



Facultad de Educación
Escuela de Educación en Historia y Geografía
Pedagogía en Historia y Geografía

La Empatía Histórica en el Currículo Nacional Análisis y Propuestas Pedagógicas

Seminario de grado para optar al Grado de Licenciado en Educación
y al Título de Profesor en Historia y Geografía

Autora:
Reinalda Contreras Álvarez

Profesora:
Karin Sánchez Manríquez

Santiago de Chile, 2020

Agradecimientos

Llegado este momento, primeramente, dedico este tan preciado trabajo a mi querido abuelo quien no alcanzó a estar presente en estos últimos momentos de carrera, a mi abuela quien tuvo y tiene mucha fe en mi y en mi capacidad, a mi padre, a mi pareja que ha estado ahí desde hace tanto tiempo y sin duda a mi querida madre, piedra que me sostiene y fue quien me motivó a seguir esta travesía a pesar de los problemas.

Agradezco sinceramente a todos los docentes que fueron parte de este camino, tanto por las enseñanzas entregadas como por ayudarme a conocer la historia que tanto me gusta, a la profesora Karin Sánchez quien me ha apoyado bastante en la realización de este trabajo y la comprensión que a tenido de mi forma de ser, guardo un gran aprecio.

Agradezco también a los profesores informantes que me entregaron valiosos comentarios para esta investigación.

Índice

Introducción	5
Formulación del Problema	6
Planteamiento del Problema	7
Pregunta de Investigación	8
Objetivos de la Investigación.....	8
<i>Objetivo general</i>	8
<i>Objetivos específicos</i>	8
Supuestos del trabajo	8
Marco Metodológico.....	9
Marco Teórico.....	11
<i>La empatía histórica y el pensamiento histórico</i>	11
<i>Pedagogía y empatía histórica</i>	12
<i>Experiencias con la empatía histórica</i>	15
<i>Bases y programa de séptimo año de enseñanza básica</i>	16
Capítulo 1: Definiendo la empatía histórica: ¿Cómo influye en el pensamiento histórico?	18
1.1 Definiendo la Empatía Histórica.....	18
1.2 La empatía histórica y el pensamiento histórico.....	19
1.3 la empatía histórica y el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes	23
1.4 ¿Qué dice la pedagogía sobre la empatía histórica en el aula? Dos casos de estudio. 24	
1.4.1 <i>El estudio de Endacott y Sturtz</i>	24
1.4.2 <i>La investigación “in situ” de Breno Gontijo Andrade, Gilmar Rodrigues, Alexis Nascimento y Junia Sales</i>	31
1.5 Conclusión	36
Capítulo 2: ¿Cómo se trabaja la empatía histórica en séptimo año de enseñanza básica, presente en el currículo?	38
2.1 El currículo nacional: El ajuste curricular del año 2009	38
2.2 ¿Está presente la empatía histórica en el currículo? ¿Como se trabaja?.....	42
2.2.1 <i>Bases Curriculares y Programas</i>	42
2.2.2 <i>La secuencia didáctica de séptimo año de enseñanza básica</i>	45

2.3 Que propone el programa de estudio de séptimo año de enseñanza básica.....	47
2.3.1 <i>Las unidades del programa de séptimo año de enseñanza básica y sus Objetivos de Aprendizaje</i>	48
2.3.2 <i>La importancia de las actitudes en el cultivo de la empatía histórica</i>	49
2.4 Las actividades del programa de séptimo año de enseñanza básica y la empatía histórica.....	54
2.4.1 <i>Actividad 1</i>	55
2.4.2 <i>Actividad 2</i>	57
2.4.3 <i>Actividad 3</i>	58
2.4.4 <i>Actividad 4</i>	60
2.4.5 <i>Actividad 5</i>	61
2.4.6 <i>Actividad 6</i>	62
2.5 Conclusión	63
Capítulo 3: Propuestas pedagógicas para promover la empatía en la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales.	66
3.1 Planificación actividad 1: “Qué haría si...?”	67
3.2 Planificación actividad 2: “Hola, yo soy. . .”	74
3.3 Planificación actividad 3: Cartas del medioevo.....	79
3.4 Planificación actividad 4: Noticiero prehispánico	85
3.5 Conclusión	92
Conclusión	94
Bibliografía	97
Libros y artículos	97
Sitios Web.....	100

Introducción

Este trabajo es el resultado de una investigación realizada para el seminario de grado de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) la cual denominamos: “La Empatía Histórica en el Currículo Nacional Análisis y Propuestas Pedagógicas”

Como no tuvimos la posibilidad de realizar una investigación en algún establecimiento educacional, debido a la actual pandemia de covid-19, nos encontramos en la necesidad de un análisis de las bases curriculares y el programa de séptimo año de enseñanza básica diseñado por el Ministerio de Educación para realizar esta investigación. El propósito de este análisis es conocer si el currículo y las actividades que contienen presentan aspectos relacionados con la empatía histórica, para que los docentes puedan entregar a los alumnos los contenidos correspondientes de la asignatura y, además, aplicar la empatía histórica.

En el capítulo 1, titulado “Definiendo la empatía histórica: ¿Cómo influye en el pensamiento histórico?” en la investigación abordaremos los conceptos de empatía y pensamiento histórico, como también la percepción de la pedagogía frente a la empatía histórica y cuáles son sus beneficios a la hora de aplicarla en clases. Utilizaremos para ejemplificar la investigación “in situ” de Breno Gontijo Andrade, Gilmar Rodrigues, Alexis Nascimento y Junia Sales para mostrar su experiencia en este ámbito, como también la de Jason Endacott y John Sturtz con el caso de una docente.

En el capítulo 2, bajo el título “¿Cómo se trabaja la empatía histórica en séptimo año de enseñanza básica, presente en el currículo?”, nos referiremos a las Bases Curriculares y al programa de estudios de la asignatura de Historia. Geografía y Ciencias Sociales de séptimo año de enseñanza básica, para evaluar la existencia de la empatía histórica en sus actividades y resaltaremos la importancia que tienen las actitudes en la aplicación de la empatía histórica en las clases.

Finalmente, en el tercer capítulo, que hemos titulado “Propuestas pedagógicas, para promover la empatía en la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales.”, proponemos cuatro actividades para cada unidad del programa de estudios de séptimo año de

enseñanza básica en donde destacamos el trabajo de la empatía histórica para que los profesores puedan desarrollarla y tener ejemplos cuando quieran elaborar actividades propias.

Finalmente, nos referiremos en la conclusión, sobre los antes mencionados capítulos de nuestra investigación, además de evaluar si se fue capaz de llegar a los objetivos propuestos en la investigación

Formulación del Problema

Actualmente la sociedad chilena está viviendo un cambio vertiginoso con las nuevas generaciones de jóvenes que viven en un mundo virtual y de información rápida. Sin embargo, a pesar de este contexto y mirando hacia atrás, como experiencia propia y de otros profesionales de la educación, nos hemos dado cuenta de la poca empatía que tienen los alumnos y las personas con los hechos históricos relevantes para el desarrollo de la cultura y el país en donde residen, sin tomar en cuenta el escenario, situación o ambiente geográfico en el cual se produjeron dichos hechos históricos.

Como bien señalan algunos autores, la empatía histórica no solo es emoción sino también una habilidad cognitiva la cual permite a los alumnos una progresión de su aprendizaje histórico en base a ejercicios empáticos (Sáiz, 2013).

Observamos que la información que brindamos a veces no va intencionada en que el sujeto que la recibe considere se empático con los personajes ni los lugares involucrados, los alumnos gracias a esta situación ignoran su relevancia y la posibilidad de preguntarse: ¿Qué haría yo en tal situación? Cabe señalar que Frida Diaz Barriga indica que “La empatía histórica, que para algunos autores es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado” (Barriga 1998, 15)

En este caso en particular la intención es descubrir como esta empatía se ve involucrada en el pensamiento histórico y como el currículo chileno, más concretamente en séptimo año de enseñanza básica, estimula o crea instancias en que los docentes puedan transmitir empáticamente la información.

En este estudio, elegimos el ciclo de séptimo año de enseñanza básica porque es una etapa psicológica importante en el desarrollo de los estudiantes, ya que de acuerdo a lo que dice Linares, el psicólogo suizo Jean Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo, este grupo de etario (12 a 14 años) será la etapa final de las cuatro etapas establecidas por el, la etapa de las Operaciones Formales (Linares, 2007).

En este contexto, el análisis de la empatía histórica y su desarrollo entre los estudiantes es fundamental para que ellos conciban y piensen los hechos históricos de manera emocional y no ignoren su importancia, ya que su identidad y la formación del mundo entero pueden ser vistas desde otra perspectiva (Merino, Sánchez-Agustí, & Revilla, 2018). Se suma a esto que, además de desarrollar la empatía histórica, también les sirve como una habilidad cognitiva que les permite desarrollar el pensamiento histórico y la imaginación histórica (Saiz, 2013).

La empatía histórica también puede ayudar a los estudiantes a conectar y contextualizar los eventos históricos. La investigación ha demostrado que cuando los estudiantes participan en una serie de unidades de empatía histórica basadas en un tema común, pueden establecer conexiones entre eventos históricos y colocarlos en perspectiva. Además de contextualizar eventos históricos similares, los estudiantes también utilizan la empatía histórica para establecer una conexión entre el pasado y el presente, comprendiendo así la complejidad de la vida en otro lugar, tiempo e historia.

Planteamiento del Problema

Séptimo año de enseñanza básica, como ya hemos comentado, tiene como importancia el rango etario que tienen sus alumnos, las operaciones formales hacen que ya tenga un pensamiento más lógico, abstracto y puede desarrollar hipótesis de situaciones ocurridas.

Tanto las bases como el programa de séptimo año de enseñanza básica referido a historia, geografía y ciencias sociales promueven aspectos como el pensamiento histórico y el geográfico. En este contexto, nuestra investigación se centrará en dilucidar si el programa contiene o es capaz de estimular el desarrollo de la empatía histórica en las actividades que expone.

También con ello queremos ayudar a los docentes entregándoles herramientas como las actividades con empatía histórica para que puedan experimentarlas, ya que, aunque no pudimos hacer una investigación in situ, nuestra experiencia pasada en la práctica profesional indican que muchos docentes no son capaces de trabajarla, incluso tomando ejemplos en otros países en que sus autores también trataron lo mismo.

Pregunta de Investigación

Indicado ya de lo que trata la empatía histórica, nos preguntamos: ¿Como la empatía histórica influye en el pensamiento histórico de los alumnos de séptimo año de enseñanza básica?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Analizar de qué manera influye la empatía histórica en el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de séptimo año de enseñanza básica.

Objetivos específicos

1. Definir teóricamente el concepto de empatía histórica y relacionar cómo esta influye en el desarrollo del pensamiento histórico.
2. Analizar cómo se trabaja la empatía histórica en séptimo año de enseñanza básica desde el currículum diseñado por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
3. Diseñar y proponer diversas actividades con el fin de desarrollar la empatía histórica en el aula.

Supuestos del trabajo

Esta investigación está enfocada en elaborar algunas propuestas didácticas para estimular la aplicación de la empatía histórica en el aula, además de visualizar las condiciones empáticas que contienen las Bases Curriculares y el programa de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para séptimo año de enseñanza básica.

En el contexto pedagógico, aunque tomemos como referencia séptimo año de enseñanza básica para la realización de este trabajo, de igual manera será posible adaptarlo a otros niveles de enseñanza por lo que las actividades y la reflexión de la situación de la

documentación ministerial para la educación puede ser utilizada por los docentes según corresponda su situación.

Viniendo al caso, esto nos lleva a afirmar que la realización de actividades que estimulen la empatía histórica, si bien es importante en todos los niveles escolares, es muy significativo en estudiantes entre el rango de 12-14 años, los cuales mayormente están cursando séptimo año de enseñanza básica, debido al desarrollo cognitivo que presenten a esa edad.

Por otra parte, los documentos curriculares que se analizarán en este trabajo y los cuales tienen que ver como se debe transmitir el aprendizaje a los alumnos de séptimo año de enseñanza básica, muestran la poca presencia de la empatía histórica en el currículum y actividades propuestas en el programa de estudio.

Marco Metodológico

En el contexto metodológico, ya que esta investigación se ha enfocado principalmente en el análisis de documentación y en las interpretaciones de la misma, consideramos que el enfoque cualitativo / constructivista se ajusta perfectamente a la situación. Esto, dado que, según Sampieri, los métodos cualitativos de investigación están guiados por campos o temas de investigación importantes, pero la aclaración de las preguntas e hipótesis de investigación no precede a la recopilación y análisis de datos (como la mayoría de las investigaciones cuantitativas). Los investigadores cualitativos pueden preceder a la recopilación y análisis de datos antes, durante o después y realizar preguntas nuevas. Estas actividades generalmente ayudan a descubrir primero las preguntas de investigación más importantes, luego refinarlas y responderlas (Sampieri 2014, 7).

En el contexto del aspecto constructivista, ya que el constructivismo, establece que el conocimiento se da entre la interacción del objeto con la realidad y entre él y el mundo. De igual forma, se recomienda construir diferentes significados a partir de situaciones percibidas por diferentes personas sin una verdad absoluta (Sandin 2003)

Se procederá primeramente a recopilar la información ministerial referente a las bases curriculares y el programa de séptimo año de enseñanza básica y a posterior se identificará

si existe o no la presencia de la empatía histórica gracias al análisis de fuentes que hablan del tema y entregan las directrices de lo que sugieren corresponde a la empatía histórica.

La guía principal la conseguiremos en base a los objetivos que nos hemos propuesto para la resolución de la pregunta de investigación y por consiguiente iremos respondiendo a los objetivos específicos entregados. Cada capítulo se enfocará en cada objetivo específico.

Nuestro primer capítulo contará con la definición teórica de lo que es la empatía histórica y el pensamiento histórico, además de como la empatía histórica es un componente esencial en la construcción del segundo.

Posteriormente, en el segundo capítulo nos encontramos con las bases y programas respectivos de séptimo año de enseñanza básica los cuales analizaremos en el contexto de la empatía histórica, si se trabaja con ella o no y si incentiva al docente a aplicarla a las clases, también resaltaremos las cualidades que tienen las actitudes en beneficio del desarrollo de las actividades y estímulos al alumno.

Creando la conexión con nuestro segundo capítulo, el tercero será en donde incluiremos propuestas pedagógicas las cuales estimulen a los alumnos a pensar empáticamente y también como un apoyo a los docentes para cambiar el enfoque en el que se imparten las clases. En base a ello, propondremos cuatro actividades, una por cada unidad, para ejemplificar qué se puede hacer a la hora de querer aplicar actividades empáticas con la historia.

En el caso del desarrollo de estas actividades utilizaremos como referencia las situaciones de aprendizaje creadas por los autores a la hora de realizar sus investigaciones, modificaremos algunos ejemplos para que puedan ser utilizados en el aula y sean una referencia para los docentes a la hora de crear sus propias actividades no solo para séptimo año de enseñanza básica, sino para todos los cursos.

Finalizaremos con las conclusiones extraídas de la formulación de la investigación y los puntos importantes a resaltar en ella que son de importancia a la hora de pensar en la empatía histórica en el aula.

Marco Teórico

La empatía histórica y el pensamiento histórico

Jesús Domínguez explicó que, debido a las limitaciones del pensamiento de los alumnos y la complejidad y abstracción de conceptos históricos, no es fácil para ellos comprender el pasado. Dijo que existen dos condiciones para comprender el pasado: una es la comprensión de conceptos históricos y la otra es la capacidad y voluntad de considerar puntos de vista distintos al propio, esto es la empatía (Domínguez 1986)

La empatía como concepto ha sido modificada o interpretada por diferentes autores a lo largo de la historia, algunos quienes básicamente “explican el concepto de empatía como una tendencia emocional y una especie de imaginación para reemplazar al sujeto que está implicado en los hechos históricos” (Domínguez 1986, 2) En este caso la tarea del historiador es brindar algunas claves que hoy no son muy tomadas en cuenta, pero a través de las cuales podamos conocer y entender hechos históricos por lo que “se deben crear metas educativas importantes para que los estudiantes comprendan el pasado, los métodos efectivos, en este caso lo que tiene que ver con la empatía incluyen proporcionar a los estudiantes ejercicios, a través de los cuales pueden construir su propio conocimiento histórico” (Domínguez 1986, 3)

Domínguez afirma que la enseñanza juega un papel sumamente importante en la construcción de conceptos científicos al establecerse ricas interacciones con los conceptos cotidianos que aportan experiencias y detalles concretos, sin embargo nos advierte que el desarrollo de estos conceptos científicos no es simple y lineal ya que su proceso real se ajusta a etapas generales seguidas por el niño en su desarrollo intelectual, por ello “el alumno no puede de modo alguno asimilar directamente estas nociones ya que su construcción es lenta y dificultosa a veces” (Domínguez 1986, 4)

Finalmente aporta ideas importantes, en primer lugar, que las estrategias didácticas conocidas como método investigador son necesarios, pero de ninguna manera suficientes en la

enseñanza de la historia, en segundo lugar, que al tratar de enseñar a nuestros alumnos los conceptos históricos debemos ser conscientes de un importante peligro, las percepciones erróneas imposibilitan la capacidad lógica del alumno para operar con los datos del pasado (Domínguez 1986)

Según Kaya Yilmaz la empatía es “la habilidad de recrear el pensamiento de un agente histórico en la mente o la habilidad de ver el mundo como lo veía la gente en el pasado sin imponer los valores de hoy en el pasado” (Yilmaz 2007, 332)

En ese mismo contexto, al igual que Kaya Yilmaz (2007), los autores Jason Endacott y John Sturtz (2015) en su artículo mencionan que la empatía histórica es el proceso de interacción cognitiva y emocional entre estudiantes y personajes históricos, con el propósito de comprender y contextualizar mejor sus experiencias, decisiones o acciones reales. La empatía histórica incluye comprender cómo las personas pensaron, sintieron, tomaron decisiones, tomaron acciones y manejaron las consecuencias en un contexto histórico y social específico, mencionan que el proceso de empatía histórica puede traer beneficios significativos al currículo y la preparación a los estudiantes en las clases de historia (Endacott y Sturtz 2015)

En el caso de Santiesteban, presenta una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico, la importancia de la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro lo que puede llevarnos a la representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado y la imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo el cual consiste en la capacidad de crear nuevas ideas y soluciones, incluso ante cosas que parecen resueltas y evidentes agregando también el análisis y juicio moral en la historia lo cual puede ofrecer una interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica (Santiesteban 2010)

Pedagogía y empatía histórica

Aquí nuevamente el autor Kaya Yilmaz comenta que muchos estudios han demostrado cómo los estudiantes interactúan con documentos históricos, dan sentido al pasado y desarrollan una comprensión histórica para construir su propio conocimiento histórico (Yilmaz 2007). En este caso, él (Kaya Yilmaz) se centra en algunos de los estudios que se han ocupado específicamente de la empatía.

Para obtener estos beneficios, los profesores deben poder incorporar la empatía histórica en sus planes y enseñanza existentes; el proceso de beneficiarse de las pruebas empíricas. Este estudio de caso de un solo tema examina el proceso de argumentación de la enseñanza de un profesor de aula experimentado (Endacott y Sturtz 2015).

El propósito que tiene el estudio de Endacott y Sturtz es de construir sobre estos trabajos a través de un examen intensivo del razonamiento pedagógico de una maestra de estudios sociales que incorporó la empatía histórica en una unidad de instrucción existente por primera vez con el fin de desarrollar una comprensión histórica duradera.

La autora Rosa María Almansa (2018), en este caso, se plantea que la desvalorización de las humanidades y la investigación histórica es el resultado de una sociedad con un fuerte propósito instrumental, mucho más concreto y de mentalidad cuantitativa, que por la falta de reconocimiento de la historia ha tenido un profundo impacto en la enseñanza de la historia a todos los niveles. La historia es un proyecto humano unificado y significativo.

