

4



## *Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena*

*Teaching history in times of pandemic:  
a case study in a Chilean school*

**Jesús Marolla Gajardo\***; **Marta María Salazar\*\***;  
**Alexandro Maya\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28996

Recibido: **29 de noviembre de 2020**

Aceptado: **24 de febrero de 2021**

\* **JESÚS MAROLLA GAJARDO**: Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (UMCE). Profesor e investigador en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile (UMCE). **Datos de contacto**: E-mail: [jesus.marolla@umce.cl](mailto:jesus.marolla@umce.cl). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

\* **MARTA MARÍA SALAZAR**: Doctoranda en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Máster Universitario en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile. Becaria Programa de Doctorado en el extranjero Becas-Chile ANID. **Datos de contacto**: E-mail: [martamaria.salazar@e-campus.uab.cat](mailto:martamaria.salazar@e-campus.uab.cat). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3246-3304>

\*\*\* **ALEXANDRO MAYA**: Doctorando en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Máster Universitario en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Chile. Becario Programa de Doctorado en el extranjero Becas-Chile ANID. **Datos de contacto**: E-mail: [alexandroleonel.maya@e-campus.uab.cat](mailto:alexandroleonel.maya@e-campus.uab.cat). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4891-531X>

## **Resumen**

La investigación desarrollada tiene por objetivo identificar y conocer las principales ventajas y desafíos para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en el contexto de la pandemia por COVID-19. Además de reconocer los espacios de trabajo que permiten al profesorado desarrollar la empatía histórica y la enseñanza de la ciudadanía participativa a través de este nuevo contexto escolar. Mediante el estudio de caso de un grupo de docentes pertenecientes a un centro educativo de la Región Metropolitana de Chile, hemos podido recoger las percepciones, emociones, sentimientos y miradas del profesorado de historia y ciencias sociales sobre cómo desarrollan su práctica educativa en un escenario de pandemia. La metodología seguida es de tipo cualitativa bajo un diseño de estudio de casos. Los resultados destacan la interrelación que se genera, entre la complejidad que implica realizar docencia durante la pandemia en un contexto de desigualdades sociales y económicas propias del centro educativo investigado. Entre las principales conclusiones se destacan los esfuerzos realizados por el profesorado para generar innovación educativa en el complejo contexto de pandemia, en donde se inserta la escuela y todas las problemáticas sociales que se presentan. En este escenario el profesorado ha encontrado los espacios y ha planteado nuevas perspectivas de enseñanza que promueven la empatía histórica y la educación para la ciudadanía en los estudiantes.

*Palabras clave:* práctica pedagógica; innovación pedagógica; Desigualdad social; Enseñanzas a distancia; caso de estudio.

## **Abstract**

The carried out research aims to identify and understand the main advantages and challenges for history and social sciences teaching in the context of the COVID-19 pandemic. Furthermore, this study recognizes the work spaces that allow teachers to develop historical empathy and the teaching of participatory citizenship through this new school context. This is done through a case study of a group of teachers who belong to an educational centre in the Metropolitan Region of Chile; we have been able to collect the perceptions, emotions, feelings and views of history and social sciences teachers on how they develop their educational practice in a setting of pandemic. The methodology followed is of qualitative nature under a case study design. The results stand out concerning the interrelation that is generated. On the one hand, it interrelates in the complexity that teaching during the pandemic implies with the context of inequalities that the school faces highlighting the efforts of educational innovation to generate significant learning for and the students. Amongst the main conclusions there are the efforts made by teachers to generate educational innovation in the complex context of the pandemic, where the school and all the social problems that arise are inserted. Teachers have found the spaces and raised new perspectives of teaching that promote historical empathy and education for citizenship in students.

*Keywords:* pedagogical practice; pedagogical innovation; Social inequality; Teachings to distance; case study.

## 1. Introducción

El desarrollo de esta investigación se basa en la problemática de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la identificación de dificultades y desafíos que ha enfrentado el profesorado en medio de un contexto sanitario complejo.

Los objetivos planteados para la presente investigación están en relación a identificar y conocer las principales ventajas y dificultades de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia, además de reconocer los espacios que permiten el trabajo con la empatía histórica y la enseñanza para la ciudadanía. Por último, analizar los discursos del profesorado, considerando procesos de enseñanza y aprendizaje y el tratamiento de los contenidos curriculares planificados para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en un contexto de pandemia.

Mediante el paradigma de investigación cualitativo y exploratorio, se desarrolló un estudio de caso, que contempló la participación del equipo de docentes de historia y ciencias sociales, de un centro educativo que pertenece a una red de liceos con orientación cristiana, focalizado en atender a estudiantes de escasos recursos de la Región Metropolitana de Chile.

El escrito se estructura a través de los siguientes apartados: marco teórico donde presentamos las principales teorías y conceptos que guiaron este trabajo en relación a la empatía histórica y la educación para la ciudadanía. Posteriormente, se presenta el diseño de la investigación a partir de un enfoque cualitativo y exploratorio. El siguiente apartado describe el contexto educativo y los participantes de la investigación. A continuación, se encuentra la discusión de los resultados y por último el apartado destinado a las conclusiones, en donde se plantean reflexiones y desafíos para quien desee enseñar en un contexto de pandemia.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Empatía y la enseñanza de la historia y ciencias sociales

La empatía histórica se ha conceptualizado desde diferentes disciplinas, tales como la psicología, la filosofía, la historia, la sociología, entre otras que plantean sus propios marcos teóricos (Eisenberg y Strayer, 1992). Uno de los conceptos más usados de manera convencional, se basa en lo que plantea Fernández-Pinto *et al.* (2008) citando a Freud, quien refiere que la empatía desempeña un aspecto fundamental de nuestra comprensión sobre lo que es extraño a nuestro yo en relación con otras personas.

Etxebarria (2008) y Hoffman (2002) coinciden en promover en el estudiantado, empatía hacia los problemas sociales relevantes y las personas marginadas por el sistema y la sociedad, como las mujeres, los pobres, los oprimidos, los marginados, los discapacitados, y los migrantes, entre otros.

Yuste Munté (2017) agrega que, dentro del desarrollo de la empatía, se deben considerar algunos procesos que pueden resultar perjudiciales. Entre ellos, Hoffman (2002) afirma que la sobre estimulación empática, puede provocar que la persona que observa pueda sentir tan propia la angustia y los sentimientos desde la otredad, optando por alejarse de las perspectivas empáticas. Etxebarria (2008) plantea que la familiaridad y la semejanza pueden producir «sesgos empáticos», así de igual manera que Hoffman (2002, p. 80), se relaciona la cercanía de la persona o la situación que observa, con un mayor o menor grado de empatía.

En relación a ello, se puede originar un proceso de fragilidad empática, debido a prejuicios étnicos, culturales, ideológicos, marginándose del proceso de empatía frente a una población en particular (Yuste Munté, 2017). Como dice Goleman (2006), el desarrollo de la empatía se debe relacionar con capacidades personales como la inteligencia social, la interpersonal y la intrapersonal.

