base en ello, elabora argumentos con los que explica aspectos de la realidad actual en clave histórica. En términos de Valencia y Villalón (2018): que el estudiantado sea capaz de construir sus propios relatos históricos.
- Adquirir los aprendizajes con conceptos asociados a la disciplina histórica. Siguiendo la tradición anglosajona expuesta en el Capítulo 1, autores

actuales clasifican dichos conceptos en: a) conceptos denominados sustantivos y procedimentales por Lévesque (2010), y sustantivos y metaconceptos por Van Boxtel y Van Drie (2008); fundamentalmente se refieren a los fenómenos históricos, las estructuras, las personas y los períodos; b) conceptos procedimentales o metaconceptos que tienen que ver con la metodología propia de historiadores e historiadoras, entre los cuales Limón (2002) incluye evidencia, explicación, tiempo, espacio y cambio, entre otros.

- Tener empatía histórica, es decir, la capacidad de pensar y sentir como los seres humanos del pasado, comprendiendo su contexto: quien piensa de manera histórica desmonta prejuicios, erradica discriminaciones y reconoce que la historia manifiesta el valor de la diversidad.
- Ser coherente entre el pensar y el actuar personales: pensar históricamente es saber del enorme poder de los seres humanos para transformar la realidad y contribuir con responsabilidad a construir una historia con justicia y equidad.

Pensar históricamente implica comprender que los hechos sociales poseen causas, desarrollos y consecuencias interactuantes; ser capaz de seleccionar, analizar e interpretar críticamente las fuentes históricas; asociar el aprendizaje de la historia con conceptos sustantivos, procedimentales y metaconceptos; sentir empatía con los seres humanos del pasado comprendidos dentro de su contexto; ser coherente entre el pensar y el actuar personales.

Entre los autores y las autoras citados en el Capítulo 1, hay quienes han trabajado mayormente alguna de esas particularidades. Enumerados de mayor a menor hincapié en éstas, es posible listar el trabajo con fuentes históricas para mediar el pensamiento histórico; la enseñanza mediante conceptos de primer y segundo orden; la empatía histórica, que se detallará más adelante y, de manera incipiente, pero creciente, la vinculación del pensamiento histórico con la intervención social; es decir, del pensar con el sentir y el hacer. Por lo anterior,

se concluye, con base en los diversos estados de la cuestión ya enunciados, que desde esta perspectiva se ha primado la formación de las competencias intelectuales asociadas con el conocimiento histórico, pero que estamos en camino de extender la mirada al sentir, lo cual ha de hacerse con la cautela ya señalada en el Capítulo 2, so riesgo de efectuar simplificaciones que llevarán posiblemente a rumbos no deseados.

3.2.2 Sentimientos, sentimientos sociales, benevolencia, compasión y empatía

Este apartado parte de los aportes interdisciplinarios expuestos en el Capítulo 2 y está vinculado con la concreción de la práctica de las ciencias sociales. Respecto de tal menester conviene señalar que este tema se enlaza con temas educativos tradicionales, como el de las virtudes, desde las perspectivas grecorromana: prudencia, magnanimidad, justica, coraje y equilibrio, por sólo mencionar algunas de las aristotélicas; confucianista: lealtad, perdón, piedad, armonía; judeocristiana: humildad, generosidad, caridad, paciencia, castidad, templanza, o bien desde las perspectivas actuales, como la de Leonardo Boff (2006), quien destaca como virtudes el cuidado esencial, el sentimiento de pertenencia a la Tierra, la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad colectiva, la hospitalidad, la convivencia, el respeto incondicional, la justicia y la igualdad.

Las virtudes en muchos casos se secularizaron en forma de valores para la educación, así como su concreción en derechos humanos. En México, Pablo Latapí (2003), en su obra *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, hizo un análisis de las investigaciones y programas de formación en valores que se instrumentaron en la década de los noventa en el país. Los clasificó en cuatro enfoques: prescriptivo-exhortativo, clarificativo, reflexivo-dialógico y vivencial. En cada uno de éstos, con mayor o menor peso, se hacen presentes los sentimientos, pues los valores desde la perspectiva pedagógica implican “juicios

apreciativos, emociones, sentimientos, procesos psicológicos de integración de la persona y aceptación de normas y conductas éticas" (p. 79). Su condiscípula, Silvia Schmelkes, en cuanto a la formación sobre valores, para los valores y por valores, con base en una acuciosa investigación internacional, ha concluido que para América Latina "la vía de entrada a los procesos de formación valoral desde los sistemas educativos debe ser la educación en derechos humanos" (p. 99).

3.2.2.1 Sentimientos sociales (sentir socialmente)

En seguida se trata de algunos sentimientos recientemente trabajados en el campo del conocimiento, con el afán de vincularlos directamente a la praxis docente. Se parte inicialmente de lo ya señalado: los sentimientos son consecuencia temporal de las emociones en el sentido de que, al hacerse uno consciente de ellas, se tornan sentimientos.

Iniciamos informando de una investigación efectuada, de manera comparativa, en estudiantes de formación inicial del profesorado de las universidades españolas Jaume I, de Castellón; Florida Universitaria, de Valencia; Universidad de Jaén; Universidad de Málaga y Universitat Autònoma de Barcelona. La encabezaron investigadores e investigadoras de esta última: Jordi Castellví, Mariona Massip y Joan Pagès. En ella, como en la ya referida por Samuel Wineburg, en el Capítulo 1, se presentó al estudiantado una noticia falsa y actividades respectivas. La particularidad de dicha investigación es que repara en el componente emocional de las respuestas. Su principal hallazgo es que más de la mitad del estudiantado participante en esta investigación reflexionó:

> sobre la capacidad de manipulación de los medios de comunicación. Sin embargo, han sido muy pocos los que han sido críticos con la información presentada en la primera noticia leída, cayendo la mayoría en valoraciones de gran carga emocional y moral (Castellví *et al.*, p. 38).

Por eso los autores proponen tres maneras de revertir el desequilibro que consiste en que el sistema emocional actúe por encima del racional. Para Ortega y Pagès (2019, p. 268) cabría "contraponer la razón para la gestión y cambio de los sentimientos y de las emociones, especialmente cuando éstas son negativas, perversas o inconvenientes". Para Nussbaum (2015), la clave está en el cultivo de emociones públicas positivas, como la disposición para promover la amabilidad y el amor por encima de otros sentimientos como el asco o el odio. Para Morgado (2012, p. 129), habría que utilizar la razón para "entrar sigilosamente en las entrañas y generar nuevas emociones más positivas que promuevan la empatía" (Castellví *et al.*, p. 37).

Al respecto es importante señalar, con base en algunos de los aportes interdisciplinarios referidos en el Capítulo 2, que:

- Contraponer la razón para la gestión y cambio de los sentimientos y emociones presenta la debilidad argumental de que las emociones no son "cambiables". Las emociones, tanto básicas como sociales —quedó claro— "son" pues se suscitan como respuesta a los estímulos y se ven permeadas por las percepciones. Cambiarlas sería tan absurdo como el decir común "no llores o no temas" a una persona triste o con miedo. Lo que correspondería en todo caso sería la provisión de un clima de confianza, centrado en el estudiantado, para mediar sus metaemociones en relación con sus metacogniciones. Así, el estudiantado, en lo individual y en lo colectivo, puede reparar cuidadosamente en el origen de sus emociones, comprender sus sentimientos y estados de ánimo para, a partir de ello, vigilar las percepciones encaminadas a la toma de decisiones para el bien individual y colectivo.
- Respecto al cultivo de las emociones públicas positivas, en la amplia coincidencia ya explicitada con los postulados de Nussbaum, aquí se resaltan el amor y la amabilidad. En nuestro caso, en el siguien-

te apartado focalizaremos en sentimientos que consideramos más apropiados para la enseñanza de las ciencias sociales: la compasión y la benevolencia, con su necesaria empatía, por ser más específicos y plausibles para los fines de la enseñanza de las ciencias sociales.

- Sobre el uso del razonamiento, "para entrar sigilosamente a las entrañas", que es el lugar donde tradicionalmente se ubican las emociones —"sentir en las vísceras"—, destacamos su valor para contemplar el dominio corporal que ha de tenerse presente en la enseñanza de las ciencias sociales; no obstante que éste ha sido el dominio más abandonado y casi ignorado totalmente, pues se ha reparado mayormente en el lenguaje y un tanto en la emocionalidad.

De lo anterior se deriva la necesidad de diseñar estrategias didácticas en las que el cuerpo entre en juego, de manera enfocada, a favorecer la conciencia de las emociones en él. Repárese en la interdependencia lenguaje-cuerpo y que no sólo se siente en las vísceras sino también en diversas partes de la anatomía. Así el estudiantado, pero también el profesorado, podrá hacer conciencia de la fabricación de las emociones con base en percepciones y su traducción en sentimientos y estados de ánimo. De modo fundamental, respecto de la enseñanza de las ciencias sociales, la valoración puede hacerse en relación con el tiempo: pasado, presente y futuro, de tal suerte que puedan calibrarse emoción y cognición para comprender la manera en que percibimos el pasado, con base en el presente, para contribuir a la construcción de posibilidades deseables y plausibles para el futuro. En el área específica de la enseñanza de la historia, en ámbitos fuera y dentro del aula virtual o presencial, hemos probado la potencialidad de las dramatizaciones para la metacognición y la metaemoción (Latapí, 2018). Pensamos que sólo tomando en serio los tres dominios de la persona en los procesos de aprendizaje podremos abatir la llamada por Nussbaum "tiranía de las emociones", que afecta al estudiantado en lo individual, como grupo, escuela o comunidad regional, nacional y global. Habrá que favorecer la ver-

balización oral o escrita de las emociones, sentimientos y estados de ánimo, describiéndolos con detalle en relación con las percepciones; verbigracia, se puede sentir enfado por una situación y, al mismo tiempo, esperanza de poder cambiarla, o tristeza e inspiración para crear mejores situaciones. Así, no se ignora, niega, rechaza o distorsiona el dominio emocional, sino que se resignifica a fin de crear nuevas percepciones y narrativas en el dominio del lenguaje que impacten a la corporalidad a fin de instalar un ciclo emocional fructífero. En concordancia con la investigación relativa a la formación inicial de docentes en universidades españolas, que apuntó y que brinda esperanza para seguir caminando con pasos firmes en el rumbo ya iniciado y que conjuga la razón con la emoción, se concluye que:

> El ascenso de los populismos en los últimos años pone de manifiesto el comportamiento poco crítico de la ciudadanía, que parece moverse más por la exaltación de las emociones y de los sentimientos que hacen los líderes populistas, que por los argumentos razonados. Entendemos que el estudio de las emociones es relevante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales ya que las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje de los contenidos históricos, sociales y geográficos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía (Castellví *et al.*, pp. 24-25).

3.2.2.2 Benevolencia, compasión y empatía

Este apartado se centra en tres sentimientos sociales sobre los cuales han trabajado, como se vio en la tabla 1.3, varios investigadores e investigadoras con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales: la benevolencia, la compasión y la empatía. Se consideran aportes, conocimientos de frontera, y como tales han de ser leídos, cuestionados y discutidos.