Como dice Almansa, “si bien los métodos de aprendizaje de la empatía histórica son importantes, en muchos casos no son suficientes porque no tienen nada que ver con los problemas humanos universales, los profesores pueden crear incentivos históricos para atraer a los estudiantes”. (Almansa 2018, 87).

En esta misma línea Olga Doñate y Carmen Ferrete mencionan en su trabajo que este se basa en un conocimiento profundo de la historia, estudiando la posibilidad de la empatía histórica para estimular a los estudiantes y realizar el aprendizaje, evitando el aprendizaje de memoria y superficial. Su intención es entregar un par de actividades como ejemplo de cómo puede aplicarse la empatía histórica en la sala de clases y como esta es beneficiosa para la

estimulación de los alumnos en la valorización de la historia (Doñate y Ferrete 2019). Junto con esto también se forma un debate sobre la funcionalidad de la empatía histórica en la enseñanza de la historia, sin embargo, el concepto se ha incluido en los planes de estudios de muchos países, aunque esta pareciera que todavía está en pañales, Según Jukka Rantala en las escuelas de muchos lugares. Él analiza la comprensión de los alumnos y de los profesores finlandeses en el contexto de la empatía histórica, además plantea la cuestión de cómo se debe manejar la empatía histórica en la enseñanza si muchos futuros profesores tienen dificultades para comprenderla (Rantala 2011)

Así mismo Emmanuela Licayan indica en su estudio que el surgimiento de los conceptos del Pensamiento Histórico allanan el camino para que el maestro sea equipado no sólo con habilidades pedagógicas, sino también con habilidades disciplinarias, especialmente en la historia de la enseñanza, su intención en la elaboración ver cuán bien familiarizados están los profesores de estudios sociales con la naturaleza interpretativa de la historia como disciplina pretende describir cómo piensan y se preparan los profesores para enseñar empatía histórica a través de sus objetivos de aprendizaje y de la preparación de las lecciones, lo que a su vez nos ayudará a ver lo bien que conocen la naturaleza interpretativa de la historia. Si los profesores apenas son conscientes de ello, existe una gran brecha en la forma en que van a enseñar la empatía histórica como una habilidad a sus estudiantes (Licayan 2016).

En el caso de Dewicca esta habla de la Historia Viva, la cual ella comenta que “es un concepto de aprendizaje que presenta una atmósfera animada en clase al presentar el núcleo del pasado lo cual podría mejorar la empatía histórica de los estudiantes mediante actividades de observación y deconstrucción de los valores vivos que florecen en las comunidades que se estudian y como los programas educativos de su país propician o no la creación de actividades empáticas” (Dewicca 2018).

De la misma manera Lazarakou desde su investigación profundiza si se reconoce la empatía como instrumento fundamental para la comprensión histórica, y en qué medida esta es utilizada en Grecia. Al igual que en esta investigación ella se concentró en un examen detenido del plan de estudios de Grecia y lo que encontró le reveló que la empatía no está

incluida explícitamente entre las actitudes que deben enseñarse en la clase de historia. No obstante, la naturaleza especial del programa de estudios en su trabajo contribuye a la creación de un entorno educativo en el que es posible que se realicen procedimientos de empatía. El estudio sostiene que las actividades de empatía que aparecen en el libro de texto de historia son limitadas en número. Esas actividades están compuestas en su mayoría por acontecimientos históricos no perturbadores que no tienen consecuencias graves y no conllevan ninguna carga emocional.

Por esta razón, los eventos históricos que ofrecen oportunidades más ventajosas para el procesamiento empático no se tocan. Del mismo modo, el material histórico que apoya las actividades de empatía del libro de texto es limitado. “Las instrucciones proporcionadas en el libro del profesor también son inadecuadas. En este marco, la comprensión empática de la historia se desvincula del método histórico y se basa principalmente en la imaginación y la intuición de los alumnos” (Lazarakou 2008).

Experiencias con la empatía histórica

Una de las investigaciones más importantes para la elaboración de uno de los apartados de este trabajo radica en la propuesta que Breno Gontijo Andrade, Gilmar Rodrigues, Alexis Nascimento y Junia Sales elaboran con la intención de motivar a los alumnos en clase para que sintieran un mayor interés por la Historia, utilizando estrategias didácticas diferentes a las habituales en las clases tradicionales de la asignatura. La estrategia adoptada que utilizaron fue el uso de la empatía histórica, es decir, el ejercicio de ponerse en el lugar del otro viviendo en un tiempo diferente al propio como ya hemos mencionado antes.

El artículo explica cómo se utilizó esta estrategia y cómo los estudiantes respondieron a ella. El proceso está dividido en cuatro partes principales. La primera parte consiste en una breve discusión sobre la comprensión de la enseñanza de la historia hoy en día y como esta se lleva a cabo. La segunda parte trata de la sistematización de las estrategias metodológicas guiadas por el principio de la empatía historia, que ellos (los autores) utilizaron para concientizar, enseñar y motivar a los estudiantes en clase, mientras que la tercera parte da cuenta de cómo se aplicaron estas estrategias, cómo los estudiantes entraron en contacto con ellas y de qué

trataban las respuestas que eran entregadas por los alumnos. Por lo que, de esta forma, establecieron fases de implementación al trabajo realizado en el aula, que serán estudiadas con detalle en el capítulo 1:

Bases y programa de séptimo año de enseñanza básica

Las Bases Curriculares (en adelante, BBCC) definen los objetivos de aprendizaje (OA), que determinan el logro mínimo que los estudiantes esperan alcanzar en cada materia y nivel de enseñanza. “Estos objetivos integran las habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para los niños, niñas y jóvenes para lograr un desarrollo armónico y completo, que les permita afrontar el futuro con las herramientas necesarias y participar activa y responsablemente en la sociedad” (CNED 2020). En este caso en particular solo utilizaremos las BBCC enfocadas en el nivel de séptimo año de enseñanza básica.

Estas tienen como habilidades principales el pensamiento temporal y espacial, el análisis y el trabajo con fuentes de información, aplicar habilidades de pensamiento crítico y la comunicación grupal.

La secuencia curricular está ordenada cronológicamente, comienza con los albores de la humanidad y termina con una revisión de los desafíos del mundo actual. “Se ha realizado una selección de contenidos en función de los temas considerados más relevantes para una formación general y que permiten estructurar significativamente los diferentes períodos y procesos que abarca la propuesta curricular de esta asignatura” (MINEDUC 2015a)

Estos organizadores son la base de la construcción de América latina y también parte fundamental para la construcción del programa de historia para séptimo año de enseñanza básica e integran los puntos básicos de enseñanza en la construcción del aprendizaje del alumno

En cuanto al programa de séptimo año de enseñanza básica, el plan de aprendizaje como herramienta curricular es una sugerencia de enseñanza y enseñanza que apoya el proceso de gestión curricular de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, en el contexto de

la definición efectiva de la base curricular, se incentiva la enseñanza para expresar y producir experiencias de aprendizaje relevantes e importantes para los estudiantes.

Estos programas dan y proporcionan espacio a los profesores los cuales pueden trabajar de acuerdo a sus necesidades y potencial en el contexto en el que se desenvuelven, porque “el principio de educación es para la elaboración del Aprendizaje integral” (MINEDUC 2016b)

La formulación concreta en la que se desarrolla este programa, su propuesta, pretende continuar el aprendizaje y desarrollo del ciclo anterior, considerando que el estudiante, ya tiene los conocimientos entregados de sexto año, en donde ya hayan creado un sentido de identidad y pertenencia a nuestra sociedad, es por ello que se aborda un aprendizaje más complejo para que el alumno comprenda que existieron civilizaciones más antiguas y que convergieron y tuvieron como resultado el nacimiento de una identidad única.

Capítulo 1: Definiendo la empatía histórica: ¿Cómo influye en el pensamiento histórico?

1.1 Definiendo la Empatía Histórica

Definir la empatía abarca un gran espectro de significados, generalmente al escuchar el término, la mayoría de las personas la pensamos desde lo psicológico, desde lo actitudinal, ser empático con el otro. Sin embargo, también hay una empatía que los docentes especializados en la historia deben conocer y familiarizarse debido a la importancia de esta en los alumnos, esta es la “empatía histórica”.

La empatía histórica, citando a José Domínguez, es definida como “La disposición y capacidad para entender (no necesariamente compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (Domínguez 1986, 2). En otras palabras, lo que se intenta con la empatía histórica es que el alumno pueda interiorizarse en el personaje o época estudiados, prestando atención al contexto histórico en que este o esta se desarrolla desde un aspecto cognitivo. De la misma forma, Doñate y Ferrete indican que para realizar un ejercicio de empatía histórica con éxito no es necesaria ninguna implicación emocional del agente que lo realiza. Simplemente se busca la comprensión de las mentalidades, del comportamiento de los personajes históricos, no una identificación afectiva con estos (Doñate y Ferrete 2019, 49).

En este caso, consideramos como empatía en su sentido más estricto, es decir, la capacidad de un sujeto para ponerse en el lugar de otro, para tratar de pensar y ver el mundo con otros ojos, otras mentalidades, incluso si estos sujetos están separados en el tiempo de manera extensa. Según Pierre Rosanvallon, la empatía, contrariamente a la simpatía, no implica ninguna identificación. Pensar empáticamente está en el ejercicio de un trabajo de información, es decir, la evaluación de situaciones basadas en la supuesta gestión del pensamiento y actuación del otro y un trabajo de distanciamiento, es decir, la evaluación entre la diferencia de mi propia situación y la de la observada (Rosanvallon, 1996).

1.2 La empatía histórica y el pensamiento histórico

Definir el pensamiento histórico es complejo ya que no existe un significado concreto sobre él, sino que es una combinación entre los conceptos y la contextualización de hechos históricos. El alumnado genera su propio discurso de la historia mediante la obtención de información y análisis de contenidos, pero no es capaz de interpretarlos, asimilarlos e interrelacionarlos por sí solos. Por ello, el docente se configura en el puente que tiene el alumno para desarrollar lo antes mencionado, pues es el profesor quien le entrega la información. No obstante, en este mismo contexto la complejidad del término implica que el docente sea capaz de elaborar nuevas didácticas para la enseñanza de la historia.

La cuestión es que este tipo de pensamiento requiere tener conciencia sobre la existencia de la temporalidad y cómo en esta reside la construcción de la conciencia histórica, pudiendo moverse hacia el pasado reflexionando con el presente y elaborando el futuro relacionándolo con los tiempos anteriores. Un punto interesante que se ve comprometido con este trabajo es la imaginación histórica para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico (Santisteban 2009, 38).

La empatía histórica es una parte importante en la configuración y elaboración del pensamiento histórico. Como se mencionó en el apartado anterior, la empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. A este respecto, Antoni Santisteban ha realizado importantes contribuciones. Él afirma que “La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias” (Santisteban, Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico 2010, 119). Además, asocia cuatro conceptos necesarios que según su perspectiva hacen referencia a las competencias históricas que tienen como función la formación del pensamiento histórico:

1. La construcción de la conciencia histórico-temporal;
2. Las formas de representación de la historia;
3. El aprendizaje de la interpretación histórica;

4. La imaginación/creatividad histórica

La construcción de la conciencia histórico-temporal: Al construir la conciencia histórico-temporal, estamos utilizando relaciones construidas a través del pasado, presente y futuro. Esta triada es necesaria ya que mueve en sí variados conceptos como la percepción del tiempo histórico, interpretaciones, motivaciones y orientaciones a diferentes estudios de la historia en cualquier momento. Santisteban la resume de la siguiente manera: “La conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá” (Santisteban 2009, 41). Esto nos permite valorar los cambios producidos a través del tiempo en sus fases antes mencionadas y además nos entrega herramientas tales como el poder de controlar el tiempo, en el sentido de que se nos permite crear una narrativa sobre el pasado, poder pensar el presente e imaginar el futuro. Esto último sería posible gracias a la prospectiva, ya que parte de las bases del pasado y el presente nos pueden ayudar a realizar una representación de un futuro deseado, probable o posible.

Las formas de representación de la historia: El núcleo principal de la representación histórica es la narración, puesto que nos ayuda en la elaboración de representaciones de lo sucedido y así acercar el alumno a lo que podría haber sucedido: “La narración es también una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos” (Santisteban 2009, 44). Lamentablemente, afirma Santisteban, algunos académicos toman la narración histórica como un arma de doble filo ya que muchas veces su contenido puede verse afectado por fantasías que se integran a un discurso sobre un hecho o personaje estudiado, echando por tierra el discurso de una narrativa histórica verdadera, sin adiciones. Sin embargo, para otros autores, la narrativa histórica es una herramienta que nos permite crear una progresión, “el pensamiento crítico, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes o sobre los personajes históricos, etc.” (Santisteban 2009, 44).

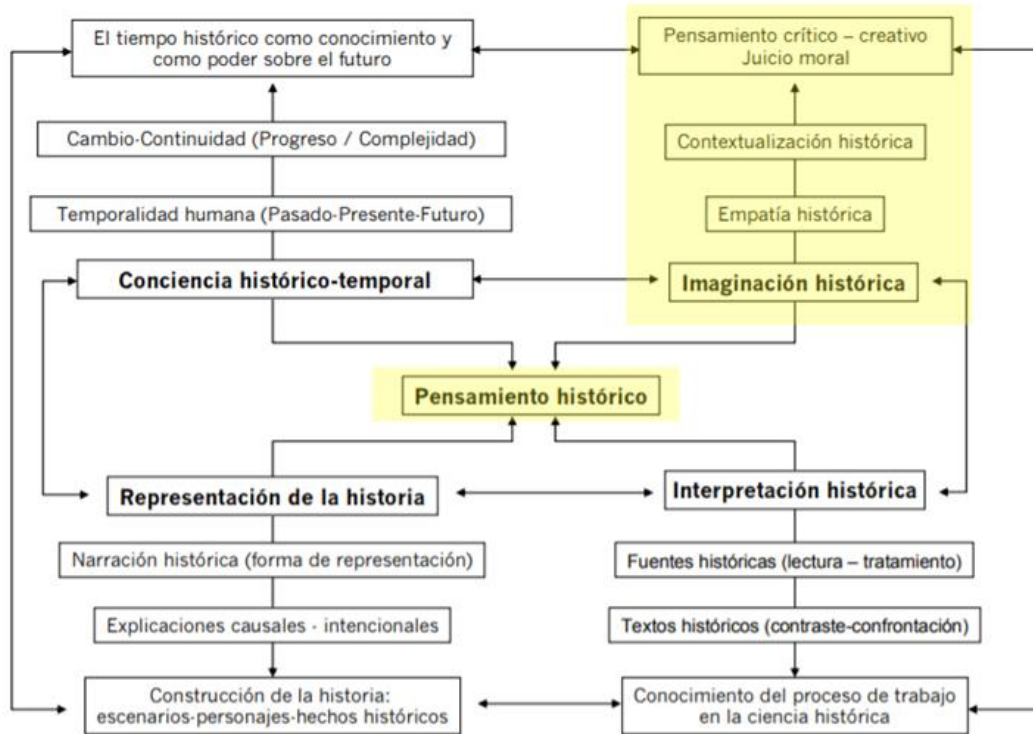
El aprendizaje de la interpretación histórica: El aprendizaje de la interpretación histórica, según Santisteban, es una “competencia” en donde los documentos que se interpretan necesitan ser leídos desde una perspectiva en que se puedan contraponer con otros documentos similares, dando la posibilidad de un “debate” entre las fuentes a interpretar.

Muchas veces en este ejercicio se ve involucrada la propia experiencia del alumno, el cual con sus conocimientos previos puede realizar una interpretación propia y así acercarse a la historia desde una fuente documental tanto primaria como secundaria. Santisteban argumenta que la intención de que el alumno pueda acercarse a las fuentes históricas para su posterior interpretación, no significa que el desarrollo que tenga esta sea academicista, es lo que debería evitar el docente (Santisteban 2009, 50). Para ello, recomienda no solo usar textos académicos si no también que exista la posibilidad de utilizar archivos, fotografías o incluso películas para alimentar la interpretación que pueda realizar el docente, siempre desde una perspectiva maleable y no centrada en ser solo información.

La imaginación/creatividad histórica: La imaginación histórica es una de las últimas bases para la construcción del pensamiento histórico que propone Santisteban. Con ella se puede reconstruir la historia, claro está que no será una construcción exacta, pero nos permite crear en nuestra mente las imágenes que en algún momento del pasado pudieron existir: “En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (Santisteban 2009, 46).

Es interesante destacar que Santiesteban menciona que la imaginación histórica debe ir acompañada preferentemente de un pensamiento creativo y no crítico ya que este último no es creativo, se mantiene en una sola posición a diferencia del creativo que también puede ser crítico (Santisteban 2009, 46). De esta manera, la imaginación histórica es la impulsora de la empatía histórica, puesto que la empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. “La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias” (Santiesteban 2010, 119).

Figura N°1 Formación de las competencias del pensamiento histórico de acuerdo a Santisteban



Fuente: (Santisteban 2009, 39)

A partir de lo mencionado por Santisteban, creemos que el pensamiento histórico contiene en sí diferentes procesos comprensivos, muchos de ellos relativamente complejos para quienes no manejan la historia de manera académica. Los académicos que se especializan en la historia, adquieren este tipo de pensamiento histórico debido al desarrollo paulatino que se crea en el trabajo del historiador al analizar fuentes y realizar ejercicios de interpretación a lo largo del tiempo, por lo que también este pensamiento está relacionado en cierta manera con el pensamiento crítico ya que se necesita interpretar los sucesos acontecidos de la historia y sus procesos.

Para desarrollar el pensamiento histórico hay que tener conciencia de que los hechos históricos se producen en su tiempo, es decir, no podemos comparar desde la visión actual

hacia el pasado, se debe tener conciencia de la temporalidad, que se entienda el pasado como una herramienta a utilizar para conocer el presente no para interpretarlo desde este prisma. Asimismo, son necesarias capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía históricas, destrezas para la representación histórica (desde la narración hasta la explicación causal) y habilidades para la interpretación de fuentes históricas.

A pesar de esta intención de estimular al estudiante a pensar históricamente y crear las instancias para su desarrollo, el docente debe ser consciente de que este tipo de pensamiento no es natural, la historia es un tema extremadamente difícil porque no se puede entrar completamente en ella. Siempre se filtra por nuestro propio “tiempo” y nuestro sesgo natural, no importa cómo tratemos de sumergirnos en el tiempo que estamos estudiando (Wineburg 1999, 2).

1.3 La empatía histórica y el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes

Como se ha leído en los apartados anteriores, la comprensión del pasado requiere desarrollar herramientas tanto cognitivas como emocionales a la hora de elaborar una interpretación histórica. Supone saber que la historia que se enseña y se aprende no es el pasado sino una construcción de él, una interpretación de lo que sucedió en base al filtro del docente o historiador. En este sentido, es un aprendizaje clave ya que permite preparar a los jóvenes para saber diferenciar entre los hechos y su interpretación (González, Pagés y Santiesteban 2008, 222)

Desde una perspectiva piagetiana, considerando los estadios de aprendizaje, se cree que hay edades adecuadas para comenzar a implementar la empatía histórica y todo lo que ella conlleva. Sin embargo, aunque existen claros signos de convergencia entre las principales tendencias de investigación en este ámbito, la progresión de ideas por parte de niños y adolescentes no depende exactamente de la edad como muchos docentes creen (Lee, Dickinson y Ashby 2004, 222). Estos autores observaron una progresión irregular en los estudiantes, que parecía desarrollarse gradualmente, pero con oscilaciones, desde los niveles más simples hasta los más sofisticados. Los resultados sugieren que los estudiantes presentan desde imágenes caóticas o fragmentadas del pasado, considerando las acciones de los agentes históricos como ininteligibles, acciones históricas incluso más o menos elaboradas, con

niveles intermedios expresando ideas desde una perspectiva de sentido común, algunas ideas estereotipadas u otras basadas en lo cotidiano (Lee, Dickinson y Ashby 2004, 223).