Reconocemos, en este sentido, que, tanto por la conceptualización teórica, como por las perspectivas de las diferentes disciplinas, existen distintos tipos de empatía: emocional, cognitiva, comunicativa, social e histórica (Eisenberg y Strayer, 1992; Gehlbach *et al.*, 2012; Goleman, 2006; Hoffman, 2002; Scott, 2009; Yuste Munté, 2017). Para fines del estudio realizado, solo comentaremos la empatía social e histórica.

Segal *et al.* (2011) plantean que la empatía social es el entendimiento sobre la otredad desde el lugar de aquellos y aquellas que viven situaciones de desigualdad. El proceso empático debe promover la capacidad de emprender acciones que consigan cambios ante las desigualdades. Segal *et al.* (2011) coincide con Totten y Pedersen (2013) afirmando que la empatía social debe orientarse a la ayuda del otro y la otra, a fin de que desde el desarrollo de la empatía se pueda participar en cambios sociales hacia la justicia social. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales, puede contribuir al desarrollo de la empatía social en aspectos como la participación y la ciudadanía, y en la conformación de una sociedad democrática.

De manera similar, la empatía histórica, como define Levstik y Barton (2005) y Yuste Munté, (2017) es la capacidad de posicionarse en el lugar de ciertos personajes del pasado. Para los autores, la empatía se desarrolla con perspectivas que deben comprender posicionamientos de las personas en el pasado a fin de explicar sus acciones.

La combinación del pensamiento crítico con la empatía histórica implica posicionarse, comprender y explicar las acciones que las personas han realizado en el pasado (Yuste Munté, 2017). Tanto Berti *et al.* (2009) como Domínguez-Castillo (1993), afirman que el desarrollo de la empatía histórica se relaciona con habilidades de comprensión empáticas, su manera de ver el mundo, sus creencias, concepciones, entre otros aspectos. Cabe considerar, siguiendo a Bartelds *et al.*, (2020) que la empatía histórica y la comprensión de las acciones de las personas del pasado, se encuentran influenciadas por los propios sentimientos y perspectivas.

Como dice Levstik y Barton (2005), definir el contexto frente a nuestras propias creencias es el proceso de mayor complejidad para desarrollar un proceso de empatía histórica. Así, la competencia de empatía nos ayuda a comprender las perspectivas que han trascendido en la humanidad a través del tiempo y el espacio (von Heyking, 2004). No obstante, conviene considerar como plantea Jenkins y Martín (2009) que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, accedemos a las personas del pasado a través de una interpretación que realizó un historiador/a en un momento y contexto determinado. Por lo que se debe, primero, generar empatía con quien escriba la obra, para luego intentar acceder a las concepciones, creencias y posiciones de las personas.

Ennis (2015) afirma que el considerar los puntos de vista de la otredad, así como la sensibilidad ante su sentir, representa una habilidad relacionada con el pensamiento crítico (Bartelds *et al.*, 2020). Costa y Kallick (2000), agregan que, considerando que la escuela es uno de los principales agentes socializadores, aquí radica la importancia de la formación de las personas tanto desde y para el desarrollo del pensamiento crítico, como en el desarrollo de la empatía, la solidaridad, y la participación.

Como afirman Bartelds *et al.* (2020) y Levstik y Barton (2005), la empatía es uno de los rasgos que refleja el nivel de democracia de una comunidad. Evidenciado la capacidad que tenemos de reconocer nuestras perspectivas como las de otras personas. Rifkin (2010) afirma que: «la empatía es el alma de la democracia, cuanto más empática es una cultura, más democráticos son sus valores y sus instituciones de gobierno» (p. 159).

## 2.2. Ciudadanía desde la didáctica de las Ciencias Sociales

La importancia de la ciudadanía para Kymlicka y Norman (1997) se encuentra ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular, donde la estabilidad de la democracia moderna se relaciona directamente con las cualidades y actitudes de sus ciudadanos/as, ya que sin ellas las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.

Veugelers (2011) señala que La Educación para la Ciudadanía (EPC) afecta al desarrollo de la identidad del individuo. Su enseñanza tiene un rol socializador que influyen en el desarrollo de la identidad. Para este autor existen tres tipos de ciudadanía: en primer lugar «la ciudadanía de adaptación» que combina la disciplina y la implicación social, se centra en la transmisión de valores y en la regulación del comportamiento; «la individualizadora», que contempla la autonomía y la disciplina, se focaliza en el aprendizaje independiente y en el desarrollo del pensamiento crítico; y la «democrático-crítica» que incluye la autonomía y la implicación social mediante un aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico a través de la indagación y el diálogo.

Según Gómez (2008) la condición de ciudadano no puede ser entendida como la mera adquisición de un estatus legal. Es necesario desarrollar una conciencia y disposición para que los mecanismos legales no resulten insuficientes. Para este autor, existen dos perspectivas para abordar la educación para la ciudadanía: «la comunitarista», que implica básicamente la pertenencia a una comunidad y el compromiso activo con la misma, ya que se parte de la idea de que los miembros de la comunidad deben mantener valores comunes, intereses y obligaciones encaminadas a mantenerla. La ciudadanía va más allá que un mero estatus, se percibe como una actividad que debe ser practicada. La ciudadanía «individualista» es un estatus que confiere derechos a los individuos garantizándoles plena soberanía sobre sus vidas. La función de la instancia política consiste en proporcionar el espacio adecuado para que las y los ciudadanos ejerciten sus derechos, así como para proteger sus acciones.

Para Altamirano y Pagès (2018), la EPC debería desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar y decidir cómo resolver los problemas de su vida cotidiana y contribuir a la superación de los problemas sociales. Ello exige un cambio de concepción sobre la formación ciudadana. Para estos autores es imprescindible que el profesorado comprenda que los propósitos de la formación ciudadana no deben circunscribirse únicamente a la enseñanza de la institucionalidad política y la participación del estudiante en ella. Es necesario dirigirla hacia la educación de sujetos soberanos, capacitados para construir su propia ciudadanía en un marco democrático. Ambos autores dan cuenta que la formación académica del profesorado en Chile ha sido escasa, debido a que la formación ciudadana no está presente en las mallas curriculares de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en las diversas universidades. La falta de preparación académica en el profesorado de historia y geografía es refrendada por los hallazgos de la investigación efectuada por Mardones *et al.* (2019), la cual concluye que el profesorado carece de formación en contenidos y didáctica para enseñar las temáticas ciudadanas.



García (2017) señala que la implementación del nuevo modelo formativo de «Educación Ciudadana» en Chile ha presentado dificultades y no ha tenido el impacto esperado, siendo la creciente marginación de las y los jóvenes de los espacios tradicionales de participación ciudadana el signo más evidente de ello. Plantea que el contexto en el que se ha impulsado la educación para la ciudadanía democrática corresponde a la profunda crisis de representatividad y legitimidad del sistema democrático. Se le solicita al profesorado implementar un modelo educativo orientado a validar un sistema democrático cada vez menos valorado por la ciudadanía, y más distante de sus intereses concretos y cotidianos.