Benevolencia

Keith Barton, historiador y didacta de la Universidad de Indiana, con quien ya se ha dialogado en la presente obra por ser uno de los referentes del campo de conocimiento más connotados a nivel internacional, y Li-Ching Ho, su discípula y colega de la de Universidad Wisconsin-Madison, han puesto en la mesa el tema de la benevolencia, que es necesario situar:

> La importancia de la benevolencia para la acción pública ha sido reconocida durante mucho tiempo por los filósofos orientales y occidentales. Fue fundamental para la comprensión de la ética de Aristóteles, y ha recibido tal vez su tratamiento más completo y profundo en las obras de David Hume y Adam Smith, quienes vieron la benevolencia (y su base en "simpatía" o compasión) como fundamento de la virtud y la moralidad (2020, p. 3).

Barton y Li-Ching consideran a la benevolencia el pilar de otros sentimientos por favorecer en la enseñanza de las ciencias sociales por varias razones, entre las que sobresalen:

- Ser requisito para que las personas trasciendan sus propios intereses individuales (p. 3).
- Servir para que el estudiantado se informe acerca de cuestiones que parecen distantes y entienda que no les son ajenas (p. 5).
- Motivar a tomar decisiones para involucrarse más en la política, incluyendo la participación en formas de acción colectiva (p. 5).
- Ser la base de la compasión y de la empatía (p. 1).

Como la propuesta de Barton y Li-Ching está inspirada en textos del filósofo confuciano Mencius, con esa base ellos exponen que se ha de educar para que se den "brotes" de benevolencia. Ello conduce a inteligir una noción de "cultivo"

que remite a una asociación muy añeja que equipara el oficio de profesor(a) con el de jardinero(a), con la cual estamos lejos de coincidir, como se expuso anteriormente. Sin embargo, Barton y Li-Ching rebasan tal noción al recomendar la inclusión de la benevolencia como principio en los planes y programas de estudio debido a que:

> La mayoría de los planes de estudio prestan poca atención al desarrollo del sentido de la benevolencia de los estudiantes, particularmente de maneras que les permitirían deliberar cuestiones sociales. Los planes de estudio cívicos y multiculturales a menudo consisten en una amalgama de tradición, nacionalismo, mandatos políticos y presión popular, junto con una incómoda combinación de intentos de promover la justicia social o el multiculturalismo por un lado e imitar las disciplinas académicas por el otro (p. 3).

Aunque no queda bien definido por esos autores el concepto de benevolencia, es posible inferir que se asocia con la bondad, concepto añejo también y en el cual convergen igualmente tradiciones tanto occidentales como orientales.

> De cualquier modo, lo esencial al concepto de benevolencia es la certeza de saberse y sentirse parte de la comunidad humana y, como tal, tomar las decisiones y llevar a cabo las acciones que encaminen a hacer vida la dignidad de cada persona.

Por tanto, en el constructo benevolencia —cuyo rastro habremos de seguir en las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales— se denota lo que se ha venido planteando en esta obra: esa relación irreductible e interdependiente entre el pensar, el sentir y el hacer, porque, en palabras de estos autores, los saberes mayormente intelectuales enseñados han mostrado ser insuficientes, lo cual queda probado en que “claramente hay algunas personas que saben sobre el sufrimiento de otros y no toman ninguna acción al respecto” (Barton y Li-Ching, p. 9).

Compasión

En las últimas décadas han proliferado las referencias a la compasión en relación con la educación. Permítaseme compartir que la investigación propia me condujo a tal tema de manera accidental. Al trabajar el teatro histórico como ámbito de enseñanza, mediante la metodología de la teoría fundamentada en la vertiente straussiana que categoriza a partir de los datos, la compasión emergió como el segundo sentimiento preponderante de un total de 86 registros que expresaron más de 1,200 emociones o sentimientos; sin embargo, surgió asociada a la cognición de victimización de los personajes históricos protagonistas de las obras teatrales analizadas (Latapí, 2018, pp. 200-202), lo cual problematiza la compasión, pues no se trata de ninguna manera de "sentir lástima", como reflejó nuestro estudio. De ahí el interés por profundizar en la compasión para pasar de su enunciación, como un fin educativo loable, a su mejor comprensión. En tal cometido nos es muy útil retomar las nociones aportadas por el filósofo y las filósofas con quienes dialogamos en el Capítulo 2, para quienes la compasión es aceptación plena del otro u otra (Rodolfo Echeverría), orientación hacia el sufrimiento de cualquier criatura (Martha Nussbaum) y con-sentir con aquellos que sufren (Victoria Camps).

En estas concepciones no se establece de manera explícita el carácter innato o aprendido de la compasión; empero, Barton y Li-Ching señalan, en relación con la benevolencia, que tanto la compasión como la empatía son innatos. En sus palabras: "La benevolencia está profundamente arraigada en los sentimientos humanos innatos de compasión y empatía. Sin embargo, tales sentimientos innatos son limitados y parciales" (p. 1). Más adelante, los autores acotan tal planteamiento en su vinculación con la educación en ciencias sociales:

> El plan de estudios debe ayudar a los estudiantes a extender su sentido innato de compasión a nuevas situaciones, que podrían no tomar en serio sin instrucción formal. Dicha instrucción depende, fundamentalmen-

> te, del conocimiento: Sólo aprendiendo acerca de las circunstancias de los demás los alumnos llegarán a sentir compasión y, es de esperar, deliberar con un sentido de benevolencia. Sin embargo, tales conocimientos no pueden consistir únicamente en generalizaciones o estadísticas abstractas; deben proporcionar una visión convincente de la vida y las circunstancias de otras personas (Barton y Li-Ching, pp. 7-8).

Así, sin abordar la problematización sobre si la compasión es innata o aprendida —lo cual rebasa nuestro propósito presente— retomamos lo establecido por Kristin Neff, una de las autoras que más han abordado el tema y quien es referente en los planteamientos del Compassion Institute de la Universidad de Stanford, investigadora de la Universidad de Texas, con estudios comparativos sobre la compasión en diversas partes del mundo y sobre diferentes ámbitos:[3]

> la compasión es una interconexión cuya conversación subyacente es "tú al igual que yo", lo que presupone el juicio de igualdad en la vulnerabilidad. Considera necesario educar en la compasión, para lo cual se propone la mediación de cuatro pasos secuenciados: en el ámbito de la percepción, reconocer el sufrimiento ajeno; en el actitudinal, conectar cognitiva y emocionalmente con quien sufre; en el volitivo, desear que cese el sufrimiento; y en el de la acción, hacer algo (intelectual o material) para aliviar el sufrimiento.

Neff profundiza en un concepto derivado del anterior y muy útil, sobre todo para la labor docente: la autocompasión. Presupone que para ser compasivo con el otro u otra se ha de ser compasivo con uno mismo. La autocompasión se define como cuidado para procurarse las necesidades propias de tal suerte que, si no se tiene ese sentimiento, no se podrá ser compasivo o compasiva con los y las demás. Sólo con personas que perciben, sienten, piensan y actúan

[3] En su sitio se puede acceder a gran cantidad de sus investigaciones: https://self-compassion.org/the-research/

compasivamente podría proponerse la compasión en cualquier ámbito, particularmente desde la escuela. Coincidimos en que ello ha de hacerse desde los fines propios de la enseñanza de las ciencias sociales expuestos de inicio en esta obra, desde la participación ciudadana y no desde una postura intimista en la que entren en juego la benevolencia y la compasión:

> El propósito de cultivar los brotes de benevolencia de los estudiantes no es motivarlos a ayudar a construir un hogar para los desfavorecidos, sino para deliberar y tomar medidas sobre las políticas gubernamentales y no gubernamentales (Barton y Li-Ching, p. 13).
>
> Debido a que el principio de extender la benevolencia de los estudiantes a través de respuestas compasivas representa un cambio tan radical de la mayoría de los planes de estudio existentes, este principio podría fácilmente ser malinterpretado o aplicado de maneras engañosas e incluso contraproducentes. Con el fin de proporcionar un punto de partida para la educación cívica, la idea de cultivar brotes de benevolencia debe contextualizarse con respecto al propósito de la educación cívica y multicultural, otros contenidos curriculares, circunstancias locales y las perspectivas y el albedrío de las personas que son objeto de las deliberaciones de los estudiantes (Barton y Li-Ching, p. 12).

Empatía

En seguida se trata de la empatía, pues ni la benevolencia ni la compasión pueden vivenciarse sin empatía. En párrafos anteriores se ha señalado que el tema de la empatía ha sido trabajado como uno de los elementos constitutivos del pensamiento histórico, de modo que se particularizará en esta acepción considerando las aportaciones pertinentes de los referentes de los Capítulo 1 y 2. En cuanto a la generalidad de su inclusión como tema investigativo en las ciencias

sociales, Alberto San Martín y Delfín Ortega, estudiosos de la Universidad de Burgos, tras un análisis etiológico detallado, han aseverado que:

> La incorporación del concepto de empatía en la Didáctica de las Ciencias Sociales se produce, de forma paralela, a su formación como disciplina autónoma en los años ochenta. A lo largo de las décadas 70 y 80, se despierta en Europa una clara vocación renovadora que terminará por consolidar la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina con preocupaciones investigadoras específicas (Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2002; San Martín y Ortega-Sánchez, 2020, pp. 6-7).

Muy pronto, por sus características propias, el tema de la empatía fue ganando terreno en la consideración de los componentes cognitivos y emocionales y fue uno de los temas pioneros en incorporar la emocionalidad a la enseñanza de las ciencias sociales. Así se iniciaron y se desarrollaron en el mundo anglosajón e hispanoamericano gran cantidad de estudios sobre empatía histórica: Almansa, 2018; Brooks, 2011; Davis, Yeager y Foster, 2001; Endacott, 2010; Endacott y Brooks, 2013; Lee, Dickinson y Ashby, 1995; Portal, 1987. Se trataba de desarrollar el pensamiento histórico más allá de esquemas de interpretación presentistas (García y Jiménez, 2010; Portal, 1990; Seixas, 1993), es decir, de trazar estrategias didácticas que permitieran comprender el pasado desde la perspectiva de ese pasado. Para ello, se debían conjugar, en equilibrio, las vertientes cognitiva y emocional; esto es, lo que Sáiz (2013) denomina "la habilidad de poner en marcha, en un escenario debidamente contextualizado, una 'imaginación histórica controlada' " (San Martín y Ortega-Sánchez, 2020, p. 4). Especialmente destacadas son las aportaciones que han ido gestándose en el seno del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS)de la Universitat Autònoma de Barcelona. En sus trabajos, se evidencia que la empatía histórica requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de los juicios sobre el pasado (Santisteban, *et al.*, 2010). También en el seno

de este grupo se propone una conceptualización de la empatía en tres niveles: empatía histórica presentista, empatía histórica experiencial y empatía histórica, que demuestra que las acciones del pasado se producen en un contexto diferente al del presente (González, *et al.*, 2009). (San Martín y Ortega-Sánchez, 2020, p. 8).

Fruto de esa línea investigativa, Lee y Shemilt, en 2011, clarificaron el concepto con el objetivo de evitar remitir la empatía solamente a la imaginación histórica o a un cierto compromiso afectivo con los seres humanos del pasado, pues a su juicio estas dos acepciones eran las que habían prevalecido en el campo de la enseñanza de la historia.