En relación con lo anterior, tomaremos una relación que discute Almansa quien indica:

“Resulta fundamental plantear la historia, en primer lugar, como problema, como un reto, el reto de comprendernos a nosotros mismos, restableciendo así el hilo de solidaridad fundamental que nos vincula como género humano para percibir lo histórico como algo cercano” (Almansa 2018, 91).

La intención principal es humanizar la percepción que se tiene de un fenómeno histórico y ayudar en cierta medida a percibirlo como cercano, propio de circunstancias que pueden ser comunes, para evitar la alienación, que en principio puede provocar otras sociedades o situaciones humanas, que originalmente se percibían como distantes (Almansa 2018, 92). A grandes rasgos, lo que podemos concebir mediante lo mencionado por Almansa es que, a pesar de intentar asimilar, contrastar y comparar el presente con el pasado tampoco debemos olvidar que, en la historia, ese pasado que se estudia tiene sus propias cualidades incomparables al presente. Por ello, debemos considerar las nociones que los alumnos traen consigo de la historia y desarrollar estas hacia un ejercicio empático.

1.4 ¿Qué dice la pedagogía sobre la empatía histórica en el aula? Dos casos de estudio
En el siguiente apartado presentaremos los estudios de Jason Endacott y John Sturtz como también el de Breno Gontijo et al, con ello los autores quieren conocer que lo que pasa cuando un docente, como es el caso de Endacott y Sturtz utilizan un método empático al realizar sus clases de historia y como es la reacción en el caso de los alumnos por parte de Gontijo y los demás autores al ser ellos mismos quienes aplicarán la situación de aprendizaje la cual contiene aspectos de la empatía historia a los estudiantes.

1.4.1 El estudio de Endacott y Sturtz

En el contexto pedagógico, la empatía histórica guarda una participación en segundo plano o es muy pocas veces utilizada, generalmente el contenido se enseña de forma relativamente superficial lo cual deja muy poco espacio para promover los sentimientos empáticos del alumno ya que esta (la empatía histórica) necesita que los alumnos comprendan el pasado

desde una perspectiva diferente. En el caso de la aplicación de la empatía en las clases, esta puede incentivar a la formación de ideas complejas y la toma de decisiones, construir el juicio moral y la comprensión de los alumnos por la complejidad de las situaciones a las que se enfrentaron diversas personas en el pasado (Endacott y Sturtz 2015, 1).

La empatía histórica también ayuda a los estudiantes a contextualizar eventos históricos. La investigación ha demostrado que cuando los estudiantes participan en una serie de unidades de empatía histórica basadas en un solo tema general, pueden establecer conexiones entre eventos históricos para ponerlos en perspectiva. Además de contextualizar eventos históricos similares, los estudiantes han utilizado la empatía histórica para establecer conexiones entre el pasado y el presente que lleva a una apreciación de la complejidad de la vida en otro lugar, y de los conceptos de tiempo, continuidad y cambio. Finalmente, los académicos sugieren que la empatía histórica invita a los estudiantes a formarse juicios morales y enfrentar problemas éticos, agregando que la investigación demuestra que el juicio histórico informado por la empatía histórica ayuda a los estudiantes a internalizar entendimientos perdurables relacionados con temas históricos persistentes (Endacott y Sturtz, 2015, 3).

Siguiendo con lo anterior, Olga Doñate y Carmen Ferrete indican que:

“La empatía histórica presenta una serie de ventajas que convierten su uso en el aula en un recurso imprescindible para cualquier docente que imparta esta disciplina. La empatía histórica no solo puede ser utilizada como un modo de dinamizar y mejorar el aprendizaje de la Historia, sino que sus implicaciones abarcan también el desarrollo cívico y emocional del alumnado” (Doñate y Ferrete 2019, 49).

Por parte de la pedagogía, esta considera la empatía histórica como una herramienta válida a la hora de enseñar, ya que fomenta la motivación en los alumnos. Doñate y Ferrete mencionan que la relación entre la emoción y la motivación son tan cercanas que al involucrar las emociones de los estudiantes se despertaría su interés en el aprendizaje de la historia, que tengan una participación importante en el desarrollo de su propio aprendizaje, expresar sus reflexiones y opiniones. También las clases en donde se ha aplicado la empatía histórica son

más dinámicas y rompen la rutina de una clase tradicional, puesto que evita repetir contenidos y el aprendizaje pasivo (Doñate y Ferrete 2019, 50).

Se debe considerar que la motivación es un efecto de las actividades que contienen la empatía histórica a la hora de aplicarlas en clase. Doñate y Ferrete indican en su texto que: “Cualquier docente debería tomar en cuenta la necesidad de incorporar actividades de empatía histórica en el aula como un modo, si no de vertebrar la actividad docente de la materia, al menos de enriquecerla y completarla” (Doñate y Ferrete 2019, 50). Según Jason Endacott y John Sturtz, la literatura sobre la pedagogía y la empatía histórica es muy limitada, mencionando que en un estudio de Deborah Cunningham en el año 2007 (“Comprensión del razonamiento pedagógico en la enseñanza de la historia a través del caso de cultivar la empatía histórica”), ella descubrió que los docentes al razonar que podían utilizar los conocimientos que ya tenían sus alumnos como base sobre la historia, podían darle un giro empático utilizando sus capacidades lingüísticas, imaginativas y de disposición para participar en la acción de poder empatizar con personajes históricos, sus reacciones a los hechos históricos, cómo reaccionan sus emociones hacia ellos, si hay posibilidad de que puedan responder a las preguntas que llevan a cuestionarse ciertos actos realizados en el pasado, etc. (Endacott y Sturtz 2015, 2).

En esta misma situación, similar a la investigación de Breno Gontijo y otros, que mencionaremos más adelante, Jason Endacott sostuvo una pequeña investigación para saber cómo los profesores eran capaces de adaptar la empatía histórica en sus clases, con ello descubrió tres aspectos importantes referentes a lo que debe hacer el profesor:

Contextualización histórica: Hay que dotar al relato de sentido temporal, el cual incluye una comprensión profunda de las normas sociales, políticas y culturales del período de tiempo en estudio, así como el conocimiento de los eventos que condujeron al hecho histórico y otras situaciones y eventos relevantes que están sucediendo al mismo tiempo.

Toma de perspectiva: Comprender la experiencia vivida previa de los sujetos históricos, principios, posiciones, actitudes y creencias para comprender cómo esa persona pudo haber pensado sobre la situación en cuestión.

Conexión afectiva: Se debe tener la consideración de cómo las figuras históricas y sus experiencias, situaciones o acciones vividas las pudieron haber influenciado y como el alumno puede desarrollar su respuesta afectiva basada en una conexión hecha con las propias experiencias de vida similares que haya tenido.

Las facetas más efectivas de estas prácticas según Endacott y Sturtz, se han asimilado a un proceso instructivo actualizado que incluyen un desarrollo de fases a los cuales indican que hay apegarse a la hora de realizar los puntos anteriormente mencionados en su investigación:

- 1- Una fase de introducción que informa a los estudiantes con la situación histórica y las figuras históricas;
- 2- Una fase de investigación que utiliza evidencia de fuentes históricas para desarrollar la contextualización histórica, la toma de perspectiva y la conexión afectiva;
- 3- Una fase de exhibición en la que los estudiantes sintetizan la comprensión para demostrar su participación en la empatía histórica;
- 4- Una fase de reflexión en la que los estudiantes contextualizan nuevos conocimientos y los utilizan para informar sus pensamientos, emociones y acciones en el presente.

La docente que fue parte de la investigación, a la que llamaron Sophia, aplicó las cuatro fases en las planificaciones que elaboró para conocer si la empatía histórica era una mejor herramienta para el aprendizaje de sus alumnos. La estrategia más efectiva para incorporar la empatía histórica fue su decisión consciente de continuar enfatizando los tres aspectos del contexto histórico, la toma de perspectiva y la conexión afectiva durante la fase de exhibición, llegando incluso a hacer que los estudiantes se vistieran con togas para recrear una asamblea ateniense, por ejemplo.

La atención a la importancia de construir conocimientos previos antes de involucrar a los estudiantes en el pensamiento de orden superior, también es una consideración importante para ella como profesora, para los autores esta afirmación también plantea una pregunta sobre cómo los profesores eligen entre posibles entendimientos duraderos y secuencian el contenido a lo largo de una unidad o curso para avanzar hacia esos entendimientos (Endacott y Sturtz 2015, 13)

Otra preocupación que puede surgir cuando los docentes piden a sus estudiantes que se conecten afectivamente con figuras históricas, comentan, es la posibilidad de que encuentren una reacción afectiva negativa a algo que su figura histórica pensó o hizo, lo que lleva a una disonancia que confunde el compromiso con la empatía histórica. La docente que aplicó las fases señaladas por Endacott y Sturtz, reconoció que sus alumnos probablemente se opondrían a muchas de las formas en que los pueblos antiguos concebían la igualdad. Cuando se le preguntó si notó alguna lucha afectiva como resultado de esta confluencia de formas de pensar modernas y antiguas dijo que el alumno no estaba discutiendo como alumno, sino qué, estaba discutiendo como un personaje histórico tratando de pensar en ello desde una nueva perspectiva, por ejemplo:

“¿Por qué querría renunciar a mis esclavos?” Tal vez el estudiante que lo discute pensaría... "Bueno, tengo verdaderos problemas morales con la esclavitud, pero, ¿por qué los atenienses sentían que necesitaban a sus esclavos? ¿Por qué estaría tan fuera de lugar pensar en deshacerse de la esclavitud?" El desarrollo del carácter ateniense les dio la oportunidad de conectarse con el pasado de una forma más realista, al menos de forma emocional” (Endacott y Sturtz 2015, 13).

A pesar de sus aparentes éxitos al conectar a sus estudiantes con algunas de las consideraciones afectivas que enfrentaban, Sophia descubrió que todavía era difícil para algunos de sus estudiantes adoptar una perspectiva histórica que difería significativamente de la suya. Ella discutió ejemplos de problemas que encontró durante la instrucción, específicamente aquellos relacionados con el elemento de confusión de la deriva egoísta,

“Lo primero que hicieron los alumnos cuando trabajaron en esta unidad, fue debatir la frase, "todo grupo de humanos intenta controlar al menos algunas de las acciones de sus miembros." Pasan días debatiendo sobre esto y luchando con esta idea. Como ellos (los alumnos) llevan trabajando en esto durante semanas, se fueron con la sensación de que ... De nuevo, como dije, es una parte necesaria de la sociedad, pero es injusto. “¿Cómo lidias con eso en una sociedad antigua y también en su propia sociedad?” (Endacott y Sturtz 2015, 13).

En este mismo caso, los factores como el conocimiento empático del profesor también influyeron en el razonamiento pedagógico que elaboraron para aplicar la empatía y estos mismos señalaron que sus experiencias fueron la principal fuente en el desarrollo de un “currículo empático” por lo que gran parte de la elaboración de actividades empáticas se produjo clase a clase, previamente adquiridas las nociones de qué conocimientos tenían sus alumnos de ciertos hechos históricos, indican Endacott y Sturtz (Endacott y Sturtz 2015, 2).

Las experiencias del docente que participó en el estudio que han realizado, sugieren que ser consciente de la necesidad de sintetizar el contexto histórico, la toma de perspectiva y las conexiones afectivas durante la fase de planificación de la instrucción solo explica una fracción del razonamiento pedagógico necesario para integrar la empatía histórica en una unidad de aprendizaje existente. No debe pasarse por alto el hecho de que Sophia utilizó los tres aspectos de la empatía histórica en cada fase del proceso de instrucción junto con su práctica habitual de enseñar para una comprensión duradera (Endacott y Sturtz 2015, 14).

Ellos señalan que no fue posible señalar una sola actividad de instrucción y decir: “esta actividad está diseñada para promover la contextualización histórica” ya que Sophia pidió a sus estudiantes que consideraran el contexto histórico a través de la perspectiva de la Antigua Atenas en sintonía con las respuestas afectivas que sentían cuando se enfrentaban a problemas de control social tanto en contextos antiguos como modernos. Sus esfuerzos por fomentar la multiplicidad de perspectivas, ayudaron a sus estudiantes a permanecer basados en sus propias posiciones como investigadores históricos. (Endacott y Sturtz 2015, 15).

Si bien Sophia estaba preparada para abordar la empatía histórica de esta manera durante la fase de planificación de las actividades a realizar, la mayoría de los cambios que hizo en su enfoque de instrucción ocurrieron en el momento de la aplicación de la clase, o sea, al “momento”. Muchos de estos cambios no fueron anticipados, lo que llevó a Sophia a reflexionar sobre la secuencia de las actividades de aprendizaje, especialmente aquellas diseñadas para presentar a los estudiantes cada uno de los aspectos que tiene en sí la empatía histórica. En este sentido, en el estudio de Endacott y las experiencias de Sophia corroboran que la empatía histórica, su viabilidad depende del potencial del profesor para ayudarlos a

alcanzar las metas curriculares desde una perspectiva más cercana. Un punto que es particularmente importante en la era de los estándares y la responsabilidad. Para la maestra que participó en este estudio, el conocimiento del contenido histórico fue solo uno de los muchos elementos que consideró al enseñar para una comprensión duradera de la historia en sus alumnos, y solo se discutió cuando lo usaba para conectarlos con un aprendizaje importante o una pregunta esencial (Endacott y Sturtz 2015, 15).

Para aquellos interesados en ayudar a los docentes nuevos o experimentados a incorporar la empatía histórica en su repertorio pedagógico, los resultados de este estudio sugieren que se justifica un enfoque iterativo y reflexivo en el que el maestro de aula trabaja con contenido familiar y mantiene una postura críticamente introspectiva hacia el razonamiento pedagógico. Prestando especial atención a la selección de materiales, estructuración de preguntas esenciales, “en el momento”.

Las interacciones de los estudiantes, la evolución de las posiciones que los alumnos toman como investigadores históricos y la idoneidad de la actividad de en cuestión serían especialmente prudentes. La incorporación de la empatía histórica y la experiencia en la enseñanza de estudios sociales, es de mucha ayuda al utilizar (la empatía histórica) en la búsqueda de una comprensión duradera de los alumnos de un hecho, al tiempo que dejaba un importante margen de mejora. Cuando se trata de utilizar la empatía histórica en el aula, la experiencia puede que sea un punto importante a la hora de realizar actividades que contengan empatía histórica (Endacott y Sturtz 2015, 15).

Comprendido lo anterior, el profesorado tiene un papel importante en la aplicación de la empatía histórica ya que es quien entrega las directrices empáticas a los alumnos si es que no tienen una experiencia anterior, este tipo de participación requiere tiempo para que el docente pueda prepararse de manera óptima. Emmanuela Licayan señala que por complicado que sea, el profesor debe tener una buena comprensión del concepto “Empatía Histórica” en relación con la naturaleza interpretativa de la historia (Licayan 2016, 4).

En la docencia, al aprender ciertas materias relacionadas con la preparación educativa, los estudiantes que deberían aprender a ser profesores deben aprender y practicar la asignatura

al mismo tiempo, por ejemplo, la historia se debe enseñar como estudiantes. Un historiador practicará la asignatura, lo que permitirá a los estudiantes de pedagogía comprender mejor el proceso de construcción de libros de historia y conocimiento, en lugar de simplemente convertirse en receptores de información y cómo aplicar este método a sus estudiantes. (Licayan 2016, 4).

La pedagogía ha profundizado poco en la empatía histórica a pesar de obtener resultados satisfactorios en otras investigaciones expuestas, en este aspecto Carril Merino, María Sánchez-Augustí y Diego Miguel Revilla mencionan que: “Resulta conveniente que los profesores de Historia desarrollen habilidades empáticas referentes a la toma de perspectiva, una competencia poco habitual en la formación del profesorado.” (Merino, Agustí y Revilla 2018, 222) Lo que nos indica que si el los docentes no tienen experiencias empáticas por sí mismos o tomando ejemplos de otras investigaciones y actividades no profundizarán en el tema, ya que, muchas veces esta práctica pedagógica se ve compleja debido a que muchas veces los docentes no cuentan con las habilidades para poder desarrollar estrategias pedagógicas que incluyan la empatía histórica, además es un esfuerzo mayor al crear las bases para que los alumnos tengan un primer acercamiento a una metodología que utilice sus conocimientos previos y sus propios pensamientos de un hecho histórico.

1.4.2 La investigación “in situ” de Breno Gontijo Andrade, Gilmar Rodrigues, Alexis Nascimento y Junia Sales

En este apartado utilizaremos las fases que Gontijo et al establecieron en su investigación para desarrollar la empatía histórica:

1. Identificar lo que uno quiere enseñar: Al iniciar las clases, se deben tomar los objetivos generales del contenido que se tiene la intención de enseñar a los estudiantes. Es sólo a través de estos objetivos que el método comienza a ser construido y, efectivamente, se convierte en útil para los estudiantes y los suyos, en el proceso de interacción propio del aula, con el maestro.

2. Creación de Situaciones de Aprendizaje: En esta fase, se utiliza la creatividad para la elaboración de estas situaciones, escribiendo las situaciones de aprendizaje que servirían para

enseñar a los estudiantes cómo pensar, sentir y vivir la historia a través del recurso de empatía. Esta parte fue la parte más difícil al elaborar su investigación, no porque fuera más compleja, sino por la limitación que la escritura a veces impone a las explicaciones que deben entenderse fácilmente si se hablaban.

3. Exposición de la situación de aprendizaje: En primer lugar, la exposición a una situación de aprendizaje requiere un ejercicio antropológico, ya que consiste en que los alumnos estén desprovistos de toda la realidad del presente, practiquen el descenso cultural necesario. En este caso, se prevé un ejercicio imaginativo en cuanto a cómo vivieron los personajes en otro tiempo histórico. Uno de los requisitos previos para este destino es la configuración de los estudiantes en ese momento. Este entorno puede comenzar con estrategias simples, como en el caso del maestro tratando a los estudiantes como los campesinos. Una estrategia que utilizó en las escuelas, en esta experiencia, fue la descripción de los hábitos de la sociedad estudiada, sus creencias, cómo se vestían, quiénes eran, y también algunos recursos audiovisuales considerados como mediadores culturales, cuando existan, como imágenes, música y extractos de películas sobre la época estudiada. Para Gontijo y los demás autores que colaboraron en el artículo, indican que estos mediadores culturales tuvieron un efecto significativo entre los estudiantes y en poco tiempo comenzaron a ser inspirados e identificados con hábitos, formas de vida y costumbres de los personajes pasados. Al mismo tiempo que se creó este efecto, se narra la situación de aprendizaje.

4. Interpretación de la Situación de Aprendizaje: Después de exponer la situación de aprendizaje, se anima a los alumnos a entender la propuesta, interpretándola y tratando de resolverla a través de sus conocimientos previos en historia. Al usar estas estrategias, los estudiantes se enfrentaron a un problema histórico que resolver, que debe ser resuelto a través de la experiencia empática. Vale la pena volver a indicar que en situaciones de aprendizaje los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar colectivamente los desafíos de preparar el conocimiento histórico mientras se esfuerzan empáticamente para resolver un problema.