Pagès y Santisteban (2007) agregan que la formación cívica-política es una competencia de primer nivel. Esto se evidencia con las investigaciones que han abordado: Los conocimientos, habilidades y actitudes; los cambios producidos en la concepción de educación cívica y la proliferación de encuentros que abordan estas temáticas. Para Santisteban y Pagès (2009) el concepto de democracia es entendido como una realidad inacabada que necesita ser perfeccionada permanentemente. Las Ciencias Sociales como son la geografía, la economía, el derecho aportan elementos de análisis esenciales a la EPC. A modo de ejemplo, «La perspectiva histórica» permite la comprensión de los cambios en los sistemas políticos y la construcción de la democracia a lo largo del tiempo.

### 3. Metodología: Paradigma y diseño de estudio

Atendiendo a la contingencia y urgencia de la instalación de investigaciones en torno a los cambios educativos motivo de la pandemia COVID-19, consideramos el paradigma de investigación cualitativo y exploratorio (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2014; Simons, 2009; Stake, 2013). Tal paradigma es útil ya que nos enfocaremos en el trabajo del profesorado que ha estado silenciado, considerando sus problemas emergentes y las acciones socioeducativas que se han llevado a cabo.

Siguiendo a Bisquerra y Alzina (2004), el paradigma cualitativo ofrece las siguientes ventajas: a) trabajo holístico, donde los problemas no ocurren de forma aislada; persigue comprender fenómenos y problemas propios de las prácticas; b) subjetiva, donde todas las problemáticas están interrelacionadas. Además, situamos la investigación en el campo transformador definido por Creswell (2014), ya que se enlazan aspectos políticos encausados hacia el cambio y la lucha frente a las vicisitudes de la enseñanza y el aprendizaje en contextos complejos.

Utilizamos un diseño de estudio de casos (Simons, 2009; Stake, 2013), considerando que el interés del estudio se sitúa en un fenómeno, una población y un colectivo específico. Latorre *et al.* (1994) define que este tipo de estudio otorga la posibilidad de contrastar los datos que se van obteniendo. Seguiremos la metodología de estudio exploratorio e interpretativo (Cohen *et al.*, 2013; Yin, 2009). Tales perspectivas nos son útiles ya que se enmarcan en estudios que no cuentan con marcos teóricos definidos, dando las posibilidades de construir categorías conceptuales que permitan examinar los contextos estudiados, aún más, considerando la irrupción de la pandemia en las prácticas educativas del profesorado. Cohen *et al.* (2013) agregan que el estudio de casos es útil considerando que el investigador tiene poco control sobre los sucesos en contextos actuales problemáticos.

Entre las ventajas que tienen los estudios de casos, siguiendo a Simons (2009) y Stake (2013), nos permiten descubrir hechos o procesos que otros métodos no considerarían,

otorga posibilidades para desvelar significados profundos, así como la toma de decisiones en cuanto problemas educativos. Pueden informar y colaborar en la comprensión de las realidades educativas complejas, propone la utilización de distintas técnicas de recogida y análisis de datos, y por último, se implica a las y los participantes y al investigador/a en un proceso de comprensión en torno a las prácticas.

Consideramos, de la misma manera, las limitaciones que presentan los estudios de casos (Cohen *et al.*, 2013; Latorre *et al.*, 1994; Simons, 2009; Stake, 2013), como la dificultad para procesar las cantidades de datos, la subjetividad de los y las participantes y la problemática de generalizar los resultados. Planteamos que los fines del estudio no son generalizables, sino que otorgan una imagen y un diagnóstico de un contexto específico y particular (Álvarez-Gayou, 2003) entregando la posibilidad de poder realizar futuros estudios comparados en contextos educativos similares.

El diseño seguido se ha compuesto de los planteamientos de Habermas (2007), Smyth (1989) y Wolcott (1994). Se siguieron tres fases: descripción, análisis e interpretación. La descripción trata del diagnóstico y la disgregación de los datos, el análisis sobre el establecimiento de los códigos y de los temas relevantes, por último, la interpretación de la lectura de los datos a la luz del marco teórico y las reflexiones en torno a los objetivos definidos en el estudio.

### 3.1. Contexto y participantes

Debido a que el estudio es de carácter exploratorio e inicial (Cohen *et al.*, 2013), se ha elegido el equipo de profesores y profesoras de historia y ciencias sociales de un centro educativo. El establecimiento es parte de una red de liceos con un eje cristiano y con foco en dar acceso a la educación a estudiantes de escasos recursos. Se han seleccionado cuatro profesores quienes componen la totalidad del Departamento de Historia y Geografía del Liceo seleccionado. La elección de los participantes siguió la estrategia de muestreo de carácter no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006) y no estratificado (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), en función de que se requiera que los y las participantes cumplan con determinadas condiciones adecuadas a los propósitos de investigación.

Según Ortega Sánchez (2017), los participantes han sido seleccionados por parte del investigador/a y no en función de una probabilidad aleatoria de elección, dando razón a criterios selectivos en función del grado de adecuación a los objetivos y categoría apriorísticas de análisis establecidas (Rodríguez-Gómez *et al.*, 1996). Se consideró la posibilidad de acceder y contactar al profesorado participante, sin pretender generalizar ni establecer representatividad, sino dando énfasis a la calidad de información que podían entregar. La tabla 1 resume algunos de los principales aspectos de los participantes:

Tabla 1.  
*Participantes del estudio.*

<b>Participantes</b>	<b>Años de experiencia</b>	<b>Años en el liceo</b>
Vanesa	10	4
Carla	5	2
Fernanda	10	8
Marcelo	10	3

Fuente: Elaboración propia.

### **3.2. Instrumentos y análisis**

Se aplicaron entrevistas y análisis documental para cumplir con los objetivos del estudio. La entrevista semiestructurada y el grupo focal (Bisquerra y Alzina, 2004; Cohen *et al.*, 2013; Stake, 2013). Las entrevistas fueron construidas siguiendo los criterios de Álvarez-Gayou (2003) y Stake (2013). Las preguntas planteadas fueron validadas por expertos con el objetivo de verificar la factibilidad, claridad, tiempos y posibles problemas, para luego aplicar una prueba piloto con profesores integrantes del proyecto desde donde surge la investigación. Se siguieron las «dimensiones temáticas» y las «dimensiones dinámicas» para las entrevistas planteadas por Álvarez-Gayou (2003) y Kvale (1996), donde las primeras hacen referencia a las relaciones que deben tener las preguntas con las entrevistas, y la segunda con aquellas interacciones que se producen antes, durante y luego del proceso.

### **3.3. Criterios éticos**

Los criterios éticos se han definido según el modelo democrático de las investigaciones (Simons, 2009). Se utilizó el consentimiento informado a cada participante, dando cuenta de los objetivos, finalidades, protección de datos, el uso que se dará a la información y el resguardo al anonimato y la integridad de cada uno. Se utilizaron, de igual manera, los criterios de confidencialidad, negociación y accesibilidad. La confidencialidad ayuda a garantizar la confianza y las condiciones necesarias para el estudio y la recolección de datos. La negociación ayuda en poner en conocimiento público los datos, cuidando que estos no afecten a las personas. La accesibilidad, por último, colabora con la necesidad de comunicarse con públicos ajenos al estudio, entregando la posibilidad de que los y las participantes conozcan la información antes de ser publicada, a fin de que puedan manifestar correcciones, supresiones y otros que crean que podrían afectar su integridad. Por último, los nombres que se utilizan y bajo los cuales se describen a los y las participantes son seudónimos y no se relacionan de manera alguna a la realidad (Cohen *et al.*, 2013), resguardando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de las personas que han participado en el estudio.