> Aclararon que la empatía no es una forma misteriosa de acceder a los pensamientos y sentimientos de nuestros antepasados, sino el resultado del trabajo de selección y valoración de evidencias, para reconstruir las creencias, valores y prácticas sociales pretéritas, en suma, las formas de vida del pasado (Carril, *et al.*, 2018, p. 222).

En México se ha trabajado la empatía en relación con la educación histórica, sobre todo mediante la mediación de fuentes históricas. Sobresalen los trabajos de Belinga Arteaga y Siddharta Camargo en las pasadas dos décadas. Su noción de empatía se ha sintetizado como:

> el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de sus propias miradas y no de las nuestras con base en la interpretación y análisis de las fuentes disponibles en un ejercicio empático [...] nos permite inferir los puntos de vista de los actores involucrados y explicar lo que ellos hicieron (Arteaga, 2019, pp. 62-63).

Otra de las estrategias para la mediación de la empatía preponderante a nivel internacional ha sido la narrativa. Retomando a Barton y Li-Ching (2020) y extrapolando de la historia a otras ciencias sociales, podemos concluir con un ejemplo concreto y plausible:

> En la educación cívica y multicultural, las obras literarias [...] pueden desempeñar un papel importante en proporcionar a los estudiantes un conocimiento concreto de la vida de los demás, pero tal vez aún más importantes son las narrativas no oficiales y otros relatos. Estos pueden incluir representaciones periodísticas, narrativas personales, documentales fotográficos o de vídeo, y otras fuentes y experiencias que transmiten las circunstancias de los demás de maneras emocionalmente convincentes (Barton y Li-Ching, p. 10).

3.2.3 Conciencia, conciencia social y conciencia histórica

El tema de la conciencia se trata hasta aquí porque abarca a los otros constructos. Es importante decir, de inicio, que el término se usa y se abusa de él tanto en el lenguaje cotidiano como en el de la bibliografía educacional. Cuando se afirma que una persona tiene conciencia, generalmente se quiere dar a entender que es alguien reflexivo. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que la conciencia es una categoría compleja abordada por psicólogos, filósofos, médicos, neurocientíficos y poetas, entre otros, de modo que se trata de algo más que ser reflexivo.

En vinculación con las aportaciones de las neurociencias expuestas en el Capítulo 2, resulta esclarecedor el concepto de conciencia planteado por José Luis Díaz, de la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador y profesor visitante en las universidades de Harvard, Arizona y Santiago de Compostela.

Mediante una metáfora, la equipara al vuelo coordinado de una parvada de pájaros por "la actividad neuronal que ocurre entre múltiples zonas del cerebro" (Díaz Gómez, 2015, p. 68). Así explica que el procesamiento consciente es una propiedad compleja y global que integra por ejemplo "una imagen mental [...] pensamiento [...] emoción [que son] operaciones segregadas en distintos substratos y módulos nerviosos que se reúnen en un solo contenido y proceso, es decir en una experiencia consciente" (pp. 68-69). Con otra metáfora, la de una grafía pautada, explica:

> Los elementos en transición de esos procesos pautados tienen una arquitectura narrativa y cinemática definida por unidades (notas, palabras, actos) que ocurren en ciertas secuencias (melodías, frases, actividades), combinaciones (armonías, fusiones, gesto-palabra), ritmos (cadencias, acentos, ciclos) y cualidades (timbres, connotaciones). Se trata de formas de movimientos que se despliegan en el tiempo con una probabilidad de transición semiordenada o estocástica, con una intrincada periodicidad rítmica, con una amplia combinación de unidades y con un factor cualitativo de modalidades particulares de cada proceso definido, como son las cualidades propias de las sensaciones, las emociones o los significados (Díaz Gómez, 2015, pp. 70-71).

De ahí se deriva que, si bien el acercamiento a las neurociencias permite comprender ciertas funciones propias de regiones del cerebro, es importante tener presente la conciencia como un proceso complejo integral cuyas expresiones se han de inteligir desde diferentes perspectivas, pues son códigos variados de información. Se ha de tener en cuenta, asimismo, la conciencia como una macrocategoría que integra los pensamientos, emociones, sentimientos, estados de ánimo, corporalidad y sus lenguajes, de modo que es una categoría que, según lo planteado en este libro, se podría considerar axial en la enseñanza de las ciencias sociales.

3.2.3.1 Conciencia social (ser socialmente conscientes)

La conciencia social podría ser definida como una manera de vivir comprendiendo la realidad. Dicha comprensión abarca fundamentalmente el pensar con pluriperspectividad, considerando los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales en interacción: el sentir que comparte la humanidad con los seres humanos del pasado, del presente y del futuro y, por ende, la certeza de estar ligados en vulnerabilidad y comprometidos a actuar con libertad responsable para construir sociedades más justas y equitativas.

> En la conciencia social, de acuerdo con la conceptualización expuesta, se articulan el pensar, el sentir y el hacer. Se trata de un pensar profundo y complejo para comprender el mundo y de un sentir que puede dejar de lado el miedo o apatía, con sus emociones paralizantes, para, desde una esperanza fundada, participar de manera colaborativa para generar futuros deseables y posibles. Sólo conjuntando los saberes y los sentires es posible desarrollar una conciencia social crítica y comprometida.

3.2.3.2 Conciencia histórica (ser históricamente conscientes)

La categoría de conciencia histórica se refiere a una característica específica de la conciencia social que se puede definir como una capacidad individual o colectiva para interrelacionar el pasado, el presente y el futuro. Alguien con conciencia histórica entiende las semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente con vías a planear y concretar un futuro. La perspectiva histórica le ayuda a comprender la complejidad de los problemas, entendiendo su causalidad en el pasado, para que las soluciones en el presente y en el futuro no sean improvisadas. Así se abate el presentismo que se entiende hoy en día, en el *zeitgeit* de Hegel, o espíritu de la época, como "lo único que importa es el pre-

sente, vive el aquí y el ahora" para, en contrasentido, asumirse como un sujeto en el tiempo: producto de un pasado compartido y constructor del presente y del futuro. Por conciencia histórica se entiende que en el análisis del pasado hay puntos de vista diferentes y se les pondera, pues ello permite explicar el presente con base en ese pasado.

En la conciencia histórica, como parte de la conciencia en general y de la social, se denotan de manera clara tanto sus componentes emocionales como los cognitivos. Anna Clark, de la Universidad Tecnológica de Sydney, y María Grever, de la Universidad Erasmus Rotterdam, tras un estudio sobre las diferentes vertientes de conciencia histórica desarrolladas en las pasadas décadas, concluyeron que la conciencia histórica incluye tanto la implicación emocional de la humanidad y su interés en el pasado como también su capacidad para la reflexión histórica crítica y el compromiso, en el sentido académico y disciplinario (Ahonen, 2005, 2012; Megill, 1994; Rasen, 2005).

El filósofo alemán Jörn Rüsen (1987) ha expuesto que la conciencia histórica se clasifica en tradicional, ejemplar, crítica y genética, y sugiere la capacidad latente de las personas para involucrarse críticamente con el pasado y sus narrativas. Es necesario reparar en la citada tipología por su amplia influencia en las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales. En palabras de uno de los autores que más ha trabajado, a gran escala, con dicha tipología, Luis Cerri (2020), de la Universidad de Ponto Grosso en Brasil, los cuatro tipos de conciencia histórica que se han empleado en múltiples investigaciones pueden definirse como:

- Tradicional: cual el pasado no es percibido como tal por las personas; no hay reflexión, no hay la representación del pasado.
- Ejemplar: el pasado sirve como ejemplo para pensar nuestra vida, como una especie de historia maestra de la vida.
- Crítica: posibilita el cuestionamiento de la visión del mundo.
- Genética: relatividad de los puntos de vista, renovación de la información que tenemos y apertura al cambio.

Sin embargo, Cerri señala que en los últimos tiempos Rüsen ha profundizado en su noción de conciencia histórica al aclarar que el modo crítico no es exactamente una tipología en sí, sino un factor de cambio para los otros tres modos: tradicional, ejemplar y genético, puesto que es el crítico el factor que promueve el cambio de uno a otro. Asimismo, Cerri flexibiliza esta categoría al considerar que, en las sociedades, y aun en las personas mismas, pueden coexistir distintas tipologías entendidas como modos de generación de sentido. Por tanto, se concluye que dicha categoría es compleja y polémica, pero que ha probado ser útil en la enseñanza de las ciencias sociales, sobre todo para, mediante el lenguaje, poder determinar las maneras en que las personas y los grupos se relacionan con el tiempo. En voz del gran referente que fue Joan Pagès (2009), el aprender historia y el desarrollar la conciencia histórica deben permitir al estudiantado salir de la escuela sabiendo de dónde se viene y posibilitar que éste se sitúe en el presente y, a partir de ahí, pueda dibujar el futuro próximo y participar activamente en él; o dicho con la voz poética del historiador uruguayo Rodolfo Pastor Fasquelle: "la memoria de lo pasado, empapa nuestra realidad y aromatiza nuestras ilusiones".

3.2.4 A modo de ideas: congruencia entre pensar, sentir y hacer

En esta sección se comparten tres actividades didácticas, una técnica y dos estrategias que fueron piloteadas e implantadas en México en contextos diversos. Se incluyen para que los lectores y lectoras puedan: a) ponderarlas de acuerdo con su propio contexto; b) contrastarlas con los planes y programas de estudio de su interés; se diseñaron con base en los programas oficiales mexicanos de formación cívica y ética de secundaria y de historia de bachillerato y c) diseñar sus propias técnicas, actividades o estrategias.

Congruencia entre pensar, sentir y hacer[4]

Valores: ejemplo de actividad didáctica

Con la coordinación de tu profesor o profesora realiza la siguiente actividad:

En primer lugar, lee las siguientes situaciones que te ayudarán a explorar tu nivel de congruencia entre lo que piensas, sientes, dices y haces. Subraya lo que has hecho o harías en cada caso.

1. Supongamos que tú piensas que lo más importante en una familia es la justicia, pues sientes que esa es la forma en que tus papás demuestran que quieren a sus hijos por igual. Para organizar el trabajo en la casa, la familia se ha repartido las actividades. Éstas se intercambian cada semana. A ti te ha tocado hacer algo que no te gusta.
   a) Lo haces porque sabes que es importante y justo cumplir con lo que te ha tocado para mantener el orden de la casa y así todos puedan vivir mejor.
   b) No lo haces, porque a ti esa actividad no te gusta.
2. Tú siempre has dicho a tus amigos y amigas que para ti es muy importante el respeto. En una fiesta, ellos y ellas molestan a una persona que no es de su grupito.
   a) Tú te unes a ellos, pues fuiste a divertirte.
   b) Te opones a que esa persona sea molestada y lo dices claramente. Aunque los demás se burlen de ti, no participas en sus actos.
3. Supongamos que estás totalmente enamorado(a) de tu novia(o); se lo has dicho en repetidas ocasiones y él o ella a ti también. Un día, él o ella te propone que hagas algo que a ti no te parece correcto, pues sientes que te puede poner en peligro y traerte consecuencias que no tienes la forma de enfrentar en estos momentos. ¿Qué haces?

---

[4] Latapí, P. (2013). *Comprometid@s con la convivencia solidaria 3,* México: Mc Graw Hill Education, pp. 31,79 y 272.

a) Le dices que, aunque le amas profundamente, no estás dispuesto(a) a hacer algo que te haga daño y, aunque sientes tristeza, te alejas.
b) Aceptas por no perder a esa persona.