En las situaciones que Benjo Gontijo y los demás autores acompañantes experimentaron a la hora de hacer la investigación, cada vez que los alumnos resolvieron ciertas situaciones de aprendizaje, indica que los profesores tuvieron que intervenir añadiendo otros conocimientos de la simulación en cuestión, asociando el episodio que les enfrentó, a otros desarrollos de la disciplina. Después de este procedimiento, se continuó con otras narraciones, otras situaciones de aprendizaje, para nuevas soluciones. Sin embargo, los estudiantes no siempre tuvieron éxito en sus interpretaciones, formulando hipótesis absurdas o anacrónicas. El ejercicio, sin embargo, de formular soluciones introduce a los estudiantes en el universo del pensamiento histórico, incluso si los resultados son insatisfactorios. En este caso, vale la pena señalar que el proceso vivo es tan significativo como los resultados finales.

Como todos los recursos metodológicos, esto también tiene sus limitaciones. Por ejemplo, el tiempo dedicado a crear actividades es mucho más largo del que se dedicaría a preparar una clase tradicional. Además, es importante que el profesor de historia tenga algunas habilidades que faciliten la implementación de tal procedimiento, como el conocimiento de la materia, la facilidad de escritura y una buena capacidad de intermediación entre los estudiantes y las “Situaciones de Aprendizaje”. La participación de los estudiantes también es indispensable. Sin ella la clase no sucede, porque son necesarias las respuestas de los estudiantes a los problemas propuestos. Otra peculiaridad de esta estrategia metodológica es que se requiere que el estudiante tenga alguna mínima noción del tiempo que se está estudiando. Sin este conocimiento previo, por pequeño que sea, el estudiante se limita a explorar el mundo de las posibilidades que propone el profesor. Por otro lado, la experiencia bien desarrollada también puede tener efectos significativos en su aprendizaje teórico en el aula. Los resultados visibles en la investigación fueron las reacciones de los alumnos, en primer lugar, la facilidad de establecerse en los tiempos históricos propuestos, para comprender mejor las Situaciones de Aprendizaje, fueron capaces, empáticamente, de entrar en el período estudiado, de imaginar que vivían en un momento determinado, enfrentando problemas de la época. Los anacronismos también disminuyeron, mientras que la participación de los estudiantes en el aula aumentó significativamente. También hubo una desinhibición notoria por parte de los estudiantes al dar su opinión sobre las acciones que los grupos debían tomar. También

estaban más motivados, los investigadores indicaron que hubo muchas veces que los alumnos dijeran, al final de la clase, que no sentían que pasaba el tiempo. (Gontijo, y otros 2011, 267)

Describiendo como se realizó el proceso de fases de la investigación de Gontijo et al, cabe destacar que la escritura creativa y el drama se han utilizado para practicar la empatía histórica en muchos casos. Sin embargo, las simulaciones proporcionan una base natural para los ejercicios de empatía, ya que a menudo salen de situaciones históricamente auténticas y los participantes (en este caso los alumnos) tienen como objetivo asumir un papel específico. El riesgo de las simulaciones es que los jugadores sean incapaces de adoptar las reglas requeridas por la simulación, es decir, el marco de los acontecimientos históricos. Si los jugadores aportan sus conocimientos actuales o actitudes modernas a las simulaciones, están en peligro de convertir a la historia en un juego sin una base histórica real y formando una narrativa idílica. En consecuencia, el sentido de empatía histórica puede considerarse como una condición previa para simulaciones exitosas, además las reglas de las simulaciones suelen ser fácilmente adoptables. Por otro lado, las deficiencias en la empatía histórica son más difíciles de superar. Los conocimientos o actitudes actuales de los jugadores a menudo son claramente evidentes en las discusiones y decisiones pertenecientes a la simulación. Por lo tanto, las simulaciones ofrecen una excelente oportunidad para estudiar el nivel de empatía histórica de los participantes (Rantala 2011, 59).

Un factor importante en todo esto, es el sentido personal de empatía histórica del profesor, pues es una condición previa para enseñar el concepto en cuestión. Sin embargo, no se ha estudiado la comprensión de los maestros sobre la empatía histórica (Rantala 2011, 59) Es como si la investigación se hubiera expuesto a partir de la suposición de que las personas que enseñan historia están bien versadas en la naturaleza del conocimiento histórico y, en consecuencia, en la empatía histórica. Sin embargo, todos los profesores y académicos tienen diferentes puntos de vista sobre el lugar de las emociones en la empatía histórica. Algunos piensan que los ejercicios de empatía tienen como objetivo entender el efecto de ciertas emociones en las acciones de las personas, mientras que otros argumentan que es imposible identificarse con las emociones, siendo ambos contextos tan válidos como el investigador o el profesor decida mezclarlos (Lazarakou 2008, Rantala 2011)

La enseñanza empática tiene como objetivo equipar a los estudiantes con la capacidad de ver hechos históricos desde múltiples perspectivas. A medida que van más allá de su propia perspectiva, poco a poco se vuelven más capaces de comprender de manera realista la complejidad y la dificultad de los incidentes históricos. Se alejan gradualmente de los juicios simplificados sobre lo justo y lo injusto, lo civilizado y lo incivilizado, el amigo y el enemigo, y aprenden a abordar críticamente los acontecimientos históricos, por ello, es importante que el docente pueda manejar la empatía histórica. A través de la empatía, los estudiantes adquieren la postura de no rechazar directamente ninguna acción humana diferente o incluso sin precedentes como irreflexiva, sino que la abordan con una disposición de apertura y comprensión crítica. Por esta razón, el enfoque empático es adecuado para el procesamiento de temas sensibles y ambiguos, donde la acción humana se juzga como paradójica o irrelevante según la práctica prevaleciente (Lazarakou 2008, 2).

El objetivo más importante de la enseñanza empática es que los estudiantes desarrollen progresivamente su capacidad y disposición mental, así como su disposición para transferir su comprensión de la historia a situaciones de sus propias vidas. La práctica empática en temas históricos podría contribuir a la comprensión y tolerancia hacia las diversas culturas, mejorando así la comunicación entre las personas en las sociedades multiculturales contemporáneas. En consecuencia, el desarrollo de estrategias empáticas para abordar los hechos históricos se está volviendo cada vez más popular en las discusiones sobre la enseñanza de la historia en las escuelas porque esto contribuye a la consecución de objetivos significativos en la educación contemporánea (Lazarakou 2008, 3).

Otro aspecto relevante de la empatía histórica ¿en el aula? es que no solo recae en la intención de no vincularse afectivamente al hecho histórico o al personaje, sino que, a la vez eso lo hace algo complejo, pues es difícil no ver al sujeto histórico desde una visión emocional, ya que es parte de la naturaleza humana y además este acercamiento afectivo mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la historia (Doñate & Ferrete, 2019, pág. 49). A través de ambos, el aprendizaje histórico y los estímulos cognitivos de comprensión histórica hacen que la empatía histórica contenga tres puntos importantes, esta permite la formación de valores, actitudes y comprensión de la historia, por lo que para lograr la empatía

histórica del alumno, se requiere un modelo de aprendizaje adecuado no solo para estimularlo gracias al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje convencionales, sino también para desarrollar las habilidades de pensamiento histórico de los estudiantes al involucrar los aspectos de actitud y movimiento (Dewicca, 2018 y Lazarakou, 2008)

Conocidas ya estas investigaciones, tomaremos como elementos importantes la utilización de la simulación como actividad empática, tanto de manera escrita, en donde el alumno tome el papel de algún personaje histórico y pueda responder a través del mediante textos por ejemplo cartas, del y representaciones teatrales, las cuales pueden desarrollarse con una participación más intensa del alumno, ya que, estaría construyendo su aprendizaje observando la historia desde otro punto de vista.

1.5 Conclusión

La empatía histórica es un concepto complejo que contiene variados significados y cualidades, una de ellas es ser parte fundamental del pensamiento histórico, este a su vez supone que el alumno pueda ser consciente de la existencia de los tiempos históricos y formar una idea en base a lo entregado por el profesor, imaginarlo.

El desarrollo intelectual de los alumnos está en una fase clave de su comprensión, el estadio de las operaciones formales debe ser aprovechado para incluir la empatía histórica en las actividades relacionadas con el curso y de las cuales se hablará en el siguiente capítulo. Tampoco hay que olvidar el conocimiento previo de los alumnos y cómo este puede ser una base para la transformación de la información y de las emociones de los alumnos.

Las investigaciones de Breno Gontijo y Jason Endacott dejan en evidencia que la práctica de la empatía histórico en clases trae muchos beneficios, los pueden adaptarse fácilmente al período histórico propuesto para comprender mejor la situación de aprendizaje, pueden entrar al período histórico que se está investigando con empatía, pensando que están viviendo en un momento determinado y enfrentando el problema propuesto en ese momento.

Respecto a la investigación de Endacott y Sturtz podemos concluir que factores como el conocimiento del docente sobre la empatía y sus propias vivencias al respecto, también han afectado su razonamiento pedagógico a la hora de aplicar la empatía histórica en el aula,

además de que esta experiencia permite crear situaciones empáticas en el momento ya que no se trata de una planificación estricta como ocurre en las clases tradicionales que no contienen componentes empáticos.

En conclusión, la empatía histórica es el resultado del aprendizaje histórico, que se puede formar por medio del proceso de estímulos cognitivos fomentando la comprensión de hechos históricos, geográficos y las aplicaciones afectivas mediante la reconstrucción de las percepciones de los autores de la historia, con ello la influencia que esta empatía histórica tiene en el pensamiento histórico es su capacidad para desarrollar interpretaciones más cercanas por parte de los alumnos de los acontecimientos históricos que se estudian en clases siendo los mediadores los docentes quienes entregan esta reconstrucción a los alumnos en base a narraciones o dinámicas. Para estos últimos (los docentes) al ser quienes entregan las actividades y la información deben conocer o tener experiencias previas para realizar interacciones entre las actividades y la empatía histórica por lo que se hace importante que los universitarios que estudian para ser docentes tengan la oportunidad de aplicar la empatía histórica mientras se desarrolla el estudio.

Capítulo 2: ¿Cómo se trabaja la empatía histórica en séptimo año de enseñanza básica, presente en el currículo?

En este capítulo, nos enfocaremos en contestar nuestro segundo objetivo específico, analizar cómo se trabaja la empatía histórica desde los documentos elaborados por el ministerio de educación para séptimo año de enseñanza básica. Para iniciar con ello, en el siguiente apartado hablaremos cómo fue posible la concepción de las nuevas bases y programas utilizados al día de hoy en las escuelas.

2.1 El currículo nacional: El ajuste curricular del año 2009

El currículo nacional es sin duda la parte más importante de la actividad pedagógica en las aulas chilenas ya que contiene las directrices a considerar por parte de los docentes y los establecimientos educacionales, conscientes de esto, antes de entrar a un análisis de las bases y programas, específicamente para séptimo año de enseñanza básica, se hace imperativo conocer un poco más cómo es que el currículum evolucionó a lo que tenemos hoy en día, primeramente nos enfocaremos a finales de los años 90' en donde se empezaron a realizar los cambios más grandes.

En 1999, el marco curricular de la educación básica se ajustó por primera vez, con el propósito de vincular mejor la educación primaria con la educación de jornada completa. A través de este ajuste, se consideran principalmente las metas básicas y los requisitos mínimos obligatorios desde 5° básico hasta 8° básico. Posteriormente, en 2002, se ajustaron los objetivos básicos y los contenidos mínimos exigidos desde el primer año de lengua y matemáticas hasta el cuarto grado, y se creó un nuevo plan de estudios para todas las materias. Esto se basa en que, según el Ministerio de Educación, con base en los malos resultados del SIMCE en 1999, se ha decidido brindar a los docentes de cada región una guía de cursos más precisa, la cual necesita ser actualizada (Espinoza 2014, 2).

En 2001, se revisaron las metas básicas y el contenido mínimo obligatorio de química y biología para los 4tos años medios. En 2002, se ajustó el intervalo de tiempo de la formación en humanidades a los cursos correspondientes a 3° y 4° medio, y se agregó una hora para satisfacer las necesidades de modificación del plan de estudios, posteriormente habrá más

demanda de filosofía y el documento se volvió a publicar en el año 2005 el cual incluye esos cambios.

Posteriormente, en el año 2008 comenzó a gestarse el denominado “Ajuste Curricular para el año 2009”, que puede considerarse como el ajuste más relevante e integral en los últimos cambios del periodo, porque uno de sus principales propósitos es fortalecer la coherencia y consistencia de todas las recomendaciones curriculares desde el primer año escolar hasta la educación básica llegando a cuarto año de enseñanza media, también debemos considerar la definición del plan de estudios nacional para la educación infantil o educación parvulario.

El ajuste curricular de 2009 es el cambio más importante en la base curricular previa a las Bases Curriculares. En este caso, la particularidad de este ajuste radica en su relevancia y amplitud, porque uno de sus principales propósitos es potenciar la coherencia y mejorar la educación básica. Desde el primer año hasta el cuarto año de educación secundaria, todo el plan de estudios sugirió consistencia y logró resultados sólidos. Por tanto, se señala el problema de la pronunciación y la continuidad, que es la destreza más explicativa del curso, mientras que el propósito de este ajuste de curso en 2009 es revisar y reformular los objetivos básicos y el contenido mínimo de la redacción. Tiene como objetivo mejorar el énfasis en el desarrollo de habilidades y aclarar los métodos de las asignaturas en las que se basa el plan de estudios de cada materia (Espinoza 2014, 4).

Al mismo tiempo que el ajuste curricular en 2009, la reforma curricular de la educación básica comenzó a tomar forma en 2010:

“Desde 2010 hasta el presente, la superposición de los dos procesos tiene orígenes y propiedades diferentes: ajuste curricular en 2009 y reforma curricular en 2012. [...] “En este mismo periodo (2010 y 2011), el Ministerio de Educación se abocó a la reformulación de los Programas de estudio y a elaborar una propuesta de Planes de estudio para los cursos 5° a 8° de Enseñanza Básica y 1° a 2° de Enseñanza Media, para establecimientos con y sin jornada escolar completa, cambios que también se insertaban en lo proyectado por el Ajuste 2009” (Espinoza 2014, 5).

En octubre de 2010, se revisó el plan de estudios para reducir las horas de los cursos de historia, geografía y ciencias sociales a 3 horas por semana y aumentar a 7 horas de tiempo de lenguaje y comunicación por semana. Al final, la Comisión Nacional de Educación aprobó la nueva propuesta, manteniendo el tiempo de lenguaje y comunicación y matemáticas.

Según el cronograma más reciente, a finales de 2010, el plan de estudios y el nuevo plan de los cursos han sido aprobados por la Comisión Nacional de Educación, que comenzará a implementarse en 2011.

Las Bases Curriculares de la Educación Básica se aprobaron en 2010 y 2011. Por otra parte, en 2012 se formularon nuevos planes de aprendizaje para todas las materias básicas, que se implementaron gradualmente en el mismo año. En 2013, estos documentos entraron en vigencia para todos los cursos y las nuevas Bases Curriculares para Educación Básica implementaron los siguientes cambios:

- Aparece la organización de Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), incorporándose nuevas dimensiones (trabajo, moral entre otras)” (Espinoza 2014, 6).
- “Se definen los Objetivos de Aprendizaje, planes y programas de estudios, para la asignatura de Orientación de 1° a 6° Básico, anteriormente se constituía en sector de aprendizaje a partir de 5° básico” (Espinoza 2014, 6).
- “Cambia la presentación de los Planes de estudio, indicándose en base a horas totales anuales y no semanalmente, lo que implica que los establecimientos educacionales deben decidir respecto de su organización en la implementación de éstos” (Espinoza 2014, 6).

Por otra parte, si bien los programas de estudios no son obligatorios, ellos son la referencia más importante para la mayoría de los docentes a la hora de planificar los cursos a impartir, pero lamentablemente, como Espinoza mencionó algunos puntos dentro de los ajustes, no están exento de problemas, por ejemplo:

- Para ajustar el plan de estudios, no se prepararon todos los documentos necesarios para la base del plan de estudios de educación básica. Inicialmente, se generó un programa para un grupo de materias y se implementó de manera piloto, pero el Ministerio de Educación estuvo obligado a producir documentos que explicaran la diversificación de los decretos vigentes ya que su desarrollo había causado confusión (Espinoza 2014, 8)
- Se elaboraron Progresiones de Objetivos de aprendizaje de séptimo año de enseñanza básica a 2° medio para las asignaturas con nuevas bases curriculares, excepto para Matemática (Espinoza 2014, 8)
- La publicación de los estándares de aprendizaje también ha sido irregular e incompleta (Espinoza 2014, 8)

Las deficiencias provocadas por la actualización del curso en 2009 muestran claramente que, a pesar de los intentos de actualización, no es solo desde el punto de vista académico, sino también desde la práctica local y la experiencia de los docentes en la institución. Además de los cambios en el plan de estudios, el énfasis en las asignaturas tradicionalmente “más importantes” (lenguaje y matemáticas) ha provocado una reducción del tiempo libre para el plan de estudios y, como resultado, las horas de otras asignaturas pueden utilizarse más.

Debido a que en muchos casos deben probarse antes de la aplicación real, y debido a que el grupo de tareas que se debe implementar con nuevos métodos en cada curso, el grupo de trabajo que crea los programas cambia constantemente, por lo que muchos de los ajustes propuestos no se realizaron en la fecha especificada. Se espera que, una vez finalizada la aplicación de todos los programas correspondientes a cada curso, se repita la misma situación que su antecesor porque es creado por una parte que no le permite fluir de manera uniforme.

Finalmente, Espinoza señala que la información y el conocimiento sobre la evolución de la normativa curricular y sus fundamentos son necesarios para lograr un curso adecuado de contextualización del currículo y la realización de los objetivos de aprendizaje (Espinoza 2014, 9).

2.2 ¿Está presente la empatía histórica en el currículo? ¿Como se trabaja?

Al no tener posibilidad de un estudio in situ debido a la pandemia actual de covid – 19, nos vemos en la necesidad de hacer un análisis de las bases curriculares de séptimo año de enseñanza básica diseñadas por el Ministerio de Educación. El objetivo de este análisis es saber si el programa contiene aspectos que digan relación con la empatía histórica y así enseñarla, acompañada con los contenidos correspondiente para el curso.

En esta investigación elegimos el ciclo de séptimo año de enseñanza básica debido a que es una etapa psicológica importante en el desarrollo del estudiante. Este periodo etario (12 a 14 años), según lo planteado por el psicólogo suizo Jean Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo, sería la última de cuatro etapas establecidas, esta es la etapa de las Operaciones Formales.

La etapa de las operaciones formales comienza a los 12 años y continúa hasta la edad adulta, se caracteriza por niños (ahora casi adolescentes) con una visión más abstracta y una forma de pensar más lógica. Pueden considerar conceptos teóricos ya que no están atados a objetos físicos y reales para sacar conclusiones, sino que ahora pueden pensar en situaciones hipotéticas e imaginar varias circunstancias sin necesidad de representaciones gráficas o perceptibles. Por tanto, los jóvenes podrán razonar sobre problemas más complejos (Linares 2007, 17).

Se pueden plantear escenarios hipotéticos en su mente, el estudiante en este caso, requiere saber cómo van las cosas, puede crearse hipótesis o respuestas a algún problema no necesariamente físico o preguntas sobre el presente, el pasado y el futuro intentando dilucidar los “¿Por qué?” o “¿Qué hubiese pasado si...?”. En este caso el uso de otras estrategias de resolución de problemas puede ampliar enormemente el conocimiento y la experiencia, por lo que en esta etapa el contenido del programa de séptimo año de enseñanza básica es primordial para la creación de una conciencia de pertenencia y de saber “Quiénes somos”.

2.2.1 Bases Curriculares y Programas

Las Bases Curriculares (en adelante BBCC) que analizaremos corresponden a las bases de séptimo año de enseñanza básica a 2º medio del año 2015, siendo esta la actualización más

reciente que tienen el currículum nacional y que ya mencionamos en el apartado anterior. Las BBCC definen cuáles serán los aprendizajes mínimos que se entregarán en cada año escolar especificado y como se establecerán los programas de estudio que son el orden con que deben aplicar los aprendizajes los docentes correspondientes.