### 3.4. Objetivos de la investigación:

1. Identificar y conocer las principales ventajas y dificultades de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19.
2. Reconocer los espacios que permiten el trabajo con la empatía histórica y elementos de ciudadanía en un contexto de pandemia COVID-19.
3. Contrastar y analizar los discursos del profesorado, considerando procesos de enseñanza y aprendizaje y el tratamiento de los contenidos curriculares planificados para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19.

## 4. Resultados

Los participantes han manifestado distintas ideas en torno a la pandemia de COVID-19, y la planificación y ejecución de clases. De acuerdo con decisiones metodológicas y los temas que se han planteado en las entrevistas, organizamos la presentación de los resultados en tres apartados: a) enseñanza desde la empatía histórica, b) enseñanza para la ciudadanía y c) problemas y dificultades en tiempos de pandemia.

### 4.1. Empatía histórica

El departamento de historia investigado ha planteado la necesidad de desarrollar en el estudiantado, la habilidad de comprender el presente para entender el pasado, desarrollando sus propias propuestas e innovaciones al interior del centro educativo. Estas propuestas se han visto favorecidas con esta nueva modalidad de trabajo, el profesorado posee mayor libertad y tiempo para diseñar actividades que promuevan el desarrollo de la empatía histórica.

«[...] Queremos instalar en los chiquillos la habilidad de comprender que la historia no es solo estudiar el pasado, sino que es para entender el presente [sic], que les sirva como una herramienta y lo hemos trabajado como te digo de esa manera, de una manera libre, desde la perspectiva nuestra, ósea son instancias que nos nacieron a nosotros [...]» (Vanessa. Abril 2020).

La empatía histórica ha sido una propuesta trabajada por el departamento de historia del centro educativo, sin ser una imposición por parte del equipo directivo. Las y los docentes a través de conversaciones y acuerdos para mejorar la enseñanza de la historia y ciencias sociales acordaron trabajar e incorporar en cada una de sus clases, la empatía histórica.

«[...] Empatía, lo que más trabajamos es la empatía, que sea algo que el estudiante pueda relacionar con su situación en el presente, pero que también en el fondo sea valioso para la construcción del conocimiento que viene después[...]» (Fernanda. Abril 2020).

Carla refiere que las nuevas metodologías adoptadas han ido en el camino correcto de generar aprendizajes significativos. Se han adoptado estrategias que en contexto presencial y debido a la alta carga laboral y presiones de los equipos de gestión no se podían

llevar a cabo debido a que se privilegiaba la cobertura curricular y el tratamiento de contenidos:

«[...] está en el fondo de trabajar nuestra empatía histórica. ¿qué harías tú? ¿qué sientes con esto? ¿cómo lo ves en tu presente? si es que lo ves... esas preguntas que de pronto salen del ámbito netamente académico y que lo llevamos a planos más reflexivos, han tenido un impacto súper positivo porque ya no es la clase de Historia tradicional, donde les hablas de fechas, sino que si tiene relación con lo que pasa hoy día o con el estallido social o con la pandemia». (Carla, abril 2020).

Para el desarrollo de la empatía histórica, Vanesa menciona que lo primero que realizan es la creación de un contexto histórico, para que sus estudiantes puedan posicionarse desde un escenario común a la clase de historia. En cada sesión de trabajo «en línea» se plantea una pregunta o una actividad que fomenta el desarrollo de la empatía histórica.

«[...] Lo que hemos planteado es trabajar la empatía histórica, entonces en todas las clases, tratamos de hacer alguna pregunta o alguna actividad que logre que el estudiante empatice con el momento histórico que estamos trabajando y además de eso, si podemos hacer que ellos analicen desde el contenido, analicen la situación del mundo actual, que hagan una conexión, pero eso lo hemos hecho por una iniciativa propia [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Podemos afirmar a la luz de los comentarios de los participantes, que la empatía histórica está directamente ligada a la educación para la ciudadanía y la participación del estudiantado como seres conscientes de sus problemas, de sus contextos y las desigualdades, donde desde un proceso de enseñanza y de aprendizaje que posicione la significancia ante los problemas sociales, es posible promover la participación en la lucha por las transformaciones sociales que provocan las desigualdades.

#### **4.2. Enseñanza para la ciudadanía**

Esta metodología de trabajo que se basa en la empatía histórica es utilizada también en la clase correspondiente a «Formación Ciudadana» en donde la comprensión de los contenidos se relaciona con las experiencias vividas por los estudiantes, problematizando el entorno social, político y económico:

«[...] cuando planifico, cuando pienso en la clase, la pienso en los chicos, en las chicas. Y eso ha sido un cambio que ellos han notado, un contenido que es mucho más amigable, un contenido que es importante para ellos y lo sienten más cercano, lo sienten más real [...] Podemos comparar por ejemplo hoy día la discriminación o la segregación racial, extrapolar los temas, poder empatizar, poder criticar, destruir estos temas que nos han dicho históricamente. Entonces, esa es la nueva posibilidad que hemos tenido [...]» (Carla. Abril 2020).

Debido a la situación política, social y sanitaria, se han generado nuevas situaciones, interrogantes y necesidades de participación desde los estudiantes, lo que ha permitido que el profesorado recoja tales inquietudes y las vinculen de manera directa con las prácticas y contenidos que se trabajan en la clase de historia y ciencias sociales. Marcelo ha señalado que:

«[...] Los chiquillos se interesaban, querían participar, proponían temas, [...] estaban pensando en hacerse más conocedor de cosas técnicas, más prácticas para poder defenderse en esos temas, entonces ahí yo vi el despertar de los chiquillos [...]» (Marcelo. Abril 2020).

Marcelo incorpora elementos de la educación para la ciudadanía con la finalidad de desarrollar el despertar de la conciencia social, política y ciudadana de sus estudiantes. A través de actividades que vinculan la empatía con elementos de educación para la ciudadanía, el docente problematiza la enseñanza de las ciencias sociales y los posiciona como sujetos históricos responsable de su futuro.

«[...] Yo siempre le digo a mis estudiantes que ellos están viviendo tiempos históricos fundamentales. Que sus nietos les van a preguntar ¿oye tú qué hiciste para la pandemia? ¿qué hiciste para el movimiento social? ¿participaste? Entonces nos van a pedir cuenta [...]» (Marcelo, abril 2020).

El contexto sanitario, político y social generó nuevas posibilidades y necesidades tanto para el profesorado como estudiantes, evidenciando la ausencia de espacios de discusión, reflexión, diálogo, empatía y participación. Por último, Marcelo menciona la necesidad de instaurar una cultura participativa que democratice los espacios, comenzando por la clase de historia.