4. Supongamos que, en reiteradas ocasiones, tus padres o maestros(as) te han dicho que no debes compartir información tuya o de tus familiares y amistades con personas desconocidas en la Internet o en la calle, porque puede ser peligroso, aunque esas personas te digan que son amigos o amigas de personas que tú conoces. Un buen día, a través de una red social o en la calle, te contacta un joven o una chica que dice ser de tu edad y que es amigo o amiga de tus amistades o familiares, y que quiere conocerte, y que aceptes tenerle como amistad, intercambiar datos, fotos, etc. Tú jamás habías oído hablar de esa persona. ¿Qué haces?
   a) Aceptas, aunque te da miedo, porque crees que a veces los adultos exageran.
   b) No aceptas y, mejor, preguntas antes a tus padres, amistades o profesores(as) para decidir y corroborar que conocen a esa persona.

En segundo lugar, reflexiona sobre las formas en que procederías o procediste en cada caso, y escribe los pensamientos que te hicieron o te harían decidir actuar de una forma u otra en cada caso.

En tercer lugar, ya que tienes claro lo que pensaste, te invitamos a que le pongas nombre a lo que sentiste también en cada caso. Para ello puedes utilizar algo de lo aprendido en la asignatura de arte, según tus gustos; por ejemplo, puedes hacer una pintura con los colores que creas que identifican cada sentimiento o puedes dibujarte a ti con colores en cada lugar del cuerpo en donde sentiste esas emociones. Revisa qué tan congruente fuiste contigo mismo o misma, y anótalo en tu cuaderno.

Enfoque de género

Con la coordinación de su profesor(a) realicen la siguiente actividad.

En primer lugar y en grupo virtual o presencial, lean las letras de las siguientes canciones; al hacerlo, reflexionen sobre lo que sentirían en caso de que alguien las cantara para ustedes, sean varones o mujeres:

1. "No sé el nombre que en verdad tú te mereces.
Lo busqué y no existe en el diccionario.
Si quisiera describir lo que pareces,
le harían falta letras al abecedario.
Ni qué hablar de tus infames actitudes.
No merecen ser siquiera pronunciadas.
Has perdido la última de tus virtudes,
al hacerme, así, la vida desgraciada".
(Autor: Marco Antonio Solís)

2. "Humíllate, pídeme perdón llorando de rodillas.
Háblame, dime que sin mí tu vida no es la misma.
Implórame que vuelva a besar tus labios con ternura.
Ruégame que vuelva a llenar tu cuerpo de caricias.
Convénceme que no voy a arrepentirme si te quedas".
(Autor: Mario Alberto Zapata)

3. "Deja que te gocen.
Dales lo que piden, sólo por esta noche.
Danos ese cuerpo sin censura.
No te detengas, nena, danos tu calor".
(Autor: Martín Ricca)

En segundo lugar, compartan y escriban las opiniones y sentimientos que les generan las letras de estas canciones. Con base en lo que hayan escrito, redacten un párrafo que muestre su rechazo a las acciones o situaciones, por ejemplo, dedicar este tipo de canciones, que dañan las relaciones afectivas.

En tercer lugar, por equipos, escriban una estrofa de una canción que favorezca modos de relacionarse de una forma respetuosa con la dignidad humana. Pueden elegir un caso en particular para su propuesta; verbigracia, pueden hacerla para las relaciones de amistad, pareja, trabajo o familia. ¡Elijan el ritmo que más les guste!

En cuarto lugar, compartan en el grupo sus canciones. ¡Disfrútenlas! En grupo, elaboren conclusiones y anótenlas en su cuaderno.

Ejemplo de evaluación de debate como técnica: tabla cogmotiva para dialogar, de uso por el estudiantado, guiado por el profesorado, para debatir ciertos temas

	Casi siempre	La mitad del tiempo	A veces	Raramente	No observo cambio
1. Escucho de manera activa.					
2. Tengo disposición para comprender lo que el otro u otra plantea desde su historia y sentir.					
3. Tengo disposición para modificar mis puntos de vista si reconozco mejores argumentos.					

4. Identifico las emociones que están detrás de mis ideas.					
5. Expreso con claridad mis ideas.					
6. Hago preguntas relevantes.					
7. Construyo a partir de las ideas de otros y otras.					
8. Reconozco diferencias de contexto.					
9. Argumento con fundamento.					
10. Doy ejemplos y contraejemplos.					
11. Tomo postura.					
12. Autorregulo la expresión de mis emociones.					
13. Respeto opiniones.					
14. Muestro tolerancia.					
El profesorado o estudiantado añaden otras o eliminan algunas conforme a la dinámica del grupo.					

Cuestiones socialmente vivas: ejemplo de estrategia

En dos textos de historia de México para bachillerato planteé las cuestiones socialmente vivas para trabajarlas desde el inicio hasta el final de cada bloque programático, como estrategia didáctica, aun cuando los programas oficiales no contemplaban esta u otra estrategia similar. Las temáticas seleccionadas fueron el racismo por origen étnico, la desigualdad, la gestión elitista del poder, la inequidad de género, el problema de la migración, entre otros. Ejemplo:[5] como en los bloques precedentes, en este partiremos de un problema de nuestro presente, en el entendido de que analizar sus causas y desarrollo resulta útil para contribuir a soluciones que ayuden a superarlo.

La gestión elitista del poder político

Reflexiona sobre la manera en que se ejerció el poder en el Porfiriato; verás que en esa época se construyeron relaciones de poder que afectan terriblemente a nuestro país. Al hacerlo podrás constatar que estudiar historia no sirve nada más para saber "cómo eran las cosas antes" y menos aún para hacer comparaciones ociosas entre el ayer y el hoy, "que si era mejor antes o que si estamos mejor ahora". ¡Los contextos son distintos! Estudiar historia puede —eso sí— servirnos para indagar en el pasado, con base en nuestras necesidades actuales, para poder forjar un mejor futuro. En consecuencia, ¡podemos, y debemos, aprender de nuestra historia!

1. Para comenzar sugerimos que, de manera grupal, inicien el estudio del bloque buscando y compartiendo notas periodísticas serias sobre la gestión elitista del poder en nuestro país. Una podría ser esta:

---

[5] Latapí, P. (2020). *Historia de México II. Desde cuestiones socialmente vivas*. México: Mc Graw Hill Education, p. XII. El ejemplo que se presenta está en la p. 59.

El Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. publicó un informe que concluye, tras una investigación, que la práctica de usar gestores o pagar sobornos para obtener contratos o permisos son prácticas cada vez más generalizadas. Sesenta y cinco por ciento de los emprendedores encuestados piensa que perdió una oportunidad de negocio porque éste utilizó influencias.[6]

2. Comenten en grupo esta y las noticias encontradas y relaciónenlas con situaciones que conozcan en las que se resuelven asuntos gracias a "contactos" o "palancas". Comenten qué piensan y sienten al respecto. A lo largo del bloque retomarán el tema para preguntarse cómo operó esta gestión elitista del poder y, al final del bloque, concluirán con una toma de postura sustentada desde el sentir y el pensar sobre el pasado y el presente con vías a la necesaria erradicación de la gestión elitista del poder en el camino a la construcción de la democracia.

Usos de la historia

1. Lee cuidadosamente este párrafo:

El historiador debe ser crítico en el análisis de las fuentes históricas. Asimismo, debe hacerlo con ética. Quien no lo hace así puede usar la historia incluso con fines políticos, tergiversándola para obtener beneficios; por ejemplo, para conseguir votos manipulando el pasado a su conveniencia y convencer a las personas. Asimismo, el historiador ha de ser humilde, pues sabe que no tiene toda la información. Al respecto les presentamos dos ejemplos de prensa recientes. Léelos de manera individual:

a) El uso de la historia con fines políticos se dio en el nazismo en Alemania (1933-1945), sistema encabezado por Adolfo Hitler. Se promovió un nacionalismo que llegó al fanatismo y trajo terribles consecuencias que tú ya has estudiado en otros cursos de historia universal, como la masacre

6 Cantillo, P. (11 de noviembre de 2015). Imco: quien no transa no emprende. *Excélsior*, p. 10.

de millares de personas en campos de concentración. Has de saber que el himno nacional alemán aún contiene elementos de ese tiempo, por lo que recientemente se debate si éste debe incluirse en la Constitución de aquel país o no. Aquí un fragmento de la noticia del periódico:

> En 1952 se decidió que el himno alemán sería la tercera estrofa de la composición de Hoffmann von Fallersleben, eliminando convenientemente partes como el famoso *Deutschland über alles* ("Alemania por encima de todo"), con unas connotaciones nacionalistas que evocaban un pasado tan reciente como catastrófico.[7]

b) El historiador nunca puede decir que posee o sabe "la verdad". Puede, como en el siguiente caso, encontrarse con una fuente desconocida hasta ese momento, que cambie o modifique su investigación. Esta es la noticia de un periódico:

> El códice Grolier, un documento maya del siglo XIII que hasta ahora se había considerado una falsificación, es auténtico. El documento fue descubierto en 1965 en una cueva de Chiapas (sur de México) por un grupo de saqueadores. Este detalle hizo que, durante cuatro décadas, se dudase de su autenticidad. Pero la investigación de un equipo de la Universidad de Brown, en Rhode Island (EEUU), asegura que no solo es auténtico sino que, además, es el más antiguo de todos los manuscritos conservados de la antigua América.[8]

2. Con base en ambas notas periodísticas, y con lo visto en el bloque, en particular sobre las noticias falsas, en una hoja tamaño carta redacta un texto acerca de tres funciones de la historia y tres características de lo que debe

---

7 Doncel, L. (14 de diciembre de 2015). Alemania debate si incluir el himno nacional en la Constitución. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2015/12/14/actualidad/1450113365_903708.html

8 Nieto, M. G. (10 de septiembre de 2016). El manuscrito más antiguo de América. *El País,* p. 20.

ser el trabajo de un historiador. Ilústrala. Con las hojas de los integrantes del grupo, y con la guía de su profesor(a), realicen un mural colectivo y expónganlo en un lugar de la escuela o espacios virtuales.

Estrategias docentes

Concluimos este apartado con un espacio para conjuntar lo reflexionado y aprendido. Se trata de diseñar una actividad, una técnica y una estrategia, y después socializarlas con su grupo, ya sea virtual o presencialmente, para mejorarlas. Considere:

a) A fin de que su diseño, desarrollo y evaluación puedan estar bien focalizados, se presenta la siguiente tabla, como ayuda para anclar su intencionalidad, considerando los temas y necesidades que considere pertinentes acorde al contexto de aplicación y reparando en que han de vincularse pensar, sentir y hacer. Por supuesto, puede añadir los que usted considere pertinentes.

b) Explique a su grupo de qué maneras las actividades, recursos o estrategias que cada uno diseñó contribuyen al desarrollo de alguna de las categorías asociadas a la formación del pensamiento, sentimiento y conciencia en alguna o algunas de sus acepciones, en vías de caminar hacia las finalidades sustantivas de la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo xxi. Reciba retroalimentación y dé la suya a las y los demás en el ánimo de acompañarse en la mejora de la práctica.