En las BBCC están contenidos los Objetivos de Aprendizaje que corresponden a cada nivel educacional, lo cual asegura que los todos los alumnos obtengan “una experiencia educativa similar”. Uno de los principios que promueven las BBCC es la “autonomía de los establecimientos educativos” permitiendo así el desarrollo de sus proyectos educativos de manera libre, pero respetando el principio de diversidad en los cuales trabajan las escuelas en su entorno. Las BBCC también indican que: “los aprendizajes mínimos pueden ser complementados y, por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo propuestas propias que responden a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (MINEDUC 2015a, 11)

Al relacionar las BBCC con la empatía histórica nos encontramos que de forma general solo se deja ver en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) como empatía hacia el individuo y su particularidad:

“de manera que los y las estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales. Para estos efectos, contempla el conocimiento y la adhesión a los derechos humanos como criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social” (MINEDUC 2015a, 24)

En relación a los énfasis de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establecidos en las BBCC, nos encontramos con siete aspectos en el documento curricular:

1. Perspectiva multidisciplinar
2. Pensamiento histórico
3. Pensamiento geográfico
4. Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos

5. El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales
6. La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica
7. Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica

Para este análisis solo nos enfocaremos en el punto 2 ya que el pensamiento histórico, pues éste, como vimos en el capítulo anterior es una parte importante en la construcción de la empatía histórica.

Las BBCC definen el pensamiento histórico de la siguiente manera:

“Para que los alumnos comprendan gradualmente mejor su presente, es fundamental que comprendan su pasado y su relación con la vida cotidiana, la identidad y el entorno. Por ello, es fundamental que los alumnos desarrollen el pensamiento histórico, es decir, que comprendan que la experiencia de vivir en sociedad cambia con el tiempo, y como seres humanos, nuestra existencia va hacia adelante en la historia” (MINEDUC, 2015: 176).

Como ya vimos en el capítulo 1, el pensamiento histórico ayuda a que los estudiantes puedan generar su propio pensamiento crítico sobre los hechos históricos, además de ser parte fundamental de la formación de la empatía histórica. Las BBCC consideran que a través de situaciones de aprendizaje los alumnos puedan preguntarse sobre el pasado, conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a buscar explicaciones que les permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente (MINEDUC 2015a, 117). Esto también contribuiría a que los estudiantes tuvieran una mayor conciencia de pertenencia a la sociedad en que habitan y contextualizaran las sociedades estudiadas en el tiempo y en el espacio, además de ser conscientes de las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio a través del tiempo y que comprendan que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio y también que “ sean capaces de comprender las múltiples formas en que el pasado marca el acontecer del mundo contemporáneo, poniéndolo en perspectiva y evidenciando el carácter contingente del mismo” (MINEDUC 2015a, 177).

En los niveles involucrados en el ciclo de séptimo año de enseñanza básica a 2° medio, los estudiantes deben desarrollar consideraciones históricas al estudiar preguntas pasadas planteadas, comprender diferentes puntos de vista y explicaciones de eventos y buscar explicaciones que les permitan reconocer el significado de los eventos históricos tanto del pasado como del presente. Además, este tipo de reflexión les brinda herramientas que les permiten establecer conexiones de todos los tipos y que a su vez les hace sentir pertenecientes a la sociedad en la que viven, incluidas las personas, naciones, comunidades y familias. Estas reflexiones son parte esencial del desarrollo del pensamiento histórico ya que los estudiantes podrán tener la posibilidad de explicar la continuidad y las interrelaciones dinámicas que cambian con el tiempo y el desarrollo social entre las uniones nacidas en su entorno, y con ello el resultado sería que la historia es una estructura humana relacionada con el tiempo y las relaciones las cuales tienen motivos de comprensión para identificar las circunstancias que llevan a los hechos históricos.

De esta manera, se espera que los estudiantes puedan comprender las formas pasadas de marcar varios eventos en el mundo moderno, ponerlos en perspectiva y enfatizar su condicionalidad. Además, pueden evaluar activamente los conocimientos adquiridos en la asignatura de historia para marcar la diferencia en el mundo en el que viven, en este contexto al ser el pensamiento histórico una parte importante de la creación de la empatía histórica, esta si se encuentra presente en las bases curriculares, quizá no exactamente descrita como “empatía histórica”, pero debido a la facilidad que entrega a los establecimientos a desarrollar sus propios proyectos educativos, deben tener en consideración la aplicación de la empatía histórica.

Considerando que este análisis se concentrará en séptimo año de enseñanza básica y su base curricular, se hace necesaria vincularla a la empatía histórica debido a los contenidos principales de los que se hacer cargo en el semestre.

2.2.2 La secuencia didáctica de séptimo año de enseñanza básica

Los organizadores ordenan el conocimiento inicial de la historia y la formación posterior de las características de América y Europa, y estos se encuentran insertos en el programa de

estudio o currículo diseñado que veremos más adelante, por lo que se hace absolutamente necesario enfocar la aplicación de la empatía histórica en este curso. Como ya hemos mencionado el concepto “Empatía histórica” en sí se ve algo oculto en la base curricular, tal vez en más de una lectura se puede sacar de entendido que si se encuentra presente, pero no es directo, ya que hace mención del pensamiento crítico y el pensamiento histórico.

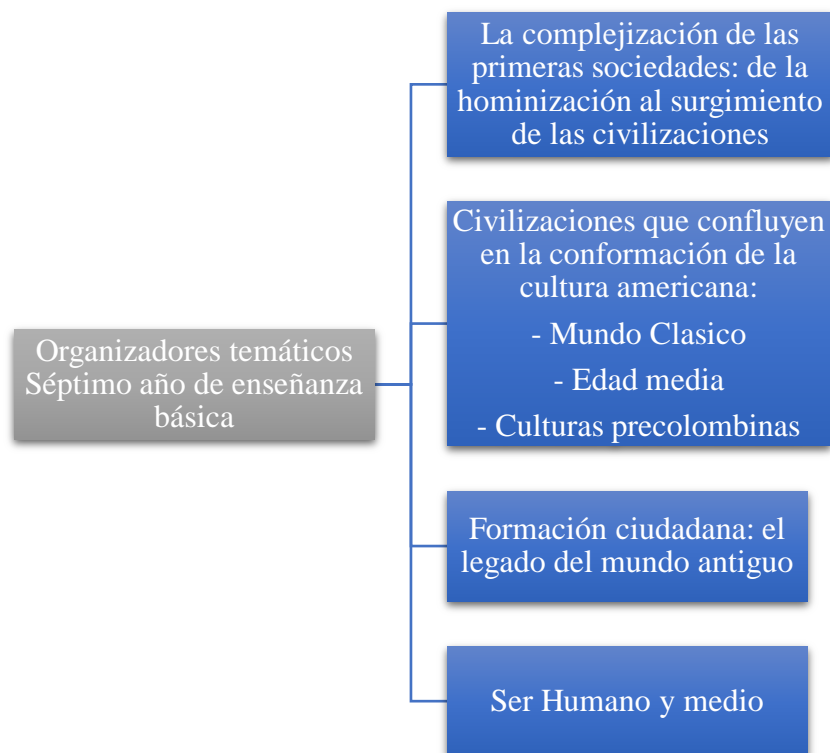
En séptimo año de enseñanza básica se estudia la historia de la humanidad desde sus orígenes hasta la Edad Media y culturas prehispánicas. El primer organizador se desarrolla desde la hominización hasta la formación paulatina de las sociedades humanas, la Revolución neolítica y el surgimiento de las civilizaciones en distintos tiempos y lugares del planeta, tanto en la cuenca del Mediterráneo como en América.

El segundo organizador reconoce las distintas civilizaciones que han dado forma a la América latina, en este sentido, se estudian las civilizaciones maya, azteca, inca, griega, romana y europea medieval, y se explica cómo confluyen en la configuración de la cultura americana tras la conquista española y se proyectan en nuestro presente.

El tercer organizador enfocado en la formación ciudadana, hace referencia a como diversos conceptos políticos como la democracia, república, etc. pueden compararse con la sociedad contemporánea e Identificar los principios, mecanismos e instituciones que permitieron que en Atenas y en Roma se limitara el ejercicio del poder y se respetaran los derechos ciudadanos.

El ultimo organizador se concentra en los procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio, ósea como el ser humano se desenvuelve en el lugar físico en el que reside y su alrededor, que problemas pueden surgir, como el humano afecta el entorno, etc.

Figura: 2 Organizadores temáticos de Séptimo de enseñanza básica



Fuente: Elaboración propia a partir de (MINEDUC 2015a, 180)

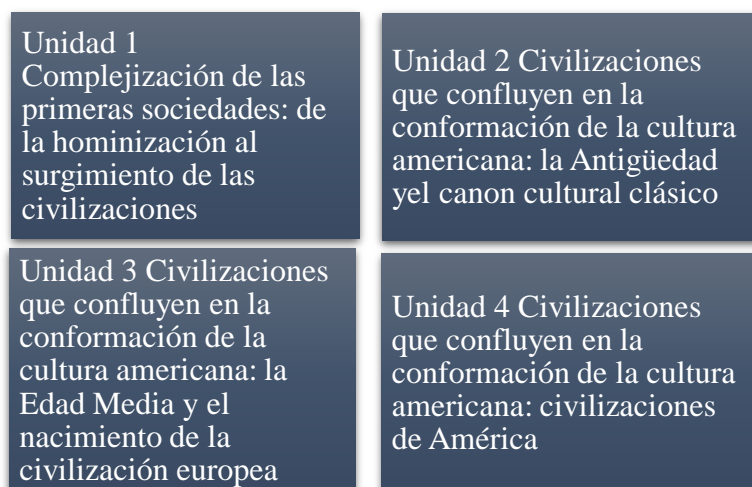
2.3 ¿Qué propone el programa de estudio de séptimo año de enseñanza básica?

El programa de Historia y Geografía, siguiendo las directrices de las BBCC, son un insumo para que los docentes planifiquen las experiencias de aprendizaje que se deben seguir según el ciclo indicado. Se diseñaron como una propuesta flexible para ser aplicado por los profesores según encuentre pertinente y cómodo a desarrollar y, por tanto, adaptable a la realidad de cada establecimiento educacional. En este contexto, la necesidad de elaborar experiencias que tengan que ver con la empatía histórica se convierte en una tarea fundamental para el profesor.

2.3.1 Las unidades del programa de séptimo año de enseñanza básica y sus Objetivos de Aprendizaje

Empáticamente las unidades que se encuentran en el programa toman un énfasis especial en la comprensión de la evolución humana, en esta situación como ya mencionamos, es importante considerar la empatía histórica a la hora de desarrollar los objetivos de aprendizaje, conjuntamente con ello sería ideal considerar el valor que contienen las actitudes las cuales se integran en el programa a partir de la idea de que se orienten al desarrollo personal, la conducta moral y el desarrollo social (MINEDUC 2015b, 43).

Figura N° 3 Unidades que conforman el programa de estudios de séptimo año de enseñanza básica



Fuente: Elaboración propia a partir de (MINEDUC 2015b, 68)

En cuanto a los objetivos de aprendizaje principales de cada unidad, en donde la palabra demostrar toma un rol preponderante, vemos en la siguiente tabla que, en su mayoría, se solicita que el alumno pueda, analizar, relacionar y caracterizar a las civilizaciones que se estudian en esas unidades, pero estos a su vez entregan poco de profundidad al tema de las mismas en el sentido empático. Lo que podemos interpretar en este caso es que solo se debería visualizar los hitos importantes y destacados que se produjeron en el momento histórico estudiado y que son competentes a la relación histórica con la América:

Figura N° 4: Actitudes insertas en el currículo de séptimo año de enseñanza básica.

Unidad 1 <ul style="list-style-type: none">• Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura,• Desarrollar actitudes favorables a la protección del medio ambiente• Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad• Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información
Unidad 2 <ul style="list-style-type: none">• Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas• Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias• Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias
Unidad 3 <ul style="list-style-type: none">• Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales• Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura,• Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad
Unidad 4 <ul style="list-style-type: none">• Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias• Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura• Desarrollar actitudes favorables a la protección del medio ambiente.• Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad

Fuente: (MINEDUC 2015b, 73)

2.3.2 La importancia de las actitudes en el cultivo de la empatía histórica

Las actitudes expresan los valores personales, sociales y humanos, del individuo, producto de sus decisiones. En otros contextos, suele decirse también que la actitud es una disposición permanente del sujeto para reaccionar ante determinados valores (Juárez 2020).

Según el programa de estudios, las actitudes se desarrollan en base a posturas individuales en respuesta a objetos, pensamientos o personas las cuales promueven ciertos tipos de

comportamientos o acciones. Estas juegan un papel decisivo en la formación de las personas, porque las actitudes afectan todos los aspectos de la vida. En esta situación las escuelas son el factor decisivo en el desarrollo de las actitudes de los estudiantes y pueden contribuir a la formación de ciudadanos responsables y participativos creando en ellos un carácter positivo, crítico y firme ante los diversos temas trascendentes de nuestra sociedad (MINEDUC 2015b, 12)

Las actitudes tienen tres dimensiones interrelacionadas: cognición, emoción y experiencia, la dimensión cognitiva incluye el conocimiento y las creencias de una persona sobre un objeto. La emoción corresponde al sentimiento que el objeto provoca en el individuo. Finalmente, la experiencia se refiere a la experiencia acumulada por las personas en términos de cuestiones como objetos o fenómenos, por ejemplo, para generar una actitud de aprendizaje positiva, es necesario analizar con los estudiantes por qué es bueno hacerlo, aclarar sus creencias en esta área y promover que todos expresen su posición, interés y énfasis en el desarrollo intelectual en un ambiente de diálogo; De esta manera, se puede estimular la experiencia de aprendizaje para hacerla interesante e inspiradora (MINEDUC 2015b, 12).

Las actitudes presentadas en el programa de séptimo año de enseñanza básica, algunas mencionadas más de una vez por unidad, hablan que los estudiantes desarrollen capacidades de demostrar interés en la historia, respetar la diversidad y la igualdad de derechos, y demostrar una actitud positiva hacia el desarrollo de la sociedad. Tomando como referencia estos aspectos comentaremos las situaciones de estas (las actitudes) en cada unidad.

Enfocándonos primeramente en la unidad 1 del programa, “La complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones,” nos encontramos que caracterizar el surgimiento de las primeras civilizaciones busca que el alumno elabore una base general y simple sobre una situación mucho más compleja que se desarrolló en la historia. “Reconocer procesos de adaptación y transformación” que supusieron un desafío para la conformación de las civilizaciones solo se estanca en “reconocer procesos”, “Reconocer y explicar formas en que la acción humana genera

impactos en el medio y formas en las que el medio afecta a la población”. (MINEDUC 2015b, 80).

Con respecto a las actitudes propuestas por el Ministerio de Educación en el programa, pareciese que estas (las actitudes) solo quedan en un segundo plano o muy tímidamente son expuestas, por lo menos a lo que se refiere a la descripción a grandes rasgos de la unidad uno. En ella los objetivos de aprendizaje ocupan una posición dominante, en esta unidad promueven el desarrollo de diversas habilidades. Prima estimular al alumno en el uso de recursos gráficos como mapas temáticos para representar gráficamente el desarrollo a largo plazo de la humanidad. y su expansión en toda la tierra y el desarrollo de civilizaciones en todo el mundo. También incita a tomar interés en promover el desarrollo del pensamiento crítico mediante el análisis y el establecimiento de la relación entre factores geográficos, económicos y sociales para explicar el desarrollo de la Revolución Neolítica y el surgimiento de la primera civilización en modo de descriptivo.

Aunque el OA indique la intención de promover el pensamiento crítico, recordemos que Santiesteban menciona que lo mejor para impulsar la empatía histórica es el pensamiento creativo y no el crítico ya que generalmente este último permanece en una posición única y no permite mucho movimiento a la creatividad o imaginación histórica o solo se tiene una visión de un hecho específico. Las descripciones y el establecimiento de comparaciones son una buena base para que los alumnos obtengan los conocimientos previos antes de entrar de lleno a la materia en cuestión, pero por sí solos no serán provocadores para que un estudiante pueda empatizar con el contenido.

En la unidad 2, “Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la antigüedad y el canon cultural clásico”, se concentran principalmente en el desarrollo de la Antigua Grecia y el Imperio Romano, su núcleo se concentra en analizar y caracterizar aspectos importantes de ambas civilizaciones, tanto de forma política como social comparando ambas al presente. (MINEDUC 2015b, 173)

Recordemos que, desde el punto de vista de la empatía histórica, intentar comparar el presente con el pasado se hace complejo, no solo porque estamos hablando de otro tiempo

histórico y situaciones en las que se desarrollaron los hechos, sino que es imposible sopesar de manera completa ambas épocas a menos que el estudiante y el profesor ya tengan experiencias anteriores trabajando con la empatía histórica. Si nos enfocamos en las actitudes que sugiere el programa nos encontramos que son acertadas o por lo menos pueden ser utilizadas para motivar el aprendizaje empático de los alumnos, las cuales serían:

- Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias
- Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias

Pensar en forma autónoma y reflexiva y que los alumnos sean capaces de fundamentar sus opiniones y posturas, es correcto, sin embargo, no hay que olvidar la complejidad que algunos hechos o personajes históricos deben ser tomados desde varias perspectivas y tener más de una postura respecto a la situación, por ejemplo: no estoy de acuerdo con lo que X personaje hizo, pero, ¿Que lo motivó a realizar tal acción?, ¿Qué haría en su lugar?, ¿Por qué era común realizar tales acciones en ese tiempo? Con ello vinculamos el respeto a la diversidad, la religión, las ideas y los pueblos, pero visto desde un prisma empático, todo debe ser pensado en base a su tiempo histórico y no desde una mirada actual evitando los problemas de la deriva egoísta y el presentismo que normalmente traen los alumnos sobre la historia.

La unidad número 3 que se refiere sobre la época medieval europea, se concentra en el análisis y la caracterización de los rasgos y tradiciones que confluyen en el nacimiento de esta nueva época en donde los alumnos puedan visualizar los rasgos distintivos de la época medieval, así como el análisis de sus interacciones entre los estamentos sociales y su transformación paulatina en el siglo XII en el ámbito urbano. Una de las implicaciones más importantes que tiene el desarrollo de esta unidad es que el contexto de la edad media constituye una base importante en la comprensión de las actitudes que hasta el día de hoy se mantienen en gran parte de América y son parte de nuestra cultura. (MINEDUC 2015b, 250)

En esta unidad, uno de los Objetivos de aprendizaje que tiene muchas opciones de trabajarse empáticamente es el OA 10 referido a que los alumnos puedan describir algunas características distintivas de la sociedad medieval, como la visión del mundo de los

cristianos, el orden estamental, las relaciones de lealtad, los roles de género, la vida rural y la vida urbana.

Es una unidad de fácil presentismo, ósea se tiende a comparar cualquier estilo de vida, ya sea pasado o actual, con nuestro modo de vida contemporáneo, sobre todo por las concepciones pre hechas que ya tienen los estudiantes sobre la historia medieval, que normalmente, son usadas en series y películas contemporáneas las cuales generalmente ocupan situaciones históricas reales, pero las deforman para gusto del consumidor. En este caso, no queremos hacer una crítica a estas, sino que es un comentario referido a la información que se le entrega al espectador. En este contexto aplicar la empatía histórica es fundamental para que los alumnos puedan re interpretar los hechos históricos y pensar creativamente las situaciones que llevaron a la organización y configuración del mundo medieval.

La sugerencia de actitudes se concentra en que los alumnos valoren las contribuciones de las ciencias sociales, que tengan interés en comprender el pasado humano y la propia cultura y mostrar una actitud positiva y contribuir al desarrollo de la sociedad. Tanto OA como Actitudes pueden ser implementadas bajo el prisma empático.