#### **4.3. Problemas y dificultades en contexto de pandemia COVID-19**

Por medio de las entrevistas realizadas al profesorado, se han podido detectar una serie de problemas y desafíos en este contexto de pandemia. Estos se enmarcan en dos aristas, uno enfocado en el ámbito personal y emocional y otro orientado hacia las problemáticas propias de la enseñanza de la historia y ciencias sociales en el contexto sanitario actual.

En primera instancia, se debe destacar el gran proceso que ha llevado el trabajar y pensar la enseñanza desde el contexto de pandemia para el profesorado. Carla afirma que ha sido: [...] un tiempo de mucho estrés, de mucho agobio, con mucha carga emocional, con una carga que de pronto tampoco es tan positiva, sino con mucha ansiedad, con pena, con rabia [...]» (Carla. Abril 2020). De ahí que la labor que han desempeñado los y las docentes sea destacable y valorable. Fernanda señala que en este contexto de teletrabajo compatibilizar los espacios ha sido un desafío y a la vez una problemática para el profesorado, teniendo una consecuencia directa en la salud emocional.

La incertidumbre de conducir la clase en un escenario desconocido ha tenido un impacto en el estado emocional del profesorado, quienes han manifestado sentirse agobiados y estresados por la presión que ha significado trabajar en esta modalidad. Para ello se han propuesto espacios de distensión que abarcan desde talleres ecológicos, deportivos, recreativos y la generación de espacios de conversación para gestionar las emociones. Esto no ha evitado las dificultades propias de la implementación del teletrabajo, generando tensiones entre los diferentes estamentos educativos.

Marcelo manifiesta que los problemas y dificultades se han centrado en torno al tema afectivo y de relaciones personales. En particular los roles de paternidad se han visto modificados debido al contexto sanitario, teniendo una incidencia directa en el bienestar emocional del docente. Vanesa menciona en su relato que el trabajo invadió los espacios de descanso a pesar de que la carga laboral no se ha visto aumentada. Si ha modificado los espacios de trabajo, sin poder diferenciar entre el hogar y la sala de clases.

«[...] Tengo una hija, y el tema afectivo, el tema de visitas, de verla, del contacto se ve limitado. Y esas cosas finalmente afectan, en el trabajo, entonces, creo que la compatibilidad, es muy difícil que se de, tener una sensación de que esta todo normal no. Es contrario, siento que todos los días uno, tiene labores nuevas que hacer, pero, todos los días uno sabe que finalmente esto no es normal, es una situación extrema [...]» (Marcelo. Abril 2020).

En relación con los problemas socioemocionales y materiales que han afectado al estudiantado, Carla identifica que una de las principales dificultades ha sido el contexto de vulnerabilidad en que trabaja. La escuela se ubica en un sector donde las y los niños poseen amplias carencias socioeconómicas. En efecto, ha tenido que asumir una labor «vigilante» ante las distintas violencias que podrían sufrir o sufren las y los niños.

Afirma que, en tales contextos, han tenido constancias de violencias de género, físicas y psicológicas. Como docente y en conjunto al equipo escolar, han prestado el apoyo necesario a tales situaciones, dejando los contenidos y temas marginados ante tales situaciones:

«[...] para muchos estudiantes es más peligroso estar dentro de su casa que estar afuera, entonces eso también fue una gran preocupación y por lo que también hemos tenido que estar súper alerta. En los departamentos de convivencia escolar los psicólogos del colegio han estado súper alertas sobre el presente, visitando a los niños también porque en un contexto súper complejo y súper violento en todo ámbito [...]» (Carla. Abril 2020).

Dentro de estos meses de trabajo, Fernanda ha podido dar cuenta de situaciones complejas por las cuales atraviesan los estudiantes, dificultades en su entorno familiar, problemas de violencia, fragilidad económica y la ausencia de redes de apoyo y contención socioemocional para el estudiantado.

«[...] se han tenido que lidiar con situaciones que son súper complejas, ha quedado en evidencia la forma en que viven nuestros estudiantes, desde el hacinamiento, la violencia, el tema del trabajo, entonces yo creo que ahí, esto viene a darnos cuenta de que eso siempre estuvo[...]» (Fernanda. Abril 2020).

Otra de las dificultades que ha señalado Vanesa, son las consecuencias que ha tenido el COVID-19 en el entorno familiar de las y los estudiantes, interfiriendo en el desarrollo y desempeño académico. Se ha generado una atmósfera de preocupación, ansiedad y dificultades de salud propias de la convivencia con el virus, lo que ha repercutido en el estudiantado:

«[...] Hay muchos niños que estaban haciendo sus tareas constantemente y que de repente mandaron un correo o un whatsapp, las mamás diciendo: *profesora no voy a mandar más tareas porque mi papá se contagió con covid y está grave* [cursiva propia] y después era: *tía, mi papá murió, después era tía mi mamá ahora está con covid, tía mi mamá murió* [sic] [cursiva propia]. Así han muerto muchos familiares de los niños del colegio, ha habido muchos niños contagiados, ellos no se han muerto, es un tema también tener covid, aparte de tener la enfermedad física que significa tener covid tiene una carga mental, el saber que alomejor te podís morir [sic] [...]» (Vanesa, abril 2020).

Con respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en este contexto la priorización curricular ha sido uno de los aspectos que ha ocupado la atención del profesorado. Compatibilizar la propuesta ministerial y la institucional ha sido un desafío para las y los docentes. A pesar de esto, Vanesa evidencia que muchos contenidos han sido priorizados sobre otros, promoviendo contenidos curriculares relacionados a la institucionalidad política, la historia factual, y eliminando aspectos culturales, sociales y de la vida cotidiana de sus estudiantes.

« [...] De ahí nos pasamos a Historia de Chile y ahí le dieron énfasis a la Independencia, porque de hecho hice tres clases que fueron solo de Independencia, hice una que eran los antecedentes de la Independencia, otra la formación de las juntas de gobierno y otra que me dejó agotadísima, que tuve que pasar toda la independencia en una clase, sí, así patria vieja, patria nueva, reconquista, todo en una clase [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Vanesa señala que la prioridad de los aprendizajes se ha centrado en las asignaturas de lenguaje y matemática, por sobre historia y ciencias naturales, esta preferencia institucional es asumida por los padres y apoderados.

«[...] Viendo las planillas de seguimiento de los niños, donde subimos las tareas que hacen y las que no, es que muchos cumplen más en lenguaje y matemática y de ahí después vienen las otras asignaturas, cumplen un poco más en historia, un poco más en ciencias y de ahí ya menos en todas las demás, pero en historia cumplen mucho menos que en lenguaje y matemática y tiene que ver porque los papás de repente priorizan: *Que ya po hagamos lenguaje y matemática que es como lo fundamental y para eso nos alcanzó el prepago y chao* [cursiva propia] [sic] [...]» (Vanesa, abril 2020).