Pensar	Identificar: observar y recordar información. Describir: representar las cualidades, características o circunstancias de un hecho o situación pasada o presente. Diferenciar: distinguir entre hechos, situaciones, personas y procesos. Comparar: fijar la atención en dos o más hechos, situaciones, personas o procesos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o sus semejanzas. Sopesar: presentar los argumentos en pro y en contra de una cuestión. Sintetizar: exponer algo en sus notas esenciales. Analizar: descomponer el conocimiento en sus partes. Observar: identificar tanto los componentes como el conjunto. Relacionar: exponer la correspondencia o no entre hechos y procesos sociales.
Sentir	Reconocer: traer a la memoria información relevante considerando la emoción en el recuerdo. Ubicar: interpretar información situándola en su contexto. Explicar: captar el significado de la información considerando las intencionalidades, tanto del pasado como del presente visibilizando la perspectiva propia. Interpretar: llegar a conclusiones a partir de la información obtenida de escritos, gráficas, mapas, sucesos de la vida cotidiana, incorporando tanto los saberes como los sentires. Valorar: escoger basándose en la conciencia metacognitiva y metaemotiva; reconocer las subjetividades. Imaginar: idear maneras previendo el futuro deseable. Comprender: construir significado complejo considerando saberes y sentires.

Hacer	Aplicar: poner en práctica. Caracterizar: determinar de manera crítica los rasgos de un hecho, situación o proceso social, considerando cómo la persona se involucra integralmente en ello. Representar: expresar las relaciones entre los hechos y los procesos sociales. Argumentar: construir y expresar razones fundamentadas. Debatir: discutir un tema con opiniones diferentes, con respeto y tolerancia. Corroborar: dar fuerza a la razón, argumento u opinión con nuevos razonamientos o datos y con conciencia de las emocionalidades implicadas. Participar: actuar calibrando saberes y sentires. Resolver: plantear y, cuando sea pertinente, contribuir a implantar soluciones a problemas sociales.

Elaboración propia para uso de manera flexible.

Referencias

Enseguida ponemos a disposición materiales recientes, mayormente de fácil adquisición, que sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores del presente libro y los autores y autoras que han trabajado estos temas.

Arteaga, B. (2019). Algunos elementos teóricos sobre el concepto de tiempo histórico y su aplicación en las aulas. *Aión. Revista Digital de la Facultad de Historia,* (3), pp. 53-56.

Barton, K. (2019). Evaluando la discusión histórica. *Hsse Online, 8*(1), pp. 11-17. Recuperado de https://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume-8-issue-1-2019/assessing-historical-discussion

Boff, L. (2006, 2007). *Virtudes para otro mundo posible. i, ii, iii.* Sal Terrae: España.

Castellví, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *Reidics, 5*, pp. 23-41. Recuperado de https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.05.23

Carril, T., Sánchez, M. y Revilla, M. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta. 47*, pp. 221-228. Recuperado de http://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/12727

Cerri, L. [Encuentros por la Historia, Universidad Univalle de Cali]. (2020). *Conciencia histórica en tiempos de pandemia, una mirada desde Brasil* [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iRFw-QtSmc2Q

Clark, A. y Grever, M. (2018). Conciencia Histórica: Conceptualizaciones y Aplicaciones Educacionales. En Alan Metzger y Lauren McArthur (Editores), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Estados Unidos de América. Wiley Blackwell, pp. 177-201.

Demetriou, A. y Christou, C. (2015). *Comprendiendo y facilitando el desarrollo del intelecto* (Educational Practices series-26). Francia: International Academy of Education/unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/es/documento/understanding-and-facilitating-development-intellect-educational-practices-26

Díaz Gómez, J. L. (2015). *La naturaleza de la lengua*. México: Herder.

Gutiérrez, M. C. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Unipluridiversidad*, *11*(2), pp. 83-95. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11079

Gutiérrez, M. C. y Arana, D. M. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 10*(2). Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_7.pdf

Pagès. J. (1998). La formación del pensamiento social en la enseñanza secundaria. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geogra-*

fía e historia en la educación secundaria (pp. 152- 164). Barcelona, España: ICE/Horsori. Recuperado de http://historiaunam.rubenama.com/pages_formacion_pensamiento_social.pdf

PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), pp. 69-91. Recuperado de http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat.joan_pages/files/2009_Pages_Rese %C3%B1as_7.pdf

PAGÈS, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, (40), pp. 67 - 81.

LATAPÍ SARRE, P. (2012). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ, P. (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y las neurociencias al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona, p. 41.

LATAPÍ, P. y Pagès J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. En *Clío & Asociados. La historia enseñada* (27). Santa Fe/La Plata, Argentina: Universidad Nacional del Litoral-Universidad Nacional de La Plata.

GUTIÉRREZ, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *UNI-PLURI/VERSIDAD, 11*(2), pp. 1-13.

LÉVESQUE, S. (2010). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Canadá: University of Toronto Press.

LÉVESQUE, S. y Clark, P. (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. *The wiley international handbook of History teaching and learning*. Estados Unidos: Wiley Blackwell.

ORTEGA, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Jara, M. y Santisteban A. (coordinadores), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en*

Iberoamérica (pp. 191-201). Argentina: Universidad Nacional del Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona.

Pipkin, D. (2009). Pensar lo social. En V. Wainer y G. Maza (Coordinadores), *Primera jornada sobre enseñanza de la economía* (pp. 7-14). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/312_pe14-02.pdf

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, *10*, pp. 57-79. Recuperado de https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

San Martín, A. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), pp. 3-16.

Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: unesco/Castellanos Editores.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès y A. Santisteban (coordinadores), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97, (pp. 25-44). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *9*(2). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134135724002

3.3 La mediación tutorial

A fin de potenciar la congruencia entre la teoría y la praxis docentes desde la óptica poco abordada del profesorado de ciencias sociales, entre cuyas funciones se halla la de tutoría, en este apartado usted encontrará información y sugerencias, en torno a:

- Los dominios cognitivo, emocional y corporal en relación con la tutoría.
- La tutoría como parte del proceso de praxis docente de las ciencias sociales.
- Las posibilidades de la tutoría en las ciencias sociales desde la coherencia del tutor o tutora.

Información y sugerencias que podrían servirle para tomar, en el ejercicio de su profesión, decisiones basadas en el pensar y el sentir.

Por tres razones de peso, este último apartado está dedicado a las tutorías. En primer lugar, porque la mediación tutorial es una estrategia determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la que se conjugan el pensar, el sentir y el hacer de manera muy tangible y potente. En segundo lugar, porque, con base en nuestra experiencia en formación docente por más de veinte años, hemos visto que profesores y profesoras de ciencias sociales, con perfiles muy diversos, realizan mediaciones tutoriales, pero —y eso se enfatiza aquí— generalmente lo hacen con escasa formación al respecto y sin aprovechar la oportunidad de realizar la mediación tutorial sin potenciar lo que les es propio: las

finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En tercer lugar, porque las tutorías son objeto de interés en las redes de investigación especializadas del profesorado, al menos en mi país,[9] campo de estudio que necesita ser nutrido.

> La tutoría implica una fundamentada preparación del tutor; el tutor constituye una valiosa ayuda para profundizar en la relación entre educación y vida, en la identificación de objetivos académicos y profesionales (González, *et al.*, 2020, p.112).

3.3.1 Las tres dimensiones en la tutoría en relación con lo social

Para empezar, resulta necesario señalar que la figura del tutor se ha modificado en las últimas décadas, y lo ha hecho en función de los sistemas imperantes en las escuelas y —por supuesto— de los modelos educativos preponderantes. Así, siguiendo modelos conductistas, la tutoría ha sido enfocada mayormente a objetivos puntuales y como refuerzo positivo o negativo para el control de lo que se ha entendido como optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; como consecuencia de modelos de procesamiento de información, la tutoría ha enfatizado el análisis para la toma de decisiones, aunque con frecuencia ha descuidado el aspecto emocional. Los modelos de interacción social han propiciado que en la tutoría se hayan mediado factores que inciden tanto negativa como positivamente en los procesos grupales, y los modelos centrados en la persona han puesto el énfasis en el tutorado o la tutorada como ser humano integral en consideración con los aspectos diversos que inciden en su vida académica. Como ya se vio, los modelos generalmente se aplican interconectados;

---

[9] En las principales redes académicas mexicanas del campo de la enseñanza de la historia, en la Renalihca (Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos) y en la Reddieh (Red de Profesionales de Enseñanza Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia), el tema de las tutorías ha sido motivo de reflexión en varios de sus encuentros, pero de manera aislada, a la enseñanza de la historia propiamente dicha; se pueden consultar en las memorias en https://reddiehistoria.wixsite.com/misitio/congresos-1

así, al retomar algunos de los componentes de diversos modelos se establecen enfoques y se particularizan en estilos de enseñanza. Los estilos de enseñanza son precisamente los determinantes en la función tutorial, pues en ellos se expresan la personalidad, edad, momento del ciclo docente, momento y circunstancias en la vida del tutor(a), entre otros elementos que dotan a la mediación tutorial de su carácter único y humano.

Sobre la conceptualización general de la tutoría, José Narro Robles, quien fue rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, y su colega Martiniano Arredondo establecen:

> La tutoría implica procesos de comunicación y de interacción de parte de los profesores; implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales (p. 138).

Aunque se trata de la postura de un rector de una de las universidades más importantes de América y de quien después se desempeñó como funcionario público, su postura es rupturista pues, más allá de los indicadores educativos a los que están sometidas hoy las instituciones educativas, se enfatiza la relevancia de la mediación para el desarrollo académico en conjunto con una formación humana. Dicha postura permite ver que una tutoría de calidad, en el sentido ya expuesto de calidad educativa, se acerca mayormente al modelo centrado en la persona, el cual elige conscientemente componentes valiosos de los modelos de procesamiento de información y de interacción social; por ejemplo, el análisis cuidadoso para la toma de decisiones y sus efectos en las dinámicas comunitarias. El complemento a esta postura puede encontrarse en la conceptualización

de dos equipos de investigación. Por una parte, las investigadoras y el investigador de la Universidad de Barcelona, Evangelina González, Lourdes Marzo y Sebastián Rodríguez (2020) conciben la tutoría como un proceso integral. Por otra, Isidro Asensio, Rafael Carballo, Mercedes García y Soledad Guardia, encabezados por Narciso García Nieto, de la Universidad Complutense de Madrid, señalan, en correspondencia con lo expuesto en las aportaciones de la psicología positiva, que la tutoría puede concebirse, contra la mirada tradicional que enfatiza la solución de problemáticas, como potenciadora del desarrollo del estudiantado:

> Entendemos la tutoría como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible (p. 190).

En dichas conceptualizaciones resalta su sentido integral, de tal suerte que nos remite a las tres dimensiones trabajadas en este libro: el pensar, el sentir y el hacer, y a que en cada una, como ha quedado establecido, han de considerarse sus lenguajes, particularmente la narrativa y el lenguaje corporal. Sobre la importancia del lenguaje, en particular sobre la tutoría mediada por el profesorado de ciencias sociales, retomamos los aportes de la lingüística. En palabras de Duranti:

> Aunque no debe ignorarse el análisis de algo que se ha dicho en una interacción cara-a-cara, simplemente porque carecemos de información suficiente sobre el movimiento de ojos o sobre las posiciones de los participantes, nunca sabremos si esos rasgos fueron relevantes a menos que tengamos la oportunidad de acceder a la mirada o a la posición de cada uno de los participantes. Se trata, como siempre, de una cuestión de enfoque (2000, p. 365).