En la última unidad del programa, “Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana”, se busca que los alumnos se acerquen a las civilizaciones precolombinas de América y que reconozcan en ellas una parte fundamental de la forma la cultura de Latino América actual , sus características particulares y cuáles son los legados que perduran hoy en día en los países de la América latina, así también que sean conscientes de que en América se desarrollaron complejas civilizaciones en un contexto distinto, temporal y espacialmente a lo que vivimos hoy con lo que se pone especial énfasis en la caracterización de las civilizaciones maya y azteca como también la Inca. (MINEDUC 2015b, 337)

Al igual que la unidad anterior, esta puede caer muy fácilmente en el presentismo o en la molestia que se puede generar por parte de los alumnos debido a ideas preconcebidas respecto a la situación actual de los pueblos indígenas de Latinoamérica, por ello es importante crear bases de información sobre el tema a los alumnos, que puedan tener una forma de re imaginar las situaciones que pudieron haber vivido en el pasado sin necesariamente comparar desde el

presente, sabemos que el programa promueve las comparaciones entre presente y pasado, pero si queremos trabajar la empatía histórica se hace prudente ejecutar las situaciones por separado antes de entrar a conclusiones, a que nos referimos con esto, el alumno debe considerar ambas visiones, crearse un juicio de ambas pero a la vez ser consciente de que las respuestas a ciertas preguntas dependen exclusivamente de cada tiempo histórico, no podemos responder de aquí hacia allá.

El programa contiene una variedad de actitudes que toman un enfoque empático, como respetar la diversidad (OA B), demostrar interés en pasado de la humanidad y de la historia (OA G), Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente (OA H) y el especial (OA I) el que propone que el estudiante debe tener una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad y que se repetirá mucho a lo largo de las páginas del programa y en sus actividades. La unidad tiene una buena carga empática por lo que el docente tendrá a su disposición tomar el énfasis en este aspecto y desarrollar un pensamiento creativo para la solución de las problemáticas precolombinas.

2.4 Las actividades del programa de séptimo año de enseñanza básica y la empatía histórica Como ya se ha leído anteriormente en el capítulo anterior, la empatía histórica se desarrolla en base a la necesidad de preguntas y respuestas a una problemática de las situaciones en que se encuentran ciertos personajes históricos y como una persona podría ponerse en el lugar de otra para solucionar estos problemas (Almansa, 2018).

Ahora después de analizadas las unidades del programa y lograr establecer si insertan la empatía histórica en sus directrices le daremos paso a las actividades, estas son propuestas por el ministerio como ideas para el docente y así pueda pasar los contenidos requeridos en el programa.

En la búsqueda que hicimos de la empatía histórica en las páginas del texto administrado por el ministerio, solo encontramos 31 veces la palabra empatía en un documento de 420 páginas, esta se concentró principalmente en el OA I como actitud a estimular el cual menciona que, a través de medidas que reflejan responsabilidad social y creatividad en el proceso de reflexión de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso moral con el bien común,

demuestra una actitud positiva y contribuye al desarrollo social. (MINEDUC 2015b, 44). Esta actitud es mencionada más de 20 veces y otras 6 como sugerencias en las observaciones al docente.

La presencia de la empatía histórica como concepto o idea a nuestro parecer no está presente, no es concreta ni se visualiza claramente la intención de promover el desarrollo de la empatía histórica en el ámbito de la asignatura. Como ya hemos mencionado solo se utiliza el concepto de empatía de forma general solo en situaciones concretas que conciernen a las actitudes de los estudiantes en su entorno social y escolar.

Dicho esto, comenzaremos con el análisis de las actividades.

2.4.1 Actividad 1

Esta es una actividad de la unidad 2 del primer semestre, en donde los estudiantes analizarán y discutirán las diferentes fuentes de las características cívicas de la Atenas clásica. El curso se divide en dos grupos. A los estudiantes del primer grupo se les pide que escriban una historia, cuyo tema central será "Un día normal en la vida como un ciudadano de Atenas en el siglo V a. C.". En el segundo grupo, el tema central de la historia será " Un día común en la vida de un ciudadano o ciudadana chilena en la actualidad"

El profesor deberá enfatizar en que cada historia debe contener al menos dos de los siguientes elementos:

1. Condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos civiles.
2. La relación entre mujeres y ciudadanía.
3. El principal mecanismo de toma de decisiones.
4. Las principales instituciones que toman las decisiones.

Ambos grupos leerán sus historias en clases. Después de que termina cada historia, los demás estudiantes deben asegurarse de identificar qué elementos de los anteriormente señalados están presentes en el relato, con ello deberán confeccionar un cuadro comparativo entre Atenas antigua y el Chile actual, así puedan responder el siguiente par de preguntas:

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre la democracia ateniense y la democracia chilena actual?
- ¿Cuáles son las principales similitudes entre la democracia ateniense y la chilena actual?

En este caso el programa propone que los alumnos puedan caracterizar y comparar la institucionalidad de la democracia entre Atenas y Chile, con lo que se le presenta como observación al docente es el trabajar la empatía histórica, solicitando a las y los estudiantes que se sitúen en una época distinta de la suya. Ente caso, no solo basta con solicitar a los alumnos que trabajen con empatía, es fundamental un trabajo previo sobre la empatía histórica y como ellos, los alumnos responden a ella, que el profesor solo entregue evidencia que caracterice muy bien el momento del pasado sobre el que trabajarán no significa que ellos quedarán en claro que solo por insistirles se pondrán en el lugar del otro.

Por consecuencia consideramos que es una actividad la cual si, impulsa el trabajo en el ámbito de la empatía histórica, pero debe enfocarse en mayor medida en trabajos previos de estimulación a la empatía. Las comparaciones sin trabajo previo de los estudiantes, de cualquier forma, caerán en el presentismo.

En base a las dos preguntas que se exhiben como parte de las interrogantes que puede hacer el profesor, podrían ser modificadas ligeramente para motivar al alumno a desarrollar su pensamiento creativo para empatizar con los sujetos históricos.

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre la democracia ateniense y la democracia chilena actual? **¿Por qué crees que son diferentes?, ¿Por qué crees que los atenienses adoptaron esta forma de política?**
- ¿Cuáles son las principales similitudes entre la democracia ateniense y la chilena actual? **¿Crees que ambas democracias funcionarían si invertimos la situación? (¿Atenas con democracia actual y Chile con democracia antigua?)**

El cambio de enfoque permitiría una mayor comprensión del pasado, contraponiendo el presente y cambiando de roles al estudiante, ya que no queremos que el responda como un estudiante del siglo XXI sino como un Ateniense del siglo V a. C

2.4.2 Actividad 2

En la página 213 del programa se sugiere que el profesor debe simular una sesión en un *Ágora* griega ordenando la sala para tal actividad. La intención es que los alumnos puedan recoger los principios democráticos atenienses tomando decisiones. De antemano, los estudiantes deben elegir una pregunta o una situación que quieren resolver así cada estudiante que piensa que tiene algún método o respuesta para solucionar este problema debe entrar al centro del *Ágora* y exponer sus ideas a los demás. Una vez que todos los que quieran hablar lo hayan hecho, el profesor solicitará que los demás alumnos levanten la mano y voten a favor de la propuesta que les convenza.

Finalmente, cada grupo presenta al curso cómo tomar decisiones en base a algún país que hayan elegido e investigado anteriormente con lo que, a partir de esto, construirán un cuadro comparativo. Esto debe reflejar las principales diferencias y similitudes entre los métodos de toma de decisiones de la Antigua Grecia y las contemporáneas.

Es importante aclarar con precisión las características del sistema democrático ateniense en esta actividad y compararlo con el sistema democrático actual. Además, es importante considerar que la democracia corresponde a un sistema de gobierno que tiene muchas diferencias basadas en momentos históricos y antecedentes de desarrollo. Por tanto, además de valorar la democracia, lo más importante es reconocer que existen retos pendientes para su mejora.

Es importante abordar temas controvertidos para poder realizar una investigación en profundidad sobre los problemas sociales que causan divisiones sociales y estimulan el interés y las emociones de los estudiantes, les permiten interactuar con el entorno que los rodea, y poder debatir y presentar sus propias opiniones con base en los siguientes puntos de

vista: Fuentes de información y razonamiento lógico. Lo que también se espera es que los alumnos puedan detectar los prejuicios y la manipulación en los discursos públicos, cuestionar los estereotipos y cultivar la empatía por las personas que simpatizan con diferentes puntos de vista.

La actividad se enfoca en la simulación, con la finalidad de que los alumnos puedan tener un contacto más cercano a lo que serían las sesiones en la *Ágora*, en donde la resolución de los problemas encontrados como curso serán solucionados en base a la antigua democracia.

El problema radica en que no solo hay que “considerar que la democracia corresponde a un sistema de gobierno que tiene muchas diferencias basadas en momentos históricos y antecedentes de desarrollo...”, más que tener muchas diferencias, sería recomendable modificar la situación de aprendizaje indicando que no son las mismas democracias, tampoco son los mismos problemas, la actividad debería considerar una primera simulación como una verdadera reunión de *ágora* griega, con problemas del momento, por ejemplo guerras o comercio con alguna otra polis, los alumnos podrán ponerse en contexto y participar como verdaderos griegos.

Tal vez la actividad prefiere referirse a la teatralización de discutir en el *ágora* problemas de la actualidad, pero ello no desarrolla la empatía histórica, solo se realiza una comparación y aplicación de problemáticas actuales en un método antiguo.

En conclusión, no hay empatía histórica, aunque mencione la utilización de una perspectiva empática, al alumno debe empatizar tomando el rol del griego que habitó en Atenas, como se mencionó en el capítulo 1 y la investigación de Endacott es que “El alumno no está discutiendo como alumno, sino que, está discutiendo como un personaje histórico” (Endacott y Sturtz 2015, 13)

2.4.3 Actividad 3

La siguiente actividad referente a la unidad 3 del programa nos sitúa en la época medieval, la actividad solicita a los alumnos explicar que la civilización europea se formó por la división del imperialismo occidental y la fusión de las tradiciones grecorromana, el judaísmo,

el cristianismo y tradiciones germanas, y confirme que la Iglesia Católica es el elemento que aclara esta integración.

Los estudiantes tendrán que investigar todos los aspectos de la vida personal de algunos personajes históricos, en este caso femeninos, el entorno de vida y las razones de su importancia histórica. Presentarán su trabajo en el curso, complementado con materiales gráficos y expresiones orales. Finalmente, el docente reflexiona sobre las características comunes de estas mujeres en el curso y puede brindar información sobre ellas y su rol en la historia.

Otro punto importante que toma en consideración el programa es que, con esta actividad, se puede discutir con los estudiantes la dificultad de acceder a fuentes de algunas personas anónimas en diferentes momentos de la historia ya que el eje central de esta durante mucho tiempo estuvo concentrado en el conocimiento de grandes personajes que tuvieron una connotación importante, grandes personas, la mayoría hombres.

En base a esto, la idea que propone el programa es interesante, permite ver otra perspectiva de la época medieval desde la mujer, pero sería más didáctico y empático que después de hacer una investigación pudieran recrear una pequeña obra sobre la vida de estas mujeres.

Consideramos que si es una actividad que impulsa la empatía histórica, se reconocen otros actores alrededor de un tiempo específico, y permite a los alumnos ser cercanos a esa realidad, el cambio de prisma depende plenamente de como el docente maneje la situación y como guíe a los alumnos en la elaboración de una especie de libreto en que los estudiantes tengan un rol específico considerando los conceptos de ese tiempo, el vínculo con la religión, el lenguaje.

En este caso, consideramos que la intención del programa de estudios con el curso, es el valor de comprender la historia diaria y cómo nos permite comprender mejor la vida de las personas. Este movimiento tiene como objetivo simpatizar con hombres y mujeres. En otras ocasiones, también se enfatiza el valor de la perspectiva de género para promover la conciencia de la gente sobre la igualdad de todas las personas.

2.4.4 Actividad 4

Esta actividad de la página 361 invita a los alumnos a analizar fuentes pictográficas, siendo algunas ilustraciones sobre el texto Primera Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala del año 1615, con ellas se les pide a los alumnos que saquen sus propias conclusiones a preguntas como:

- ¿Qué tipo de actividades se están realizando en las imágenes?
- ¿Qué información adicional se puede extraer de las imágenes

El núcleo de esta actividad se encontrará en que los estudiantes busquen las principales formas de trabajo del Imperio Inca. (el programa indica que son la Minka y la mita a lo que deben averiguar sobre lo siguiente:

- En qué radicaba la importancia del trabajo para el Imperio y la cosmovisión inca.
- Quiénes debían realizarlo.
- Cómo y para qué fines se continuó con este sistema durante el periodo colonial.



Imágenes utilizadas como referencia (MINEDUC 2015b, 361)

Primera nueva crónica y buen gobierno, Felipe Guamán Poma de Ayala, 1615

Como una observación al docente se le recomienda enfatizar el sentido de comunidad en Guamán las tareas diarias y cómo el principio de asistencia mutua o reciprocidad aún existe

en Chile, como el Minga o Mingaco, que aún se practican en las zonas rurales. Quizás el ejemplo más famoso sea la minga Chilota, pero el trabajo basado en la reciprocidad existe en otras regiones, siendo lo ideal que los estudiantes que investiguen su situación local o con sus familias. A través de esta actividad, se puede orientar a las personas a pensar en el valor de contribuir al desarrollo social a través de iniciativas que encarnen la responsabilidad social y la creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y dedicación.

Si bien la actividad impulsa a situaciones empáticas sociales, no se enfoca principalmente en lo que buscamos que es la empatía histórica, el alumno debe concentrarse en como ya mencionamos en el capítulo 1 “interiorizarse en el personaje estudiado o la época, prestando atención al contexto histórico en que este o esta se desarrolla desde un aspecto cognitivo”. Las imágenes son una buena base para un análisis preliminar de la situación y poner a los alumnos en un contexto más cercano, con respecto a lo siguiente más que buscar las características de ciertos elementos, puede

- En qué radicaba la importancia del trabajo para el Imperio y la cosmovisión Inca **¿Pasaba algo si no lo hacían?**
- Quiénes debían realizarlo y **¿por qué?**
- Cómo y para qué fines se continuó con este sistema durante el periodo colonial. **si fuera algo común en todas las sociedades ¿qué pasaría en la actualidad?**

En síntesis, la actividad no cumple con los requisitos para entrar en la categoría de la empatía histórica, primero, se concentra en caracterización del trabajo inca y su importancia, pero verdaderamente ¿vemos reflejados a los actores que realizaban estos trabajos?, ¿que pensaban? ¿Qué creían que pasaba?, recordemos que Santiesteban dice que la empatía histórica consiste en imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles poniéndonos en la piel de tal (Santiesteban, Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico 2010, 119)

2.4.5 Actividad 5

Al igual que la actividad anterior esta se centra en la civilización Inca (Página 370), enfocándose principalmente en el concepto de reciprocidad, los alumnos tendrán que describir la terminología de reciprocidad y comentar que puedan apreciar de la sociedad Inca. Se les proporciona un texto en donde pueden identificar como es la vida de un ayllu y se prepararan para elaborar un relato sobre cómo es la vida diaria en ese lugar desde lo aprendido en el relato y a los conocimientos previos entregados por el profesor.

Para ejecutar el diario del ayllu las observaciones al docente destacan que hay que enfatizar la empatía histórica. Para ello debe haber un trabajo previo, que debe retratar bien los momentos pasados involucrados en la actividad. Esto es crucial, ya que el propósito es evitar el presentismo y simplificar los estereotipos que tengan los alumnos sobre la Cultura Inca. Por lo tanto, se recomienda que proporcione tantos recursos como sea posible para apoyar el desarrollo del trabajo.

Se deben realizar preguntas que suponen hagan al alumno razonar sobre el ayllu y comentar las principales ideas del texto respondiendo un par de preguntas

- ¿En qué consiste la reciprocidad en el mundo inca?
- ¿En qué sentido el ayllu permite la reciprocidad?

Al contrario de la actividad anterior, esta breve tarea permite el desarrollo de la empatía histórica, como bien comentan en las observaciones al docente, es el quien debe tomar el mando a la hora de enseñar a los alumnos a ser históricamente empáticos y con ello poder desarrollar el diario de vida del ayllu con ello en mente, somos incas y vivimos en un ayllu, que siento, que hago, como actúo, no soy un alumno que está sentado en su sala siendo el año 2020 por ejemplo.

2.4.6 Actividad 6

La última actividad a revisar correspondiente a la unidad 4, página 377 se presenta un texto que relata cómo era la ceremonia de la capacocha o capac-hucha extraído del texto “El patrimonio arqueológico y las “momias” altoandinas del Museo Antropológico de Salta

Los alumnos tendrán que buscar información sobre otros sacrificios, como el niño del cerro El Plomo o los niños del Llullaillaco. En donde tendrán que buscar las similitudes y las diferencias entre ambos. Con la mediación del profesor los alumnos dialogarán sobre las creencias religiosas de los Incas y redactarán un breve texto de manera personal para explicar desde el punto de vista de un habitante del Tahuantinsuyo el tema de los sacrificios rituales.

Entrando en el análisis de, ¿por qué no aceptan estos sacrificios ahora?,

Creemos que la actividad si se enfoca en el desarrollo de la empatía histórica, se pide que el alumno se sitúe en otro tiempo histórico y en lugar de, además como análisis posterior se pide al estudiante que haga una reflexión con el presente, que pasa, ¿serían los sacrificios humanos aceptados en esta época? ¿por qué? También el programa incita a que el docente pueda crear una buena base informativa para que los estudiantes puedan desarrollar con plenitud su relato histórico.

2.5 Conclusión

En conclusión, el programa sí consta con directrices para desarrollar la empatía, aunque no se repiten mucho a lo largo de el mismo, una de las actitudes, el famoso OA I que apareció muchas veces como parte de varias actividades, la actitud del alumno debe contener responsabilidad social y creatividad en el proceso de reflexión de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso moral con el bien común, demuestra una actitud positiva y contribuye al desarrollo social. El programa incita activamente a que las escuelas sean las responsables de que el alumno sea crítico con su aprendizaje y esta misma (la escuela) le entregue las herramientas necesarias para desarrollar una actitud proactiva al aprendizaje.

En esta situación el currículo implementado es fundamental para la inclusión de la empatía histórica, en el currículo diseñado pareciese que solo se indican que las actitudes serían un ideal particularmente enseñado por la comunidad educativa y no insertos plenamente en los objetivos de aprendizaje para ser desarrollados en conjunto, y no de forma paralela o un supuesto que debería seguirse para que la clase sea mejor, por ejemplo: “Para el desarrollo de los objetivos que se refieren a las actitudes, enfatice la relación existente entre el ser

humano y su entorno y al impacto recíproco que se produce” (Ministerio de Educación, 2016, pág. 98).

En términos generales hay presencia de actitudes y actividades empáticas solo que algunas de estas no se enfocan en el ámbito de la empatía histórica como hemos leído en el primer capítulo, ya que promover el aprendizaje en base a descripciones y comparaciones no aporta a que el alumno pueda pensar la actividad desde un punto de vista empático porque no están las preguntas que pueden propulsar la idea o la intención de estimular la curiosidad de los alumnos, además, volvemos a insistir en que el profesor es un mediador, el cual debe estar consciente de trabajar con la empatía histórica, tal y como vimos esta no siempre se planifica sino que va apareciendo en el momento, por lo que se hace indispensable experiencias previas tanto del docente como de los alumnos en la empatía histórica, hacen mención del desarrollo del pensamiento histórico pero no promueve una interacción más profunda con los personajes históricos y las épocas históricas, incluso agregando el componente geográfico, este tampoco es considerado un factor que puede tomarse de forma empáticamente histórica por parte del programa, siendo que es un punto importante en el desarrollo de los sujetos históricos y de los hechos históricos dejando en sus manos esa responsabilidad a los docentes que implementan el programa en cuestión y tengan que desarrollar la empatía por sí mismos.