Dentro de los principales desafíos que ha generado el escenario en el que se desenvuelve el profesorado es posible identificar en primer lugar problemas de conectividad del estudiantado:

«[...] los principales problemas que ellos han manifestado, por supuesto, es la conectividad. Tienes un gran porcentaje estudiantes que están muy interesados en su proceso educativo y que tienen esta barrera enorme, su extrema precariedad, no les permite ni siquiera tener un teléfono inteligente. Se hace muy complejo el tema de estar conectados [...] En un momento nos llegó la posibilidad de chip con Internet. Pero no había celulares para ponerles esos chips». (Carla, abril 2020).

Fernanda identifica el mayor de los desafíos: la motivación escolar, que ya era difícil en un contexto presencial ahora la situación se ha tornado crítica, ya que las y los estudiantes en su mayoría, no le encuentran sentido a estudiar: «[...] La motivación escolar, en la educación presencial es el desafío para el docente, entonces se ha agravado en este contexto que estamos ahora. Muchos chiquillos no le encuentran sentido, al estudiar en este contexto [...]» (Fernanda. Abril 2020).

Fernanda reconoce que estas dificultades siempre han estado presentes en el centro educativo, y hoy representan el mayor desafío para las y los docentes.



«[...] el tema no le es atractivo al estudiante, no le es interesante, el no lo va a hacer, porque él no lo ve como un aporte para su vida y nosotros tenemos que generar que él se de cuenta, que en el fondo es un aporte, entonces es complejo[...]» (Fernanda, abril 2020).

A pesar de estas dificultades, las y los docentes del centro educativo han diversificado las estrategias y formas para entregar los materiales y las actividades al estudiantado. Desde la utilización de redes sociales, la creación de material audiovisual y el uso de plataformas institucionales. Sin embargo, estos esfuerzos no han generado un impacto en el estudiantado, quienes están dispuestos a conectarse a las clases en línea, no obstante, no cuentan con herramientas digitales ni conectividad para ello, así como también la poca motivación para no desarrollar las actividades que requieren de un esfuerzo:

«[...] Entonces el problema de acceso al material es de casos bien puntuales, que están identificados. En el fondo lo que nosotros no hemos logrado es que el estudiante, una vez conocido el material se motive a realizarlo, voluntariamente, ¿me entiendes? [...]» (Fernanda. Abril 2020).

Finalmente, una dificultad latente se relaciona con la cobertura y el alcance que tienen los docentes con sus estudiantes, señalando que la conexión y participación de las y los estudiantes en las clases en línea, es mínima.

«[...] Uno prepara la clase, el material, todo pensando en todos sus estudiantes y estamos llegando a un porcentaje. Por ejemplo, en mis clases virtuales se conectan 50 niños de 3 cursos de 40, si tu sacas la cuenta, son 120, se conecta menos de la mitad y además de esos 50 niños que se conectan a la clase, que participan que están ahí, no todos realizan la actividades de vuelta como para poder darme cuenta si aprendieron o no. De los 50 recibo la mitad, 25 tareas y sería [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Este contexto de pandemia ha planteado desafíos al profesorado, incorporando dimensiones como la actitud de los padres y apoderados frente al proceso de aprendizaje, quienes por diversos motivos no han asumido un rol activo y responsable dentro del proceso.

«[...] Hay muchos apoderados que lo han dicho abiertamente, que ellos no son profesores de sus hijos, así que no aceptan que los niños estén trabajando en la casa, aunque uno les haga las clases online dicen que no importa que los niños pierdan el año, que es un año más y los tienen sin hacer nada [...]» (Vanesa. Abril 2020).

Por último, reflejamos la red de conceptos que ha emergido del análisis con la aplicación Atlas.ti 8. Se puede notar, desde la reflexión, la relación que existe entre los principales temas y aspectos que se han destacado en los resultados. De esta manera, la imagen 1 resume la interrelación generada desde aspectos como la enseñanza desde la empatía histórica y la ciudadanía para la participación, así como su sentido desde el ejercicio de las prácticas del profesorado en el contexto de pandemia COVID-19. Se establecen tres dimensiones fundamentales para su análisis, la enseñanza de la empatía, la enseñanza de la ciudadanía y el contexto de desigualdad social en que se inserta la escuela participante del estudio. De ahí que la red demuestre las relaciones y, de esa manera, el esfuerzo realizado desde los y las profesoras por generar innovación y cambios en sus prácticas.

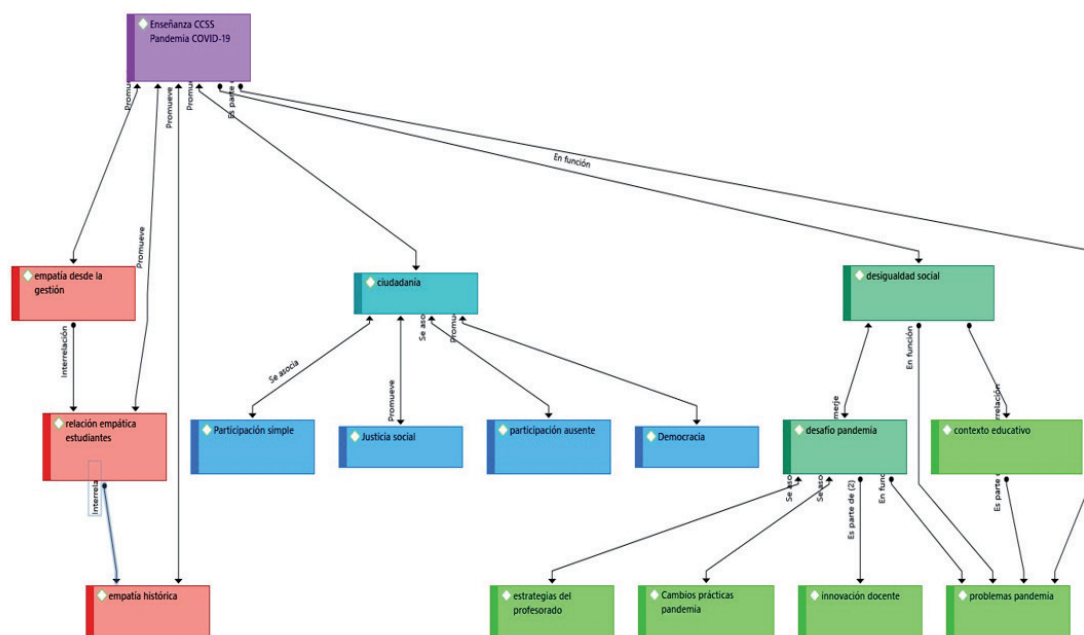


Imagen 1. Red de contenidos enseñanza de la historia en contexto de pandemia. Fuente: Elaboración propia con software Atlas.ti 8.

## 5. Discusión

En efecto, según los comentarios vistos, la labor del profesorado en pandemia se ha enfocado en visibilizar la otredad desde las sensibilidades del alumnado (Ennis, 2015). Esto se enmarca en las habilidades de empatía histórica que plantean Bartelds *et al.*, (2020) y Levstik y Barton (2005). El profesorado, considerando la lectura y la importancia que le asigna al contexto y los problemas relacionados a la desigualdad social de los y las estudiantes, reconocen el potencial socializador de la escuela con el fin de desarrollar aspectos como la empatía, la participación y la democracia.