Ahí emerge con fuerza la idea de que el lenguaje no es algo que poseemos predeterminadamente los seres humanos, como se conceptualiza en forma superficial; antes bien, nos constituimos en el lenguaje, como sugirió la mirada filosófica de Rafael Echeverría en el Capítulo 2, y en un lenguaje que nace en el cuerpo, desde la cognición y emoción, como ya se explicó al exponer los aportes de la psicología en el mismo capítulo. En consecuencia, el lenguaje, en su complejidad, es sustantivo para la función tutorial. Valgan aquí los aportes de Jorge Larrosa, catedrático de la Universidad de Barcelona y profesor visitante de universidades en Gran Bretaña y Francia, quien, desde las ciencias de la educación, en un diálogo con la profesora Karen Rechia, de la Universidad Federal de Santa Catarina, ha profundizado sobre el papel del lenguaje y el de las tutorías, entre otros temas. En su libro *P de profesor* cuestiona la terminología común al ámbito educativo y aporta contrapropuestas basadas en sus treinta años de vida docente. Al respecto, señala un punto nodal en el lenguaje tutorial: la "presencia hecha de gestos, de palabras, de silencios" (p. 329). "Cuando no hay ese juego de presencias que se convocan mutuamente, todo es mecánico, ficticio, un mero trámite" (p. 327).

> De modo que la tutoría en primerísimo lugar es la construcción de un "lugar" —precisamente— en el que el tutor o tutora y el tutorado y la tutorada individual o grupalmente en efecto "son" y "están" convocados por el objetivo común de que el profesor o profesora se constituya como tal a través de la función tutorial, que pone en el centro al estudiantado. Se conjugan así las presencias desde los roles claros de tutor y tutorado con el cometido esencial de acompañar el proceso académico del estudiantado.

Aquí, en coincidencia con Larrosa, es necesario referirse al silencio como parte del lenguaje: "Un cruce de miradas es la confirmación de la presencia" (p.329), de modo que la tutoría, ya sea presencial o virtual, sería recomendable que comenzara con este reconocimiento de presencias. Este primer gesto de las tutorías permite abordar el siguiente apartado con las modalidades y momentos de la tutoría.

3.3.2 Modalidades de la tutoría. Diseño, desarrollo y evaluación

En las instituciones educativas generalmente se instrumentan tres tipos de tutoría: la individual, para un acompañamiento personalizado; la grupal, para mediar a un grupo en un lapso de tiempo (un curso o una función como es el acompañamiento en la realización de prácticas profesionales), y la generacional o de carrera que es una tutoría grupal pero que da seguimiento a una generación desde su inicio hasta el fin de su ciclo educativo.

En cada una de las tres modalidades de tutoría, si el o la docente tutor(a) es a su vez profesor(a) formado en la enseñanza de las ciencias sociales, puede imprimir ese sello individual-social a la mediación tutorial como lo harían los y las docentes de otras áreas curriculares. Ello puede hacerse reparando en los contenidos significativos, partiendo siempre de los intereses, gustos y problemáticas del estudiantado. De esa forma, los límites artificiales propios de las asignaturas se traspasan para que los contenidos significativos se incorporen a la vida del estudiantado. A modo de sostén de lo anterior, se menciona el trabajo de investigación de Albert Izquierdo Grau, de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien expone: “La introducción de temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas permite [...] reflexionar sobre nuestros prejuicios y estereotipos, y para contrastar nuestras emociones con nuestra racionalidad” (2019, p. 53). Esto visibiliza que en las ciencias sociales, mediante esta y otras estrategias ya tratadas en este texto, emergen los sentimientos subyacentes bajo los prejuicios y estereotipos, los cuales son difíciles de desmantelar con las abundantes cargas y demandas cotidianas de los planes y programas de estudios y los requerimientos académico-administrativos para el profesorado; por ello, la tutoría puede resultar, en estrecha colaboración con las asignaturas de ciencias sociales, una oportunidad expansiva para contribuir a lograr los fines de la enseñanza. Esto coincide plenamente con la concepción de la tutoría en su sentido integral, trabajada también por el investigador Pedro Álvarez y la investigadora Miriam González, de la Universidad de la Laguna, quienes conciben la tutoría como un:

> planteamiento más integral de la intervención tutorial [...] donde la labor orientadora de los docentes no se restringe puramente a lo académico y al desarrollo de su asignatura, sino que se extiende más allá, haciendo un seguimiento del proceso educativo en su globalidad, estimulando la madurez personal y profesional del alumnado (p.63).

Para lograr esa tutoría de calidad que, parafraseando a Larrosa, podría denominarse "un estar juntos" con un objetivo en común, que es el contribuir a formar mejores seres humanos, la tutoría ha de considerar —en el sentido literal de "tiempo"— los tiempos de la función tutorial: diseño, desarrollo y evaluación.

3.3.2.1 Diseño

En el argot académico es frecuente hablar de un plan tutorial. En el sentido en que aquí concebimos al profesorado, preferimos describir el plan tutorial como un diseño con objetivos claros y medios definidos, pero flexible y modificable por el tutorado mismo en su contexto también cambiable. Es conveniente diseñar la tutoría como una secuencia didáctica, es decir, con inicio, desarrollo y cierre, tanto por sesión individual como por bimestre, trimestre, semestre o año, a fin de que tenga una dirección y que fluya intencionadamente hacia ella. Por ejemplo, al estudiantado de nuevo ingreso es importante acompañarlo en su proceso inicial, identificar sus necesidades y las maneras en que puede ir solventándolas para que sus fortalezas crezcan en el trayecto de su itinerario académico, hasta su culmen satisfactorio. Rafael Bisquerra, catedrático de la Universidad de Barcelona, quien ha trabajado por décadas la función tutorial, diseñó un modelo de planificación tutorial dividido en: actividades de acogida, actividades de desarrollo personal, habilidades de adquisición y mejora de técnicas y hábitos de estudio, actividades de organización y funcionamiento del grupo clase y actividades de orientación profesional (Bizquerra, 2012, p. 198). A nuestro juicio, la función tutorial requiere más un diseño personalizado y flexible en el cual incluso han de anticiparse y preverse tiempos para ello: la

emergencia de factores que irán surgiendo sobre la marcha, así como el seguimiento preciso a los puntos tratados en las sesiones tutoriales.

3.3.2.2 Desarrollo

Como en toda mediación humana, el profesorado en función de tutoría —insistimos— ha de disponer del tiempo suficiente para conversar con el tutorado. Se ha de fijar de antemano el tiempo y espacio convenientes acordes con el objetivo de la tutoría. El tutor o la tutora —en un ejercicio autocompasivo— ha de procurarse a sí mismo la identificación y satisfacción de sus necesidades más importantes para estar en calma y con posibilidades de ejercer una escucha activa. Puede, incluso, salir a caminar antes, entrar en contacto con la naturaleza o ejecutar alguna actividad que le aporte esa calma necesaria para realizar la mediación tutorial. Retomando las ideas de Larrosa respecto de la función tutorial, ya sea virtual o presencial, puede comenzar con un silencio y mirada a los ojos para iniciar el contacto con su tutorado(a). El aspecto formal de la tutoría, es decir, los formatos hechos por la institución, ha de aplicarlo con apego a la normatividad, pero ha de rebasar los formalismos, a fin de lograr identificar, siempre con profundo respeto, las ideas y sentimientos por los cuales su tutorado(a) actúa o no actúa. Para conseguirlo, los lenguajes corporal, oral y escrito son una vía privilegiada. Así, el tutor o la tutora ha de mostrar una actitud corporal de atención, y con sus gestos y movimientos mostrar empatía hacia quien tutora; puede emular afirmativamente algunos de sus movimientos. Es importante que comunique su presencia a su tutorado(a) a lo largo de toda la sesión y recordar en todo momento que, en el centro de la tutoría, está el favorecer la expresión de sentimientos y pensamientos en un proceso de clarificación, en el cual el tutor o la tutora, si cumple con nitidez su función tutorial y no la mezcla con una función de orientador(a), evita emitir juicios desde sus propias percepciones, expectativas, ideas o creencias y acompaña con benevolencia a

su tutorado(a) en sus procesos de metaemoción y metacognición (*cogmotion*) para el establecimiento y la consecución de sus metas académicas.

¡Procesos propios de las ciencias sociales que pueden potenciarse en relación con las diversas modalidades de tutorías y las asignaturas son, entre otros, la construcción de las identidades y de ciudadanías críticas, en las que la emergencia de pensamientos y emociones resulta crucial para el autoconocimiento como cimiento del trabajo hacia el desarrollo de la conciencia social! En ese sentido, el cuerpo puede informar cuándo, por ejemplo, un alumno o una alumna "se cierra" literalmente hacia el otro u otra, encorvándose y cruzándose de brazos; así, es posible, en otros casos como en este, identificar resistencias en el camino hacia el trabajo colaborativo. Conviene reiterar que es vital la confidencialidad de la información obtenida y que, en apego a la legislación respectiva, no se han de suministrar o divulgar datos que comprometan la seguridad o integridad del estudiantado ni de tutores(as). Asimismo, se enfatiza la importancia de canalizar al estudiantado a las instancias correspondientes cuando sea necesario, es decir, cuando sus necesidades o problemáticas estén fuera del área de competencia de tutores y tutoras.

3.3.2.3 Evaluación

Como minúscula muestra de resistencia pacífica a las evaluaciones institucionales, que muchas veces no han sido diseñadas de manera correcta para realmente medir los alcances de la tutoría, se propone una evaluación anónima al tutorado(a) y al profesorado, pensando siempre en la mejora. En caso de que algún profesor o profesora considere que no puede o no quiere realizar la función tutorial; verbigracia, por falta de preparación, por no tener tiempo, por sentir que carece de las cualidades o el estado de ánimo conveniente para hacerlo, las instituciones han de acompañarlo en su proceso de indagación y, en su caso, de formación al respecto. Si se trata de una cuestión que rebase la

esfera de las tutorías, las instituciones pueden decidir si quienes suministran la tutoría requieren apoyo de un profesional especializado.

Especificidades del profesorado de ciencias sociales como tutoras(es): mediación sobre construcción de identidades, pensamiento, sentimiento y conciencia sociales, resiliencia, modelaje.

Conviene reparar en algunas características y posibilidades para el tutor o la tutora que también haya sido formada(o) como enseñante de ciencias sociales:

- Mediación sobre la construcción de identidades. Como se vio en el Capítulo 1, la construcción de identidades es una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Se han de mediar identidades abiertas, plurales, en equilibrio entre la satisfacción de las necesidades individuales y las colectivas, de modo que la persona se desarrolle plenamente en relación con la comunidad humana. El espacio tutorial puede promover la conversación sobre los conflictos que se presentan al tutorado, producto de la tensión entre lo individual y lo colectivo, y acompañar su proceso de clarificación emotivo y cognitivo. Pueden trabajarse las dimensiones de las personas en el pasado y en el presente: intelectual, emocional y corporal, para promover el autoconocimiento y una mirada crítica de las situaciones del pasado y del presente ponderadas como necesarias de ser cambiadas o mantenidas; por ejemplo, trabajar sobre las cuestiones socialmente vivas, abordadas en la asignatura de historia, para mediar una mirada más profunda a través de la tutoría individual como, en el caso de la violencia de género, los avances, retrocesos y la postura personal al respecto.