En este contexto ya sabemos que incluso los docentes deben desarrollar la empatía histórica ya que esta se trabaja en base a la práctica y las experiencias además de la propia imaginación del docente, a diferencia de un contenido pedagógico teórico que puede ser planificado para su aplicación. Él alumno que estudia para ser profesor de igual manera debe tener presente desde el inicio de la carrera que existe la empatía histórica y debe fortalecerse poco a poco mediante el desarrollo de actividades que involucren la formación de la empatía histórica como algo fundamental en la formación.

Después de revisada la situación del material entregado por el ministerio y con la intención de reflejar de mejor manera la interacción de la empatía histórica en las clases de historia, nos hemos dado a la tarea de incluir en esta investigación un capítulo en donde adjuntaremos algunas actividades para trabajar de mejor manera la empatía histórica en los estudiantes de

séptimo año de enseñanza básica en base a los puntos que los autores creen pertinentes para aplicar la empatía en los alumnos.

Capítulo 3: Propuestas pedagógicas para aplicar la empatía en la sala de clases.

Este capítulo tiene como finalidad presentar actividades de aprendizaje para estimular el trabajo de la empatía histórica. Con esto, también se pretende que los docentes puedan, a través de estos ejemplos realizar sus propias actividades empáticas con los alumnos siendo enfocadas en la historia, geografía y ciencias sociales, ya que estas situaciones de aprendizaje presentadas no desean ser una única experiencia de la empatía histórica.

Las actividades presentadas más adelante no solo son para estudiantes que ya hayan tenido experiencias respecto a la empatía histórica, comprendiendo que algunos alumnos no han tenido un acercamiento a la empatía histórica y no saben cómo implementarla. Por eso el respeto, integración y el diálogo son fundamentales para lograr el desarrollo de las actividades las cuales también se pueden adaptar al contexto de cada aula.

Referente a la disposición de la planificación de las actividades, consideramos poner énfasis en las actitudes, ya que, como vimos en el capítulo anterior, éstas adquieren un rol de vital importancia en la formación del alumno. Para efectos prácticos, al estar presente la empatía histórica, hablaremos tan solo de empatía para referirnos a ella (MINEDUC 2016b, 12).

En nuestra propuesta, queremos enfatizar que el profesor no debe mostrarse partícipe de una sola postura, sino que debe conocer las diferencias y similitudes de los hechos históricos y los personajes, resultando un mediador, para evitar problemas o situaciones conflictivas en el entorno escolar dando a entender que se inclina por una decisión personal.

Aquí se propondrán cuatro actividades, una por cada unidad del programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para séptimo año de enseñanza básica, las cuales se podrán modificar entre los temas tratados en el programa según los docentes estimen conveniente:

- “Que haría si...?”

Unidad 1 Complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones

- “Hola, yo soy...”

Unidad 2 Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Antigüedad y el canon cultural clásico

- Cartas del medioevo

Unidad 3 Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Edad Media y el nacimiento de la civilización europea

- Noticiero indígena

Unidad 4 Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: civilizaciones de América

3.1 Planificación actividad 1: “Qué haría si...?”

- Propósito de la actividad:

Tiene como propósito que los alumnos tengan un primer acercamiento a la empatía histórica, mediante una batería de preguntas, las cuales estarán relacionadas con toda la unidad al respecto de la hominización y las primeras civilizaciones. Con ello se quiere conocer que tan empáticos son los alumnos en relación al contenido de la unidad

OA

OA 1: Explicar el proceso de hominización, reconociendo las principales etapas de la evolución de la especie humana, la influencia de factores geográficos, su dispersión en el planeta y las distintas teorías del poblamiento americano.

OA 21: Reconocer procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio

OA 22: Reconocer y explicar formas en que la acción humana genera impactos en el medio y formas en las que el medio afecta a la población, y evaluar distintas medidas para propiciar efectos positivos y mitigar efectos negativos sobre ambos

Actitudes	OA I: Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
Habilidades	OAH h. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel. Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comparar críticamente distintos puntos de vista. Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos.
Duración	2 horas pedagógicas

- Desarrollo de la actividad

- El curso se organiza en parejas o individualmente
- Se les entregará a los alumnos una batería de preguntas referente a la prehistoria y la hominización,
- El profesor y los alumnos leen la guía para resolver dudas y preguntas preliminares.
- Los estudiantes responden la guía
- A posterior entregan la guía al profesor para su revisión
- A la sesión siguiente el docente entrega los resultados

- Orientaciones al docente

- El docente debe tener presente la diversidad cultural y la empatía histórica a la hora de elaborar las preguntas para los alumnos.
- A través del debate, estimular el interés de los estudiantes por comprender momentos clave en la historia de nuestra especie. Por ello, se recomienda vincular la reflexión con aquellos aspectos que aún definen lo que somos los humanos hoy.
- Se sugiere utilizar la sala de computación para que los alumnos puedan recolectar información

- Recursos

- Libro de texto
- Uso de TICS

- Indicadores de evaluación

- Elaboran juicios fundamentados a partir de la revisión de fuentes históricas.
- Describen algunos de los múltiples cambios que provocó la Revolución agrícola, considerando el impacto de estos cambios sobre las personas hasta el presente.
- Dan ejemplos, tanto del pasado como del presente, de distintas formas en que el ser humano se ha adaptado a su medio y lo ha transformado, valorando los efectos positivos de esta relación.

Actividad

“¿Que haría si...?”

Nombre _____ Curso _____ Fecha _____

Instrucciones: Respondan las siguientes preguntas tratando de no copiar ni copiar a sus compañeros

1. Estas en la prehistoria, y eres un habitante de las cavernas, ¿cómo es tu alrededor geográficamente?, ¿hay más personas que viven contigo? ¿qué hacen?

2. Eres de una tribu nómada y volviste a un lugar que visitaste antes por la época de caza y recolección, de repente te das cuenta que algunos frutos han crecido donde te asentaste anteriormente ... ¿Por qué ocurrió? ¿cómo lo relacionarías?, ¿crees que sería mejor seguir siendo nómada o asentarse?

3. ¿Qué harías si fueses integrante de un grupo u aldea? (Cazador, recolector, etc.)
¿Dónde te asentarías geográficamente? ¿Por qué?

4. Has avanzado al periodo de las primeras civilizaciones, ¿que puedes ver a tu alrededor?
¿cómo subsistes? ¿tienes alguna especialidad? ¿cómo es donde vives geográficamente?
¿en qué puede ayudarte?

5. Según lo visto en clases, eres un agricultor, pero el río más cercano ha mermado sus
aguas y no hay suficiente para los cultivos ¿qué harías en ese caso? ¿recurrirías a alguien?

6. Hablemos de algunas leyes... como vimos en clases en Mesopotamia nació la llamada “Ley del Tali3n” o “El Ojo por ojo” ¿en el contexto de que fueras un habitante de Mesopotamia y se diera el caso de que fueras afectado por una situaci3n que amerite este tipo de sentencias, ¿qu3 harías? ¿qu3 opinas?

7. Si fueras una mujer viuda en alguna de estas civilizaciones, ¿qu3 harías en ese contexto?, en cambio si fueras una mujer soltera ¿cuál sería la diferencia?

8. Siendo alg3n hombre/mujer de la prehistoria o de alguna civilizaci3n ¿crees que las personas del siglo XXI entienden c3mo vivías? ¿c3mo harías para explicarlo?



PAUTA DE EVALUACIÓN

CRITERIO	PREGUNTAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
El alumno es empático con los problemas pertenecientes a cada tiempo histórico, se pone en el lugar de los sujetos históricos y puede responder desde esa problemática								
El alumno es empático, pero no puede evitar introducir su visión desde el presente y las caracterizaciones que se hacen de manera general o el cliché								
El alumno no desarrolla empatía, no considera que el tiempo pasado es diferente al actual								

Total: 16 puntos
Logrado: 14 puntos

Medianamente logrado: 8 puntos
No Logrado: 4 puntos

3.2 Planificación actividad 2: “Hola, yo soy. . .”

- Propósito de la actividad:

Los alumnos tendrán que relatar la vida de algún personaje de la antigua Grecia o Roma que se haya estudiado en clases, pero tomando su lugar y mencionar a lo que se dedica, por que ocupa esa posición y porque es importante, también describir el lugar donde vive desde el punto de vista geográfico, con ello estarán más cerca de la realidad de los ciudadanos romanos y griegos.

OA	OA 8: Analizar, apoyándose en fuentes, el canon cultural que se constituyó en la Antigüedad clásica, considerando la centralidad del ser humano y la influencia de esta cultura en diversos aspectos de las sociedades del presente (por ejemplo: escritura alfabética, filosofía, ciencias, historia, noción de sujeto de derecho, ideal de belleza, deporte, teatro, poesía y artes, entre otros).
Actitudes	OA B: Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios. OA I: Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
Habilidades	OAH c: Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información. OAH g: Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentadas haciendo uso de lenguaje, las normas y convenciones de la disciplina.

Duración	2 horas pedagógicas
----------	---------------------

- Desarrollo de la actividad

- Se iniciará discutiendo que piensan los alumnos sobre ponerse en el lugar de un personaje histórico
- El profesor entregará la guía de la actividad
- Se solucionarán las preguntas iniciales o dudas
- Los alumnos trabajarán de forma individual
- Entregarán la actividad al final de la clase para su evaluación

- Orientaciones al docente

- Se sugiere utilizar la sala de computación para que los alumnos puedan recolectar información
- Se sugiere elaborar una lista a ciertos personajes para que no haya concentración solo de algunos
- Podría usarse una hoja tamaño oficio cuadriculada como un estándar, lo ideal es que el docente las entregue.
- El docente debe tener presente la diversidad cultural y la empatía histórica a la hora de evaluar el trabajo
- A posterior se podría crear un diario mural donde los relatos de los alumnos puedan ser presentados por estamentos sociales por ejemplo

- Recursos

- Libro de texto

- TICS
- Cuaderno

- Indicadores de evaluación

- Elaboran juicios fundamentados a partir de la revisión de fuentes históricas y aplican la empatía histórica a la realización de la actividad.
- Explican la visión del mundo centrada en el ser humano a partir de la lectura de diversas fuentes literarias grecolatinas (textos filosóficos, históricos y científicos, mitos, poesías y narración)
- Explican la diferencia entre el pensamiento mitológico y el pensamiento basado en la razón, reconociendo a este último como herencia de la Grecia clásica en la cultura occidental.

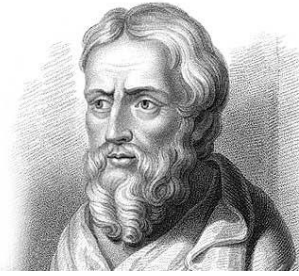
Actividad

“Hola, yo soy...”

Nombre _____ Curso _____ Fecha _____

Instrucciones: En la siguiente actividad tendrán que ponerse en lugar de un personaje histórico y relatar como es su vida en ese momento, puede usar su texto para acompañar su relato.

Ejemplo:



Hola yo soy Heródoto mi trabajo es recolectar información e historia de sucesos importantes, a continuación, explicaré cómo vivía en la Antigua Grecia, qué actividades hacía, qué riqueza y poder tenía y cómo me sentía en esta época. Cómo viví ese tiempo y por qué creo que será importante lo que hago para el futuro.

PAUTA DE EVALUACIÓN

PUNTAJE	1	2	3
	El Relato es coherente, el alumno utiliza un personaje histórico ya sea real o ficticio, pero conserva las características que asociaríamos a su época, Es empático con el personaje y su tiempo histórico	El relato es medianamente coherente, el personaje no se relaciona del todo con la época histórica estudiada o el elaborado no tiene características concretas, el alumno es medianamente empático	El relato no es coherente, el personaje no se relaciona con la época histórica estudiada o el elaborado no tiene características concretas, el alumno no es empático
	El alumno no tiene faltas de ortografía	El alumno tiene en 1 y 5 faltas de ortografía	El alumno tiene más de 5 faltas de ortografía

CRITERIOS	El trabajo está impecable y visiblemente ordenado	El trabajo está ordenado, pero tiene algunos detalles estéticos que no corresponden	El trabajo no está en orden, estéticamente está muy mal
	La información es coherente y relacionada al personaje elegido	La información no es suficiente, pero se relaciona con el personaje en cuestión	La información es escueta y no corresponde 100% al personaje elegido, faltan características.
PUNTAJE	3	2	1

3.3 Planificación actividad 3: Cartas del medioevo

- Propósito de la actividad:

Los alumnos se pondrán en lugar de un habitante de la Edad Media, tendrán que escribir una carta relatando lo que está “el” viviendo, con ello se estará desarrollando la imaginación histórica del alumno al crear al personaje y también se estimulará (en el alumno) su empatía con el tiempo estudiado.

También servirá de ejemplo para los alumnos y su comprensión de la sociedad medieval y cómo ciertas situaciones perduran hasta el día de hoy.

OA	<p>OA 10: Caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, como la visión cristiana del mundo, el orden estamental, las relaciones de fidelidad, los roles de género, la vida rural y el declive de la vida urbana.</p> <p>OA 12: Analizar las transformaciones que se producen en Europa a partir del siglo XII, considerando el renacimiento de la vida urbana, los cambios demográficos, las innovaciones tecnológicas, el desarrollo del comercio y el surgimiento de las universidades.</p>
Actitudes	<p>OA B: Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p> <p>OA I: Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p>

Habilidades	<p>OAH c: Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información.</p> <p>OAH g: Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentadas haciendo uso de lenguaje, las normas y convenciones de la disciplina.</p> <p>OAH h: Formular preguntas significativas e inferencias, fundamentar opiniones, comparar puntos de vista, evaluar alternativas de solución, establecer relaciones de multicausalidad, evaluar información.</p>
Duración	2 horas pedagógicas

- Desarrollo de la actividad

- El profesor dará las instrucciones sobre cómo se realizará la actividad
- Se responden dudas iniciales y consultas sobre el trabajo
- Los estudiantes desarrollan la actividad
- Posteriormente se le hace entrega al profesor al terminar la clase.

- Orientaciones al docente

- Al igual que la actividad de la unidad 2 se sugiere que los alumnos puedan hacer uso de las TICS para la elaboración de su trabajo,
- Tener presente la diversidad cultural y la empatía histórica a la hora de revisar el trabajo
- Sugerimos realizar una lista dividida en estratos sociales para asignar un personaje a cada alumno (realeza, noble, campesino etcétera)

- Sabemos que el pueblo llano medieval generalmente o su mayoría no sabía leer ni escribir, en este contexto de igual forma podrán utilizarse ya que queremos saber sus sentimientos a través de los alumnos
- Se sugiere que los alumnos dibujen u obtengan una imagen de referencia de su personaje
- Idealmente crear una base para los alumnos con películas o relatos de la edad media

- Recursos

- Libro de texto
- TICS
- Cuaderno

- Indicadores de evaluación

- Elaboran juicios fundamentados a partir de la revisión de fuentes históricas y aplican la empatía histórica a la realización de la actividad.
- Ilustran de diversas maneras la visión cristiana del mundo durante la Edad Media, la unidad en torno a la fe, la autoridad de la Iglesia Católica y la preocupación por la salvación, entre otros aspectos, reconociendo el valor de la diversidad cultural y religiosa.
- Explican los distintos roles de género existentes en la sociedad medieval por medio de ejemplos, reconociendo cambios y continuidades con el presente.
- Explican el vínculo que se da en la sociedad feudal entre el poder y la tenencia de la tierra, valorando la importancia del territorio en la comprensión de los procesos históricos.

Actividad

Cartas del medioevo

La siguiente actividad consiste en “ponerse en la piel” de un habitante de la Edad media, tendrán que escribir una carta relatando lo que están viviendo.

Instrucciones: La actividad es individual. Puede realizarse en el cuaderno o en hoja blanca simulando una hoja antigua.

Debe contener lo siguiente:

- DATOS PERSONALES
 - Nombre. Inventado o real, pero adecuado a la edad media
- CONOCIMIENTO HISTÓRICO
 - Como era la sociedad en la edad media, que oficios había, como se relacionaban las personas
- CONOCIMIENTO GEOGRAFICO
 - Como era el lugar donde vivían, cerca de un valle, un río, etcétera.
- SENTIMIENTO
 - El destinatario. El alumno debe dejar claro a quién escribe, normalmente a un familiar (madre, padre -o a ambos-, hermanas, mujer e hijos), a su novia o amigos. La carta debe ser creíble y los sentimientos de tristeza y alegría deben estar presentes.
- PRESENTACIÓN

- La letra debe ser legible

- Se deben evitar las faltas de ortografía.

- El alumno escribirá su nombre y apellido (real) detrás de la carta

PAUTA DE EVALUACIÓN

PUNTAJE	1	2	3
CRITERIOS	El Relato es coherente, el alumno utiliza un personaje histórico ya sea real o ficticio, pero conserva las características que asociaríamos a su época, Es empático con el personaje y su tiempo histórico	El relato es medianamente coherente, el personaje no se relaciona del todo con la época histórica estudiada o el elaborado no tiene características concretas, el alumno es medianamente empático	El relato no es coherente, el personaje no se relaciona con la época histórica estudiada o el elaborado no tiene características concretas, el alumno no es empático
	Hay presencia de lo solicitado en las instrucciones	Hay algunos aspectos solicitados en las instrucciones	No hay presencia de lo solicitado en las instrucciones
	La información es coherente y relacionada al personaje elegido	La información no es suficiente, pero se relaciona con el personaje en cuestión	La información es escueta y no corresponde 100% al personaje elegido, faltan características.
	El alumno no tiene faltas de ortografía	El alumno tiene en 1 y 5 faltas de ortografía	El alumno tiene más de 5 faltas de ortografía

	El trabajo está impecable y visiblemente ordenado	El trabajo está ordenado, pero tiene algunos detalles estéticos que no corresponden	El trabajo no está en orden, estéticamente está muy mal
--	---	---	---

3.4 Planificación actividad 4: Noticiero prehispánico

- Propósito de la actividad:

Los alumnos deberán elaborar un video en donde simulen un tipo de noticiero, pero con temática prehispánica en donde identifiquen los problemas que sucedan en las civilizaciones prehispánicas en su momento histórico, con ello los alumnos pueden vivir las problemáticas del tiempo pasado desde la utilización de un medio de comunicación actual.

<p>OA</p>	<p>OA 13: Identificar las principales características de las civilizaciones maya y azteca, considerando las tecnologías utilizadas para transformar el territorio que habitaban (urbanización, canales, acueductos y calzadas, formas de cultivo, entre otros) y el desarrollo de una red comercial que vinculaba al área mesoamericana.</p> <p>OA 14: Caracterizar el Imperio Inca, y analizar los factores que posibilitaron la dominación y unidad del Imperio (por ejemplo, red de caminos y sistema de comunicaciones, sistemas de cultivo, organización social, administración, ejército, mita y yanaconaje, sometimiento de pueblos y lengua oficial, entre otros).</p> <p>OA 15: Describir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), e identificar aquellos elementos que persisten hasta el presente.</p>
<p>Actitudes</p>	<p>OA B: Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p>

	OA I: Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
Habilidades	<p>OAH c: Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información.</p> <p>OAH g: Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentadas haciendo uso de lenguaje, las normas y convenciones de la disciplina.</p>
Duración	12 horas pedagógicas

- Desarrollo de la actividad

- Los alumnos se organizan en grupos de máximo 5 alumnos
- Cada grupo elegirá a que civilización representará y entregara una lista con nombres y papel que desempeñarán en el noticiero
- Buscarán información al respecto de la civilización elegida para elaborar la noticia
- Desarrollarán libretos o similares para simular algún pequeño reportaje
- Revisión preliminar del material por parte del docente
- Los estudiantes darán arreglo a las observaciones del profesor
- Harán grabación de su noticiero de manera autónoma o en la escuela
- Entrega de la actividad.