Así, podemos asociar que para el trabajo de la empatía histórica es necesario posicionar las perspectivas desde la educación para la ciudadanía (Veugelers, 2011). Por parte del trabajo del profesorado se reconoce que al trabajar la empatía, se debe, necesariamente trabajar desde la formación para la ciudadanía, la democracia y el fomento de la participación (Rifkin, 2010).

Santisteban y Pagès (2009) y Segal *et al.* (2011) coinciden y reflejan el trabajo que ha realizado el profesorado desde el posicionamiento del pensamiento crítico y una enseñanza que sea significativa para los estudiantes en un contexto complejo y de desigualdades sociales. La educación para la ciudadanía y el desarrollo de la empatía histórica y social contribuyen, en palabras del profesorado, a una mayor comprensión de las problemáticas sociales, al respeto a los derechos humanos, las diversidades étnicas, de género, culturales, religiosas, entre otras. De igual manera, el posicionamiento de la justicia social por parte del profesorado en combinación al pensamiento crítico (Berti *et al.*, 2009), se enfoca en la construcción desde la participación de los y las estudiantes, de una sociedad más justa y democrática (Ross, 2012).

En este sentido, el trabajar para que la EPC sea una tarea fundamental a realizar desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, así como de manera transversal desde las distintas áreas. La estabilidad y mejora de la democracia, como menciona el profesorado participante, coincide con Kymlicka y Norman (1997), quienes afirman que la participación y las acciones de las personas son las que colaboran en que el sistema democrático vaya mejorando.

La educación para la ciudadanía no se concibe como una cátedra o contenido aparte, es una práctica que se enfoca en la significatividad y la reflexión sobre los problemas sociales del presente (Bartelds *et al.*, 2020; Veugelers, 2011). Hoffman (2002) agrega que la EPC colabora en la configuración de las identidades personales y colectivas, lo que coincide con los esfuerzos que realiza el profesorado participante en contexto de pandemia. Dentro de las características dotadas por el autor anterior a la EPC, podemos afirmar que las labores que realizan los y las docentes se relacionan a un tipo de ciudadanía democrático-crítica, ya que esta última se enfoca en el desarrollo de la autonomía y la implicación social con los problemas sociales y la búsqueda de soluciones.

Lo anterior tiene directa relación con lo que plantea Bartelds *et al.* (2020), Etxebarria (2008) y Yuste Munté (2017) y los factores socializadores del trabajo con la empatía histórica. Se puede afirmar que el profesorado, desde el posicionamiento de los modelos empáticos, puede generar tales habilidades desde la presentación de casos similares, tanto de la historia como desde el presente. Así, la técnica de socialización inductiva Berti *et al.* (2009), Ennis (2015) y Yuste Munté (2017), ha sido el trabajo de la conducción del malestar y descontento social, en la imaginación y el pensamiento crítico en torno a los espacios y las posibilidades que existen para la transformación (Ennis, 2015; Segal *et al.*, 2011).

Considerando los comentarios del profesorado, y siguiendo los planteamientos de Gómez (2008); Santisteban y Pagès (2009), la formación para la ciudadanía que llevan a cabo desde sus prácticas no se remite netamente al estatus legal, sino que tiene relación con la conciencia y la participación activa. Así, podemos interpretar que las acciones y reformulaciones que lleva a cabo el profesorado tienen conexión con los planteamientos de Altamirano y Pagès (2018) para trabajar a favor de la formación para la ciudadanía se deben dar los espacios para que los y las estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico y resolver problemas de su vida cotidiana, dando énfasis al empoderamiento de los chicos y las chicas ante la sociedad (Banks, 2008).

Esto también se puede reflejar en las prácticas y comentarios que ha manifestado el profesorado, desde la sensibilidad y el planteamiento de actividades históricas de reconocimiento de la otredad, el estudiantado puede sentirse parte de una historia con protagonistas similares a ellos y sus realidades. Consideramos que el profesorado, al conocer a los y las estudiantes, sus necesidades y problemas y plantear el trabajo desde la empatía, siguiendo a Hoffman (2002), no debe llevar al desarrollo de la angustia u otras emociones similares, más aún considerando el contexto de complejidad pandémica. Cabe considerar que los chicos y las chicas responden de manera más empática hacia aquellas personas similares a ellos y ellas, que hacia quienes representan mayores diferencias, sea por género, etnia u otras razones.

Una manera de fomentar lo anterior es permitir a los y las chicas ante el conocimiento de diferentes emociones y experiencias a fin de estimular su capacidad y sensibilidad hacia los sentimientos desde la otredad. De igual manera, la labor del profesorado coincide con Yuste Munté (2017), cuidando que, desde la educación para la ciudadanía y la empatía histórica, recalca el respeto a las etnias, el género, la cultura y las diversidades.

Es fundamental, desde la educación para la ciudadanía que la participación se enfoque, como plantea el profesorado, en la lucha contra los prejuicios, los estereotipos y las discriminaciones de todo tipo (Marolla, 2019; Ortega-Sánchez *et al.*, 2020). De ahí que el profesorado sea claro en que la educación y la enseñanza de la historia deben tener una clara finalidad social para la transformación de las desigualdades. En especial y como agrega el profesorado participante, en contextos vulnerables con altos índices de violencias y con profunda desigualdad social y económica (Segal *et al.*, 2011).

Como ha demostrado el análisis del contenido de los discursos del profesorado (Cohen *et al.*, 2013), el trabajo que realiza con los y las estudiantes, motivando la participación, la lectura y la reflexión sobre sus contextos, las desigualdades, los problemas sociales provocados tanto por la pandemia COVID-19, como por el «estallido social» chileno, ha llevado a que se trabajen contenidos significativos, cercanos y desde el presente. De acuerdo con Altamirano y Pagès (2018), Levstik y Barton (2005) y Veugelers (2011), es una manera efectiva de que los y las alumnas puedan empoderarse, participar de manera activa y crítica y así, proponer transformaciones ante los problemas por razones de género, de etnia, de clase, entre otros. Lo anterior se valida en el comentario del profesorado ante las respuestas, el interés y la importancia que le asignan los y las estudiantes a las nuevas dinámicas instaladas.

Coincidimos con el profesorado participante, que, desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía, se deben desarrollar competencias sociales y ciudadanas que permitan que los estudiantes participen como agentes de cambio en las sociedades democráticas (Ross, 2012; Santisteban y Pagès, 2009; Gómez, 2008).

## 6. Conclusiones

A través de esta investigación hemos podido dar cuenta de lo complejo y desafiante que es el trabajo del profesorado en este contexto sanitario. Nuestro objetivo no ha sido generalizar los escenarios educativos, sino más bien reconocer el trabajo, la innovación educativa y los múltiples esfuerzos realizados para llevar adelante este año académico.

El profesorado participante en esta investigación desarrolla su labor en un contexto de alta complejidad social, material, cultural y económica, desafiando día a día las adversidades con las que conviven sus estudiantes. No es tan solo la práctica de la enseñanza a la que se enfrentan las y los maestros, son problemáticas sociales latentes que se han agudizado en este contexto de pandemia.