  La ciudadanía democrática necesita de personas y de colectivos que se conozcan a profundidad, que se cuiden, respeten y valoren, pues a partir de ello es posible tener una praxis comprometida. Así, en los trayectos individual y colectivo entrecruzados, es posible construir las mejores versiones de

cada persona en el camino continuo de ser ciudadanos y ciudadanas críticos y participativos. Un aspecto que destruye la vida colectiva es la competencia, así que en la construcción de identidades es importante mediar el valor y dignidad de cada persona y el cuidado para no compararse en forma destructiva con las y los demás. Kristin Neff, investigadora ya citada respecto del tema de la compasión, ha señalado, tras una investigación cuantitativa, que en los Estados Unidos noventa y cuatro por ciento del profesorado se considera mejor que sus pares. La filósofa Martha Nussbaum alertó acerca de las escuelas secundarias como medio de cultivo de la envidia. Ello nos lleva a cuestionarnos sobre la injerencia de estas cuestiones en la construcción de las identidades individuales y comunitarias y las contribuciones que al respecto puede hacer la tarea tutorial.[10]

- Mediación sobre pensamiento, sentimiento y conciencia sociales. Al exponer estos temas quedó claro el sentido profundo que tienen, por lo que la tutoría puede contribuir a abordarlos con mayor tiempo y detenimiento del que generalmente se dispone en las asignaturas. Situaciones como la violencia y el narcotráfico, entre otras, pueden abordarse con pluriperspectividad, reparando en los sentimientos y estados de ánimo generados. Por tanto, se trata de cambiar la narrativa de "convencimiento" o exhortativa, como la nombró Pablo Latapí, por el cultivo de amplitud de perspectivas encaminada a la integración y comprensión compleja. En ello resulta de mucho beneficio la mediación de la metacognición y metaemoción sobre el pasado, el presente y el futuro, con lo que la atención se centra en la esencia de la conciencia histórica.

  Así, en una tutoría individual pueden identificarse las preocupaciones excesivas por el pasado y por el futuro y trasformar los estados de ánimo que, en voz del filósofo Rafael Echeverría, imposibilitan la proyección hacia el futuro. Sólo así es posible mediar la esperanza fundada de la que hablaba

[10] En su sitio se puede acceder a un gran número de sus investigaciones: https://self-compassion.org/the-research/

Paulo Freire, como un condimento indispensable para la trasformación de la praxis. Sin ello, el estudiantado estará imposibilitado para construir un sentido de propósito. El espacio tutorial puede contribuir a ello al guiar al estudiantado a que aproveche sus emociones para razonar correctamente, como señaló Ignacio Morgado.

Como ya se dijo, hoy en día varios autores se refieren a la compasión como elemento fundamental de la ciudadanía. La tutoría puede contribuir de manera más personal a cultivar la compasión si relaciona pensar, sentir y hacer con los dominios de pensamiento, emociones y corporalidad; por ejemplo, al abordar el dominio físico, promover la autoconciencia de la compasión puede incluso reconocer un estremecimiento corporal cuando se experimenta compasión. Al unir el dominio cognitivo y emocional, la tutoría puede, por ejemplo, contribuir a identificar, mediante la narrativa, a qué es intolerante un tutorado o una tutorada, ver sus implicaciones sociales y trabajar en la aceptación y aprecio de las diferencias. Así, la tutoría hará hincapié en lo que une, lo humano, y podrá establecer los necesarios vínculos. La tutoría puede configurarse como un espacio para la comprensión, espacio en el que se medie el ver los ojos del otro u otra y con-sentir con sus necesidades para, a partir de ello, contribuir a un mundo más justo y equitativo.

- Mediación para la resiliencia. El tiempo actual presenta múltiples desafíos al estudiantado de cualquier edad; pide a los formadores mediarlos para la resiliencia, que es requisito de una ciudadanía participativa. La resiliencia se entiende como la posibilidad de afrontar, sobreponerse y transformarse frente a la adversidad. Se ha afirmado incluso que debe haber una transformación del "tutor académico al tutor de resiliencia", en la cual se transite de la cultura del déficit a la cultura de las fortalezas, para lo cual es necesario disminuir la cultura del docente que señala continuamente errores con su bolígrafo de tinta roja y que se fija sólo en lo negativo (Flores y Grané, 2012, p. 127).

A nuestro modo de ver, el tutor ha de mantener una comunicación muy clara y continua con el departamento correspondiente en su institución sobre situaciones que rebasan las problemáticas respecto de las cuales puede identificar y construir las herramientas para que el estudiantado se levante por sí mismo, como estipula la resiliencia. En un clima de confianza, quien se encarga de la tutoría ha de establecer una separación entre hecho y persona cuando se presentan problemáticas de conducta y canalizar oportunamente con el especialista al tutorado o tutorada que muestre, entre otros, trastornos de alimentación, sueño, ansiedad, depresión o adicciones. Con compasión, el tutor o la tutora habrá de encontrar la manera asertiva y particular de hacerlo, y mantener abierta la puerta para su tutoría académica, consciente de que ni tutores(as) ni el profesorado somos responsables de las conductas del estudiantado.

- Modelaje. El tutor o la tutora, como marco de referencia para el tutorado o la tutorada, ha de tener claro que su función no es la de resolver dificultades a quienes tutora, sino mediarlos hacia la toma de decisiones y acciones propias y fundamentadas. Ha de desarrollar una escucha atenta, sin distractores, para hacerlo desde la presencia que implica empatía, de tal suerte que, quien es tutorada(o), podrá aprender también por medio del ejemplo, como se ha señalado desde siempre. Quienes tutoran han tener presente su comunicación no verbal con el tutorado o la tutorada, advirtiendo la postura y el tono de voz. En ese sentido, el profesorado que proporcione tutoría cuidará el balance de sus dominios corporal, emocional y cognitivo. En particular cuidará de sus horarios de sueño y de alimentación, de ejercitarse, de su arreglo personal y, muy importante, de sus vínculos sociales familiares, amistosos y laborales. Ha de realizar un trabajo personal cotidiano para cuidar su emocionalidad a través del cuidado de sus pensamientos y sus lenguajes. Podrá identificar patrones de pensamiento que le producen sentimientos y estados de ánimo, como el estrés laboral, explorar cómo ello incide en su práctica

docente y pedir ayuda si fuera necesario. Desde ese equilibrio podrá, con generosidad y paciencia, acompañar al tutorado o tutorada a que vaya encontrando sus propias maneras de estar en el mundo, no las maneras de los y las otras, incluido, por supuesto su tutor o tutora.

Con lo expuesto argumentamos por qué nuestro constructo de profesor o profesora, en particular desde su función tutorial, se aleja del de artesano postulado por varios autores, en el sentido de que el ser profesor o profesora es propio de un "profesional" que se nutre de teoría-praxis-teoría para ejercer el complejo, pero gratificante trabajo de contribuir a la formación de personas.

3.3.3 A modo de ideas

En esta sección se comparte una técnica para la tutoría individual y dos actividades para la tutoría grupal. Se incluyen para que los lectores y las lectoras puedan ponderarlas de acuerdo con su propio contexto. Dicha técnica se publica sólo hasta ahora y las actividades se instrumentaron en educación secundaria.[11]

Técnica de completar frases en la tutoría individual

He diseñado, desarrollado y evaluado esta técnica de completar frases, y la he empleado en tutorías presenciales y virtuales para rebasar la rigidez de los formatos institucionales diseñados a modo de cuestionario para el tutorado o la tutorada. Esta estrategia la instrumenté con muy buenos resultados durante 2020 en el confinamiento. Su intención fue el empleo del lenguaje como detonador de los procesos de metacognición y metaemoción: qué se dice, cómo se dice, sobre qué y a quién se dice. Me fue de ayuda mediar la identificación de las necesidades básicas para pasar a los sentimientos con base en la siguiente

[11] Latapí, P. (2013). *Comprometid@s con la convivencia solidaria 3,* México: Mc Graw Hill Education, pp. 31, 79 y 272.

clasificación (tablas 3.5 y 3.6) que, en consonancia con las aportaciones retomadas de la psicología, no categoriza los sentimientos ni en buenos ni malos para no incurrir en juicios. Más bien, quienes recibieron la tutoría pudieron ir analizando, con apoyo de las tablas, sus percepciones y pensamientos subyacentes en sus sentimientos: qué necesidades expresan sus emociones, sentimientos y estados de ánimo, a fin de poder construir narrativas que les permitieron ir visualizando salir bien del semestre, cumpliendo con sus actividades y armonizando los dominios corporal, emocional e intelectual, ya que los tres dominios se habían visto muy afectados por las consecuencias de la pandemia. Se enfatizó el pensarse y sentirse en lo individual con un sentido comunitario con sus compañeros y compañeras y vinculado con los demás seres del mundo. A partir de ello, fui acompañando a las y los estudiantes, en medio de situaciones críticas, a ir logrando metas y concluir bien sus semestres. No comparto aquí narrativas por respeto a su privacidad.

Tabla 3.5 Algunas necesidades básicas que todos tenemos

Autonomía	Nutrición física
▪ Elegir sueños/metas/valores. ▪ Elegir planes para cumplir nuestros sueños, metas y valores.	▪ Aire–Comida–Movimiento, ejercicio–Protección de las amenazas de la vida: virus, bacterias, insectos, depredadores– Descanso–Expresión sexual–Refugio– Cariños–Agua.
Celebración y conmemoración	**Juego**
▪ Celebrando la creación de la vida y los sueños cumplidos. ▪ Conmemorando las pérdidas: nuestros seres queridos, sueños... (luto).	▪ Diversión–Risas. ▪ Duelo.

Integridad	Comunión espiritual
▪ Autenticidad–Creatividad–Significado–Autoestima.	▪ Belleza–Armonía– Inspiración–Orden–Paz.
Interdependencia	
▪ Aceptación–Apreciación– Cercanía–Comunidad–Consideración–Contribución al enriquecimiento de la vida–Seguridad emocional–Empatía–Honestidad (la honestidad que nos permite aprender de nuestras limitaciones)–Amor–Tranquilidad–Respeto–Apoyo–Confianza–Comprensión.	

Tabla 3.6 Algunas emociones, sentimientos y estados de ánimo que todas y todos tenemos

Cuando se cumplen las necesidades			
Sorprendido	Cumplido	Alegre	Estimulado
Cómodo	Contento	Movido	Sorprendido
Confiado	Esperanzado	Optimista	Agradecido
Ansioso	Inspirado	Orgulloso	Conmovido
Energético	Intrigado	Aliviado	Fiado
Cuando las necesidades no se cumplen			
Enojado	Desanimado	Desesperado	Abrumado
Molesto	Angustiado	Impaciente	Desconcertado
Preocupado	Avergonzado	Irritado	Reacio
Confundido	Frustrado	Solo	Triste
Decepcionado	Indefenso	Nervioso	Incómodo

Fuente de las tablas 3.5 y 3.6: Traducción propia de: Rosenberg, M. B. (2005). *El corazón del cambio social: cómo hacer una diferencia en su mundo*. Albuquerque: Puddle Dancer. Se expone en género masculino para no saturar la tabla, en el entendido de que en el inglés no hay género en adjetivos.