- Orientaciones al docente

- Esta actividad se realizará en grupo (máximo 5 personas)

- El alumno debe caracterizarse según la civilización escogida, evitando caer en caricaturizaciones de cualquier tipo
- Recordar a los alumnos el desarrollo de la diversidad cultural y la empatía histórica en la actividad
- Se sugiere que los alumnos traten de realizar la actividad usando términos lingüísticos de la civilización escogida por cada grupo
- Esta actividad se debe adaptar al contexto escolar de cada establecimiento (horas en que se dividirá el trabajo, etcétera)

- Recursos

- Libro de texto
- TICS
- Dispositivos electrónicos para la grabación (video o audio)
- vestuario

- Indicadores de evaluación

- Elaboran juicios fundamentados a partir de la revisión de fuentes históricas y aplican la empatía histórica a la realización de la actividad.
- Explican la influencia de la relación con la naturaleza y el desarrollo de sistemas de medición del tiempo en la cosmovisión de mayas, aztecas e incas, valorando el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad.
- Discuten sobre el papel que tuvieron el uso del quechua como lengua oficial y el culto al Sol en la unidad cultural del Imperio Inca, valorando las dimensiones lingüísticas y religiosas de la cultura.

Actividad

Noticiero Prehispánico

ORIENTACIONES GENERALES:

1. Formar grupos de 5 integrantes como máximo.
2. De acuerdo a los elementos y conceptos del noticiero, cada integrante del grupo debe asumir un rol específico.

INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS:

1. Cada grupo debe realizar la producción grabada (en video o audio) de un noticiero de televisión o radio, en donde simularán cubrir alguna problemática que tengan algunas civilizaciones prehispánicas estudiadas en clases, en este caso será problemáticas desde el pasado, no del presente.
2. Debe haber presencia de aspectos religiosos en las situaciones que ocurran, por ejemplo, si hay sequía en la civilización Inca, ¿qué pasa con la Pachamama?
3. Debe existir presencia de sentimientos a la hora de hacer la entrevista, pena, alegría, incertidumbre, etcétera.

Nota: Se evaluará con nota mínima a aquellos grupos que no se presenten el día de la muestra con lo que se requiere.

Contenido del noticiero:

1. Nombre original.
2. Una pequeña introducción al mini reportaje y el reportaje como tal.
3. Una entrevista como mínimo.
4. En el caso de los videos sería ideal una caracterización de la civilización escogida.
5. Debe incluir la situación geográfica en donde se asentaba la civilización a escoger.

Roles y funciones.

1. Presentador. (1)
2. Dos periodistas. (2)
3. Entrevistados. (Dos o más, del grupo o externos)

PAUTA DE EVALUACIÓN

Criterio Puntaje	4	3	2	1
Investigación	El grupo investigó el tema e integró o más datos de su investigación en el noticiero.	El grupo investigó el tema e integró 2 datos de su investigación en el noticiero.	El grupo investigó el tema e integró 1 dato de su investigación en el noticiero.	No se hizo ninguna investigación o no estuvo claro que el grupo la usara en su noticiero.
Contenido empático	El contenido es empático, hay sentimientos y las situaciones referidas demuestran el tiempo histórico pasado.	El contenido es empático, pero los sentimientos no son muy notorios, hay pocas situaciones referidas al tiempo histórico pasado	El contenido es medianamente empático, los sentimientos no están presentes, las situaciones referidas al tiempo histórico son	El contenido no es empático, no hay presencia de sentimientos a la situación ocurrida y las situaciones referidas al tiempo histórico

			confundidas con el presente	pasado no están presentes.
Habla claramente	El estudiante enuncia y habla claramente siempre y no tiene errores de pronunciación.	El estudiante enuncia y habla claramente siempre, pero tiene errores de pronunciación (1 o más).	El estudiante enuncia y habla claramente casi siempre y no tiene errores de pronunciación.	El estudiante no enuncia ni habla claramente y/o tiene errores de pronunciación (más de 1).
Postura y contacto visual	El estudiante tiene una postura correcta ya sea de pie o sentado, mira al público con seguridad y está relajado. Establece contacto visual con la audiencia durante la mayoría del noticiero.	El estudiante tiene una postura correcta ya sea de pie o sentado. Establece contacto visual con la audiencia durante la mayoría del noticiero.	El estudiante no tiene una postura correcta o parece demasiado casual, pero establece buen contacto visual con la audiencia durante el noticiero.	El estudiante no tiene una postura correcta o parece demasiado casual y sólo establece un poco de contacto visual con la audiencia durante el noticiero.

Punto de vista propósito	El noticiero mantiene un propósito claro de principio a fin. Es coherente.	El noticiero establece un propósito claro al principio, pero se desvía del mismo ocasionalmente.	El propósito del noticiero es más o menos claro, pero hay muchos aspectos discordantes.	Es difícil discernir cuál es el propósito del noticiero.
Duración de la presentación	El noticiero duró entre 1.5 a 3 minutos y no pareció apresurado o demasiado lento.	El noticiero duró entre 1.5 a 3 minutos y pareció un poco apresurado o demasiado lento.	El noticiero duró entre 1.5 a 3 minutos, pero pareció muy apresurado o demasiado lento.	El noticiero fue demasiado largo o demasiado corto.
Trabajo en grupo	El grupo trabajó excelentemente. Todos sus miembros escucharon, compartieron y se apoyaron. Todo el grupo estuvo enfocado en la asignación.	El grupo trabajó excepcionalmente bien. La mayoría de sus miembros escucharon, compartieron y se apoyaron. Todo el grupo estuvo casi siempre enfocado en la asignación.	el grupo trabajó relativamente bien, pero fue dominado por 1 o 2 miembros. Todo el grupo estuvo casi siempre enfocado en la asignación.	Algunos miembros del grupo se distrajeron de la asignación y/o fueron irrespetuosos con los otros miembros del grupo y/o no fueron incorporados

				por los otros miembros.
--	--	--	--	-------------------------

3.5 Conclusión

En las actividades que acabamos de exponer hemos utilizado como referencia algunos ejemplos utilizados por los autores en el capítulo uno, las actividades se centran en donde el alumno se sienta más cerca de las etapas históricas estudiadas, aquí consideramos, la escritura creativa y las obras de teatro ya que como menciona Jukka Rantala, la simulación proporciona una base natural para la práctica de la empatía, porque la práctica empática generalmente surge de situaciones históricas reales y los estudiantes tendrán un papel para representar a algún personaje (Rantala 2011, 59).

Breno Gontijo y los demás autores de una de las investigaciones también consideran que las narraciones para poner situaciones problemáticas a los alumnos cuales posteriores soluciones introducen a los estudiantes directo al pensamiento histórico, también es indispensable que en el desarrollo de la clase, al inicio, los docentes pregunten sobre lo que saben sus alumnos sobre el tema a estudiar, Los estudiantes deben tener un conocimiento aunque sea poco del tema, ya que como dicen los autores, sin este conocimiento previo, los alumnos solo pueden explorar el mundo de posibilidades que propone el profesor y no imaginan más allá de lo que puedan tener en mente sobre el hecho histórico o tema (Gontijo et al 2011, 267)

Lo ideal es que el profesor funcione como un moderador y guíe a los alumnos para no desviarse a contestar o realizar las actividades con el prisma del contexto actual, se pueden realizar comparaciones, pero como ya hemos mencionado anteriormente, el pasado no puede asimilarse al presente ya que tiene una forma única y un tiempo propio. Por ello creemos que cualquier profesor debe considerar la necesidad de incorporar actividades que tengan que ver con la empatía histórica en el aula para construir o al menos enriquecer tales actividades (Doñate y Ferrete 2019, 50)

Si bien estas actividades se han elaborado para séptimo año de enseñanza básica, la idea principal es que se puedan realizar en todos los niveles de enseñanza, adecuándose sin duda

al contenido de cada programa de estudios, los docentes deben desarrollar su pensamiento crítico – creativo junto con los alumnos y así poder elaborar situaciones de aprendizaje que entreguen información significativa y a la vez cercana a los estudiantes, los cuales podrán fortalecer su imaginación y ubicarse en el tiempo histórico sin necesidad de pensar y mirar el pasado con los ojos del presente.

Conclusión

Finalmente, esta investigación consistió en resolver la pregunta: ¿Como la empatía histórica influye en el pensamiento histórico de los alumnos de séptimo año de enseñanza básica? En primera instancia, esta iba a realizarse en base a un estudio presencial en un establecimiento, pero por motivos de la pandemia de covid -19 que enfrenta nuestro país, esta no se pudo llevar a cabo. En su remplazo se decidió hacer un análisis de las Bases Curriculares y programas de estudio de séptimo básico para tener una idea de lo que estos documentos entregan al alumno, principalmente en el ámbito de la empatía histórica. A pesar de la situación ocurrida y el cambio de planes consideramos que dimos resolución al objetivo principal de este trabajo.

En el desarrollo de nuestro primer capítulo, el cual se enfoca en el primer objetivo específico: Definir teóricamente el concepto de empatía histórica y relacionar cómo esta influye en el desarrollo del pensamiento histórico, concluimos que la empatía histórica sí influye en el pensamiento histórico, es una parte fundamental de él y su formación en el estudiante, pues le ayuda a la construcción de la conciencia histórica y la posibilidad de que el alumno pueda moverse temporalmente entre los hechos históricos con una perspectiva empática. Por lo que algunos autores sugieren que se utilice el pensamiento crítico – creativo ya que tiene mayor capacidad de maleabilidad a la hora de pensar la historia.

La definición de la empatía histórica es compleja, pero no necesariamente se aleja del concepto de empatía como lo conocemos. En este caso es un acercamiento a las emociones, etapas históricas y relaciones de un sujeto de un tiempo pasado. El alumno puede entonces ponerse en su lugar, no compartir sus pensamientos si consideran que ha cometido actos erróneos, pero los comprende y se adapta al tiempo histórico en que se desarrollan los hechos.

Respecto a nuestro segundo objetivo, el analizar cómo se trabaja la empatía histórica en séptimo año de enseñanza básica desde el currículo diseñado por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia y Geografía, nos encontramos con lo siguiente: el programa de historia para séptimo año de enseñanza básica si consta con una visión empática, pero decide enfocar esta hacia las actitudes, las cuales entran en función cuando el profesor lo estima en

el caso de las actividades que desarrolle para las clases, por ello se decidió dar un énfasis especial a las actitudes en esta investigación.

Continuando con la empatía dentro del programa consideramos que cuando se hable de ella en el currículo, no solo sea entregada como sugerencia, sino como parte del desarrollo de las actividades como tal. Si bien hay actividades que pueden ser empáticas, terminan optando por priorizar habilidades como las descriptivas y las caracterizaciones de ciertos hechos históricos y épocas históricas. Lo ideal es que los estudiantes piensen en las actividades desde la perspectiva de la empatía, del “ponerse en lugar de”, ya que la idea es que el profesor y las actividades que entregue a los alumnos puedan impulsar las ideas o intenciones de estos últimos para estimular su curiosidad. Además, podemos mencionar que los docentes son mediadores y debemos ser conscientes de que la empatía histórica no siempre está planificada, la mayoría de las veces será un acto del momento, se desarrolla en el contexto de la materia y los alumnos, por lo tanto, esta es una experiencia indispensable para profesores y estudiantes.

Podemos mencionar también, que los autores sugieren que el estudiante de pedagogía, desde los inicios de su estudio, tenga un acercamiento hacia la empatía histórica para trabajarla en compañía de los estudios de pedagogía e historia y así tener la posibilidad de crear herramientas de ese tipo (empáticas) a la hora de realizar las clases en un establecimiento.

El programa de estudio anima activamente a las escuelas a ser responsables de garantizar que los estudiantes tengan una actitud crítica hacia su propio aprendizaje y la práctica de las actitudes que presenta, En este caso específico, al ser entregadas las actitudes como algo posible a utilizar, el currículo implementado es fundamental para incluir la empatía histórica en el aula.

En el caso del programa de estudios, nos atrevemos a realizar una crítica al no tomar el peso que contienen las actitudes que impulsan en segundo plano, cuando estas tienen componentes que las hacen necesarias como un aspecto obligatorio en toda planificación. Las sugerencias de su aplicación y la elección del uso de estas o no por parte del profesor no debiesen ser una opción, sino como decimos, estar dentro de las necesidades de las actividades, así mismo el

concepto de empatía histórica debe ser utilizado en el currículo tanto diseñado como el implementado, ya que al ser (el primero) un currículo el cual usamos como base, claramente nos debiera guiar por la senda empática a la hora de la elaboración de material, así mismo tanto alumno como profesor podrán crear vínculos para el estudio de la historia desde un prisma empático.

Con respecto a nuestro tercer y último objetivo, las actividades realizadas que hemos integrado en el capítulo final se forman gracias a las experiencias narradas por los autores en sus estudios los cuales mencionamos en el capítulo uno. Como vimos en el análisis del currículum nacional en el capítulo dos, las actividades elaboradas por el currículo nacional deben incorporar actividades que relacionen directamente a los alumnos con los hechos históricos. Las actividades que utilizan las simulaciones son una buena oportunidad para este cometido, la personificación a través de obras de teatro o incluso a través de la elaboración de relatos en primera persona son ideas que pueden crear y fortalecer una base empática referente a la historia y sobre todo a las personas que vivieron en ese tiempo. Por ello creamos actividades como El noticiero indígena o Cartas del medioevo en donde los alumnos toman un rol importante al ser ellos quienes simulen ser otros sujetos históricos.

Consideramos que la empatía histórica es una forma necesaria de entregar los aprendizajes sobre todo en los tiempos que corren, en donde la información hacia los estudiantes es entregada muy rápido y la mayoría de veces muy sesgada y vana a empatía histórica puede generar en los estudiantes mayor pertenencia e identidad, ayudarlos a equilibrar los hechos históricos, pero tampoco compararlos con el presente como un espejo se tratase. Las escuelas deben tener presente esta situación y estimular a los profesores para que apliquen estas técnicas en sus enseñanzas y así crear aprendizajes significativos en los estudiantes.

En el sentido del aporte que esta investigación nos entregó para nuestra formación profesional corresponde decir que es una contribución importante al desarrollo de las clases, a su elaboración e incluso a como nos relacionaremos con los alumnos. La empatía histórica no solo está en elaborar situaciones en que el estudiante pueda ponerse en “el lugar dé” sino que conoceremos lo que sabe, sus prejuicios, sus ideas sobre un hecho histórico. Al conocer a los

alumnos un poco más, esto nos ayudará a planificar clases más didácticas y enriquecedoras produciendo un entorno ameno y comunicativo con el tiempo a medida que se implementa el desarrollo de la empatía histórica.

Visualizamos que las BBCC y el programa de estudios no contienen la esencia de la empatía histórica que se mostró en esta investigación por lo que estas deberían mirar nuevamente su elaboración, considerando no solo aspectos como las descripciones, las comparaciones y las caracterizaciones, sino, el propio pensamiento de los estudiantes y valorar la historia, la geografía y las ciencias sociales no solo como una cuestión que generó el presente, también como etapa particular que no puede ser simplemente comparada con él. Aunque concienzudamente intentamos que nuestros alumnos puedan relacionar las situaciones históricas con hechos del presente, eso puede llevarnos a generar confusiones en el imaginario de los alumnos, los cuales podrán erróneamente elaborar conclusiones presentistas, ideas caricaturizadas e incluso antipáticas. En este mismo ámbito tampoco se hace referencia a la empatía que se genera con la geografía la cual es un componente de la historia ya que en ella se desarrollaron, hechos y personas

Bibliografía

Libros y artículos

- Almansa, Rosa Maria. «La empatía como método humanístico de docencia de la historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos.» *Innovaciones didácticas* , 2018: 87-97.
- Barriga, Frida Díaz. «Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato.» *Perfiles educativos* n°82, 1998: 31.

- Dewicca, Nadilla. «The Strengthening of Students' Empathy through Living History [El fortalecimiento de la empatía de los estudiantes a través de la historia viva].» *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 158, 2018: 198 - 209.
- Domínguez, Jesús. «Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía».» *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 1986: 1-21.
- Doñate, Olga, y Carmen Ferrete. «Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos.» *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº36, 2019: 47-60.
- Endacott, Jason L., y John Sturtz. «Historical empathy and pedagogical reasoning.» *The Journal of Social Studies Research* 39, 2015: 1-16.
- Espinoza, Olga. «Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes.» *Notas Para Educación* , 2014: 1-10.
- Gontijo, Breno, Gilmar Rodrigues, Alexis Nascimento, y Júnia Sales. «Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história.» *História & Ensino, Londrina*, v. 2, n. 17, 2011: 257-282.
- González, Neus, Joan Pagés, y Antoni Santiesteban. «¿Como evaluar el pensamiento histórico del alumnado?» *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 2008: 221 - 241.
- Lazarakou, Elisabeth. «Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the ancient greek primary history curriculum [La empatía como herramienta para la comprensión histórica: un enfoque evaluativo de la Grecia Antigua en historia primaria].» *International Journal of Social Education*, v23 n1, 2008: 27-50.

- Lee, Peter, Alaric Dickinson, y Rosalyn Ashby. «Las Ideas de los Niños Sobre la historia.» *Aprender y pensar la historia*, 2004: 217-248.
- Licayan, Emmanuela M. «Teacher's Historical Empathy in Teaching: Philippine History.» *Selected Topics of Social Sciences for Social Studies Education 233*, 2016: 1-16.
- Linares, Aurelia Rafael. «Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky.» *Master en Paidopsiquiatría bienio 07-08 Universidad Autonoma de Barcelona*, 2007: 29.
- Merino, María Teresa Carril, María Sánchez Agustí, y Diego Miguel Revilla. «Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria.» *Aula abierta, ISSN 0210-2773, Vol. 47, N° 2*, 2018: 221-228.
- MINEDUC . *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2015a.
- MINEDUC. *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2015a.
- Rantala, Jukka. «Assessing historical empathy through simulation How do Finnish teacher students achieve [Evaluación de la empatía histórica a través de la simulación ¿Cómo se desempeñan los profesores finlandeses?].» *Nordidactica Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011: 58-76.
- Sampieri, Roberto Hernandez. *Metodología de la investigación* . Mexico D.F : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V, 2014.
- Sandin, M. P. *Investigación Cualitativa en la educación. fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill, 2003.
- Santiesteban, Antoni. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Clío & Asociados* , no. 14, 2010: 34-56.

Santisteban, Antoni. «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico.» *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2010: 115-128.

Santisteban, Antoni. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Clio & Asociados*, (14), 2009: 34-56.

Wineburg, Sam. «Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past [Pensamiento histórico y otros actos antinaturales: trazando el futuro de la enseñanza del pasado].» *El Phi Delta Kappan Vol. 80, No. 7* (Phi Delta Kappa International), 1999: 488-499.

Yilmaz, Kaya. «Empatía histórica y sus implicaciones para las prácticas en el aula en las escuelas.» *The History Teacher Vol. 40, No. 3*, 2007: 331-337.

Sitios Web

CNED. *Consejo Nacional de Educación* . 22 de Noviembre de 2020.

<https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares#:~:text=Las%20Bases%20Curriculares%20establecen%20Objetivos,asignatura%20y%20nivel%20de%20ense%C3%B1anza.&text=En%20este%20mismo%20%C3%A1mbito%20el,adecuaciones%20curriculares%20para%20poblacion.>

Juárez, José Francisco. *Hacia una educación posible: Valores, Virtudes y Actitudes en la escuela*. 25 de Noviembre de 2020. <https://educra.cl/hacia-una-educacion-posible-valores-virtudes-y-actitudes-en-la-escuela/>.