Cabe destacar que debido a lo referido por los y las participantes, en el contexto de desigualdad social, donde existen múltiples carencias económicas, la deficiencia de conectividad digital no es prioridad para las familias. Gran parte de los y las estudiantes tienen deficiencias de conectividad, y otra parte, simplemente no cuenta con conexión, donde el problema más complejo se presenta con aquellos que no pueden acceder a la descarga de material, ni menos al seguimiento de clases.

Adicionalmente, el profesorado participante, evidenció dificultades y complejidades espaciales, emocionales, laborales y afectivas que han incidido en el trabajo docente. A pesar de estos escenarios adversos, el profesorado ha creado, diseñado e implementado una serie de innovaciones y alternativas para que el estudiantado pueda acceder a los materiales y a las clases.

Desde la utilización de redes sociales, la creación de material audiovisual, el uso de diferentes plataformas digitales para compartir el material y el monitoreo permanente

de los progresos que ha presentado el estudiantado en estos meses de teletrabajo. Sin embargo, tales esfuerzos no han tenido el impacto esperado, ya que no han logrado la motivación de un porcentaje considerable de estudiantes que, por diversas razones, no desarrollan las actividades de aprendizaje. Por otro lado, se presenta la complejidad de la conexión a internet de los estudiantes, quienes en gran medida no pueden seguir las clases virtuales y además, presentan problemas para la descarga y envío de materiales. Esto presenta la disyuntiva ampliamente discutida durante la pandemia, que hace referencia al retorno presencial a clases. Claro que es un debate abierto, que plantea por un lado la necesidad del retorno, y por otro, el riesgo sanitario que presenta tal decisión. En cualquier caso, la desigualdad socioeconómica es un aspecto que afecta e incide en el aprendizaje de tales estudiantes.

De ahí que los esfuerzos del profesorado, considerando la complejidad de la pandemia COVID-19, tomara las decisiones de reformular el plan curricular y plantear nuevos espacios de contenidos y de formación. La significatividad y la enseñanza para la comprensión del presente y la actuación en el futuro se posicionen como ejes conductores de las prácticas. Esto coincide con Goleman (2006), quien afirma que desde la empatía histórica es posible dotar a los estudiantes de habilidades para posicionarse desde el sentir de la otredad. Lo anterior, según el trabajo del profesorado, ha sido un acierto a fin de que los y las estudiantes trabajaran desde el pensamiento crítico en torno a las problemáticas en que están insertos.

Se debe considerar, destacando la labor del profesorado, que para el contexto chileno las problemáticas sociales agudas no solo se presentan desde el surgimiento y llegada de la pandemia COVID-19 al país, sino que la pandemia viene a representar una continuidad y radicalización de tales problemáticas puestas en escenario desde el 18 de octubre de 2019, en el llamado «estallido social»<sup>1</sup>. Por lo anterior, el profesorado no desconoce tal contexto y la gravedad de las desigualdades que enfrentan sus estudiantes, afirmando que la pandemia les dio la oportunidad de reformular el trabajo curricular y enfocar los contenidos desde la empatía histórica, la EPC y la participación.

Una de las alternativas propuestas, ha sido el trabajo con la empatía histórica, la cual está ligada directamente a aspectos de ciudadanía y desarrollo del pensamiento crítico. Esto coincide con los planteamientos desde la didáctica de las ciencias sociales que afirman que el proceso de aprendizaje y de enseñanza debe ser realizado desde lo cotidiano y las realidades propias de cada estudiante. Se puede afirmar a la luz de las entrevistas realizadas, que la empatía histórica está directamente ligada a la educación para la ciudadanía y la participación de los y las estudiantes como seres conscientes de sus problemas, de sus contextos y las desigualdades. Así es posible promover la participación y el análisis en la lucha por las transformaciones sociales que provocan las desigualdades sociales.

En definitiva, a pesar de que el profesorado ha planteado un trabajo desde la empatía y la ciudadanía, considerando el contexto de efervescencia política en Chile desde el año 2019, existen diversos estudiantes que presentan vulnerabilidad ante la modalidad virtual y sus problemas de conectividad. No obstante, tales problemas solo son síntoma de una desigualdad social transversal. La enseñanza desde la virtualidad solo ha profundizado tales desigualdades, siendo aún más evidentes con la pandemia, ya que han

<sup>1</sup> El 18 de octubre de 2019 en distintas regiones de Chile la población se manifestó en las calles, demostrando el descontento con el sistema neoliberal, las pensiones, el costo de la educación y la salud, así como el alto costo de la vida y los bajos salarios. Se generaron hechos de violencia de distinta magnitud, quemas de buses y de servicios de metro, entre otros hechos. Para más información, ver Mayol, A. (2020). Big Bang, estallido social 2019. Santiago de Chile: Catalonia.



quedado en gran medida marginados de los procesos educativos. De ahí que tengan que implementarse medidas desde los gobiernos para no solo paliar tales problemas, sino que incidan en disminuir las desigualdades transversales de las que son parte.

## 7. Referencias

- Altamirano, M., & Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados*, 26, 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.voi26.7232>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Iberica Ediciones.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., & Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Costa, A., & Kallick, B. (2000). *Activating & Engaging Habits of Mind. A Developmental Series*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Domínguez-Castillo, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Desclée de Brouwer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=131236>
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. En M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-47). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/9781137378057\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137378057_2)
- Etxebarria, I. (2008). *La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral*. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24, 284-298.
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 115-126.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M., & Wang, M. (2012). The Social Perspective Taking Process: What Motivates Individuals to Take Another's Perspective? *Teachers College Record*, 114, s/p.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Planeta Mexicana.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-hill.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Idea Books. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=164117>
- Jenkins, K., & Martín, J. I. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=520371>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Vol. 5). SAGE, Thousand Oaks.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*, 3, 25-40.
- Latorre, A., Arnal, J., & Del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. 3rd Edition. En *Lawrence Erlbaum Associates (Bks)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mardones, R., García, C., & Cox, C. (2019). Curriculos comparados. Percepciones docentes y formación de profesores. En C. Cox, *Propuestas para Chile* (pp. 215-246). PUC.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), s/p. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Mayol, A. (2020). *Big Bang, estallido social 2019*. Catalonia.

- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las Mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/187752>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, (pp. 89-103). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272067>
- Pagès, J., & Santisteban Fernandez, A. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. En A. Santisteban, *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Octaedro.
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Planeta.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & Garcia-Jimenez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Ross, E. W. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), 45-60.
- Scott, J. W. (2009). *Género e Historia*. Fondo De Cultura Económica USA.
- Segal, E., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, M. A., & Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do latino students have more? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(4), 438-454. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.566445>
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Totten, S., & Pedersen, J. (2013). *Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries: A Critical Annotated Bibliography*. IAP.
- Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 10, 209-224.
- von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies*, 39(1), s/p. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1073974>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. SAGE Publications Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/transforming-qualitative-data/book4328>

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

Yuste Munté, M. (2017). L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/402238>