Actividades para fomentar el sentido comunitario en la tutoría grupal

Sopa de piedra

1. Con la coordinación de su profesor(a), en forma grupal, lean este cuento, traducido y adaptado de Canfield, Jack (1997). *Stone soup for the world*, MJK Books: Nueva York.

Existió una vez un hombre que viajó durante mucho tiempo. Cierto día no tuvo nada que comer. Como se hallaba cerca de una aldea pensó: "Aquí en el campo no hay nada de lo que pueda alimentarme, seguramente en aquella aldea me darán algo".

Llegó a la aldea y tocó a la puerta de la primera casa que encontró. Le abrió una señora que le dijo no tener nada que ofrecerle. El viajero se dirigió a otra casa, pero recibió la misma respuesta, y así le sucedió en cada casa a cuya puerta tocó.

Cuando estaba a punto de desfallecer, un aldeano le dijo:

—Todo lo que puedo darte es agua.

—Gracias, con ella podemos cocinar una deliciosa sopa de piedra —respondió el viajero.

Entonces, el viajero encendió fuego y pidió al hombre una olla grande que llenó de agua.

Otro aldeano que pasaba los miró intrigado. Se sorprendió cuando vio que el viajero sacó de su equipaje una piedra pequeña y la puso en la olla. Rápidamente fue a contar a los demás lo que sucedía y toda la aldea se reunió curiosa en torno a la olla.

Un niño pequeño se atrevió a preguntarle al viajero algo que todos murmuraban:

—¿A qué sabe la sopa de piedra?

—Sabría mejor con unas zanahorias —le contestó el viajero.

—¡Yo tengo zanahorias; iré por ellas! —gritó en seguida una aldeana.

—¡Yo tengo unas papas en la huerta! —dijo otra.

—¡Yo tengo cebollas! —agregó una aldeana más.

Cada aldeano trajo algo y lo puso en la olla. Todo esto fue sumamente divertido. Después de un rato habían cocinado la sopa más rica que nadie hubiera probado y fue suficiente para toda la aldea.

2. En grupo identifiquen en el cuento los valores de libertad, igualdad, justicia, tolerancia, cooperación y solidaridad y hagan un dibujo al respecto en su cuaderno.

3. Dividan el grupo en dos; cada uno elegirá, según su gusto, hacer la actividad a) o la b).

a) Cambiará la historia a antivalores: ¿qué habría pasado si nadie hubiese creído y colaborado con la sopa de piedra?

b) Con base en los valores que se describieron anteriormente, escribirá otro cuento distinto, pero en el cual los personajes, ante diferentes circunstancias y situaciones, se orienten con dichos valores.

4. Disfruten al compartir con el grupo sus cuentos. Para terminar, y con la orientación de su profesor(a), elaboren conclusiones.

El cuchillo[12]

1. Realicen en forma grupal la lectura de esta anécdota. Después respondan las preguntas:

> Un investigador vivió una temporada con una comunidad india de Estados Unidos de América. Había vivido una experiencia muy rica, pues se le había acogido bien y decidió, en agradecimiento, regalar a los jóvenes de la

[12] Anécdota de dominio público.

> comunidad un cuchillo que era muy especial para él. Pensó que una competencia serviría para determinar quién conservaría el cuchillo. Entonces, puso el cuchillo en el extremo de un campo y les indicó que el primero que lo alcanzara sería el dueño del cuchillo. Los jóvenes salieron corriendo a toda velocidad y uno de ellos los aventajó. De pronto, a unos cuantos metros del cuchillo, se detuvo.

2. En grupo, formulen varias hipótesis para explicar por qué se detuvo el joven. Traten de darle continuidad a la anécdota.

3. Enseguida lean la versión del autor.

El investigador estaba totalmente desconcertado, los alcanzó y se dio cuenta de que conversaban. Entonces preguntó al joven más veloz: "¿qué sucede?", a lo que éste respondió sabiamente con otra pregunta: "¿crees que vamos a sacrificar la vida comunitaria, fraterna, que hemos construido por un cuchillo?" y continuaron conversando.

4. Responder, por equipos, las siguientes preguntas:

a) ¿Qué valores se expusieron en este texto? ¿Cuáles de ellos se viven en su salón de clases? Expliquen por qué.

b) ¿Qué fue más importante para los jóvenes que estaban compitiendo? ¿Qué habría pasado si alguno hubiese ganado el cuchillo? Expliquen por qué.

c) Dentro de la escuela: ¿qué acciones personales tienen impacto en las demás personas, sean ellas alumnos, alumnas, maestras o maestros? ¿Qué acciones colectivas pueden impactar o impactan en cada persona que asiste a su escuela?

d) ¿En qué ocasiones competir puede ser positivo?, ¿en cuáles, negativo?

5. Por último, con la guía de su profesor(a), elaboren conclusiones sobre la importancia de ser conscientes de la relación que existe entre lo personal y lo colectivo. Escríbanlas en su cuaderno.

Colofón

A modo de cierre inevitable de este libro, que desearíamos que en realidad quedase abierto a las ideas, experiencias, interpelaciones, comentarios de retroalimentación, entre otros, de cada lector o lectora, recurro a Orlando Fals Borda, ese gran educador y sociólogo colombiano, quien usó mucho un término que nos inspiró en la búsqueda de años que conllevó a la escritura de este libro: "sentipensante". Al respecto, Fals Borda aclaró:

> ese sentipensante que aparece en mis libros no lo inventé yo, eso fue allí en las Ciénegas cerquita de San Benito abad [...] a alguno se le ocurrió, a un pescador que iba conmigo, dijo "miren nosotros si en realidad creemos que actuamos con el corazón pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas así somos sentipensantes". Luego lo retomaron Eduardo Galeano, David Sánchez Juliao y Rodrigo Parra, que a veces hablaron de personas "sentipensantes" juglares, cantantes y bailarines (1998, p. 317).

Así, con *El libro de los abrazos* de Galeano, concluimos:

> ¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad (2000, p. 107).

Estrategias docentes

Concluimos este apartado con un espacio para asentar las reflexiones y su impacto en su quehacer educativo, calibrando pensamiento, emociones, sentimientos y corporalidad. Se trata de plasmar, con alguna modalidad artística de su preferencia, las ideas y sentimientos que le susciten las siguientes frases u otras que usted quiera, en relación con lo trabajado a lo largo de este capítulo o de toda la obra, según lo desee. Socialice su trabajo en las redes sociales de su preferencia, si así lo desea, si no, consérvelo en un lugar visible a modo de un espejo en el que, de cuando en cuando, puede mirarse con benevolencia para constatar su trasformación a través de sus acciones y reflexiones fundamentadas. ¡Un gusto haberle acompañado en un pequeño tramo de su vida docente con esta obra!

Las frases podrían ser estas:

- "El más terrible de los sentimientos es el sentimiento de tener la esperanza perdida". Federico García Lorca.
- "Lo ideal sería tener el corazón en la cabeza y el cerebro en el pecho. Así pensaríamos con amor y amaríamos con sabiduría". Mafalda.
- "Somos lo que fuimos. Seremos lo que somos". Carlos Barros.
- "Era tan maestro que su vida era hacer, pensar y sentir". Miguel de Unamuno.
- "Aquí se piensa, aquí también se lucha, aquí se ama". Amado Nervo (citado múltiples veces por Joan Pagès para referirse a la escuela).

Referencias

Enseguida ponemos a disposición materiales recientes, mayormente de fácil adquisición, que sirven de base a lo expuesto en el apartado, con el fin de que puedan ser consultados de manera directa y así promover diálogos entre los lectores del presente libro y los autores y las autoras que han trabajado estos temas.

Álvarez, R. y González, C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541039

Asensio, I., Carballo, R., García, M., García, N. y Guardia, S. (2005). La Tutoría Universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, (337), pp. 189-210. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-10.html

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Fals Borda, O. (1998). Experiencias teóricas-prácticas. En Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 303-366). México DF: Siglo XXI Editores/Buenos Aires: CLACSO.

Flores, A. y J. Grané. (Editores). (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea Editores.

Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI Editores.

González, E., Marzo, L. y Rodríguez, S. (2020). La acción tutorial en la educación superior. En M. Turull (Coordinadores.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 109-120). Barcelona: Octaedro IDO/ICE, UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf

Duranti, A. (2000). El habla como acción social. En A. Duranti, *Antropología Lingüística* (pp. 291-328). España: Cambridge University Press.

Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* *reidics*, (5), pp. 42-55. Recuperado de https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.05.42

Latapí, P. y Cancino, I. A. (2016). *Tutorías integradas: una experiencia en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Trabajo presentado en el xi Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, Aguascalientes, México.

Latapí, P. y Olvera. D. (2019). Tutorías, modelos educativos y estilos de aprendizaje. Trabajo presentado en el xiv Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, Veracruz, México.

Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*. *35*(141). Recuperado de https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141

Mera, M. N. (2016). *Devenir maestro de historia. La formación docente como experiencia de subjetivación* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma del Estado de México.

Morgado, I. (5 de noviembre de 2018). ¿Qué es (exactamente) la inteligencia emocional? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/10/24/ciencia/1540372846_255478.html?fbclid=iwar2jrdajfwpmru0jenodxrhs-0enr3dqecrwownzsseutmvliqyeoemh6uwe

La presente edición de
Enseñanza de las ciencias sociales. Pensar, sentir, hacer
fue maquetada por Karla Guillén
en el Taller del Fondo Editorial
de la Universidad Autónoma de Querétaro.
El cuidado estuvo a cargo
de Luz Ledesma y Roberto Cuevas.
Se publicó en noviembre del 2021,
en Santiago de Querétaro, México.

La filosofía, la antropología, la psicología, las neurociencias y la lingüística se dan cita en esta compleja y lúcida síntesis que la Dra. Latapí Escalante nos presenta, demostrando que devolver la educación al campo de los afectos no es tarea sencilla, y que para evitar caer en discursos poco sólidos y carentes de sustento (plagados de slogan pero de escaso rigor), hay que leer seriamente lo que reconocidos autores y autoras han analizado sobre este complejo pero necesario vínculo entre el pensamiento y el sentimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Se trata de un trabajo que, intuyo, se convertirá en insumo valioso y material de consulta para profesoras y profesores en formación inicial y en ejercicio de la docencia, porque está dirigido a docentes de Humanidades y Ciencias Sociales como principales interlocutores.

Dra. María Noel Mera
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

La obra tiene como uno de sus aportes más relevantes la vinculación entre los aspectos cognitivos y emotivos. Las estrategias docentes que se presentan, para la educación presencial y virtual, destacan por la invitación a la creatividad, la cual es sin duda una de las cualidades del arte de educar. Destaca la bibliografía adecuada y actualizada y que se encuentra organizada por cada uno de los tópicos. Proporciona, además, información bien fundamentada en la teoría, pero complementada por la vasta experiencia de la autora en la enseñanza de las ciencias sociales —particularmente la Historia— para docentes en formación y apoyo para profesores de cualquier nivel educativo.

Dra. Teresita de Jesús Arvizu
Universidad Nacional Autónoma de México