



**Lo que sentimos cuando enseñamos: Una articulación entre las emociones políticas de
maestros y maestras de Ciencias Sociales y sus decisiones didácticas**

Mateo Quiroz Carvajal
Paula Catherine Bravo Moreno
Paula Andrea Castro Hurtado

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados(as) en Ciencias Sociales

Asesora
Mónica Marcela Hernández, Magíster (MSc) en Ciencias Políticas

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2025



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(Quiroz Carvajal et al., 2025)
Referencia	Quiroz Carvajal, M., Bravo Moreno, P.C., & Castro Hurtado P.A. (2025). <i>Lo que sentimos cuando enseñamos: Una articulación entre las emociones políticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales y sus decisiones</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi madre, Yaneth, y a mi padre, Gerardo, por quienes seré Licenciado en Ciencias Sociales. Por su amor, su acompañamiento, sus llamadas y sus palabras que me alentaron cada día a continuar este proceso.

A mi maestra de Ciencias Sociales de grado 11°, Leidy Juliana Ibargüen, mi inspiración, la persona que encendió la chispa de mi amor por la educación y las Ciencias Sociales.

A Susana, Alex, Salomé y Nico, por ser una luz en medio de la oscuridad, por hacerme reír y no dejarme caer, por ser mi familia en Medellín. A Paula y Catherine, por su apoyo emocional, por sus palabras y consejos de “señoras”, por ser más que compañeras: unas amigas que la Alma Mater me regaló.

Mateo Quiroz Carvajal

A mi madre, Gloria Amparo, que me mostró su amor y compañía en cada taza de café y en cada palabra de aliento. A mi padre, Duvalier, por ayudarme en los momentos más difíciles. A mi hermana, Dayana, quien siempre ha estado a mi lado en cada uno de los desafíos que la vida me ha puesto, brindándome desde su amor la fuerza para continuar cada día. A mis hermanos, Andrés y Bairon, que siempre han estado pendientes de mí. A Jhonatan, por ser mi pilar cuando más lo necesitaba, animándome desde el inicio hasta el final de este proceso, por ser mi inspiración y mi refugio en los días más grises.

A Lizeth, mi amiga del alma, quien en su hogar siempre abrió un espacio para mí. A Paula y Mateo, quienes me sostuvieron cuando todo se tambaleó, mostrándome su amor, siendo guías y brújulas. A mí, por no rendirme.

Paula Catherine Bravo Moreno

A mi madre, Olga Lucia que con su amor incondicional me acompañó en los momentos más desafiantes. A mi pareja Martin que con su amor cada día encontraba las palabras más hermosas para motivarme, apoyarme, alentarme e inspirarme a no rendirme. A mi hermana Alejandra que con sus palabras hacía las cosas más fáciles. A mi abuelo Luis Carlos por su amor que me apoyó de principio a fin; a Daniela por estar en cada desafío con ternura. A toda mi familia que me acompañó con cariño en este recorrido.

A Enith y Marcelo por ser unos segundos padres que me sostuvieron con sus cuidados y amor en esta etapa. A mi amiga Susana que desde la lejanía ha estado para escucharme y sostenerme con sus más bonitas palabras. A Mateo y Paula por ser los mejores amigos y compañeros que la vida me pudo otorgar y que se quedan cortas las palabras para expresarles mi amor.

Paula Andrea Castro Hurtado

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la Universidad de Antioquia, por brindarnos la formación, los espacios académicos y el acompañamiento que hicieron posible la realización de este trabajo.

Extendemos también nuestro reconocimiento a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, por abrirnos sus puertas y permitirnos desarrollar nuestra investigación en su comunidad educativa. A los maestros y maestras de Ciencias Sociales, quienes con su disposición, compromiso y apoyo constante contribuyeron de manera invaluable a este proceso.

De manera especial, agradecemos a Mónica Marcela Hernández González, nuestra asesora, por su orientación, paciencia y aportes significativos durante cada etapa del trabajo.

Finalmente, a todas las personas que hicieron parte de este proceso, gracias por su colaboración, sus ideas, su tiempo y por creer en este proyecto tanto como nosotros.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
1 Planteamiento del problema	14
1.1 Antecedentes	22
1.1.1 Antecedentes Internacionales.....	25
1.1.2 Antecedentes Nacionales.....	31
1.1.3 Antecedentes locales	31
1.2 Justificación.....	36
1.3 Objetivos	38
1.3.1 Objetivo General.....	38
1.3.2 Objetivos específicos	38
2 Marco Teórico	39
2.1 Emociones políticas.....	39
2.1.1 De la emoción individual a la emoción social: una mirada conceptual	39
2.1.2 Emoción: de lo individual a lo colectivo, de lo subjetivo a lo político.....	41
2.1.3 Emociones políticas, educación y maestro	42
2.2 El maestro.....	43
2.2.1 Tránsito histórico del maestro.....	43
2.2.2 La conceptualización del maestro	45
2.2.3 Maestro de Ciencias Sociales.....	45
2.2.4 Maestro de Ciencias Sociales: sujeto y actor social.....	46
2.3 Decisiones didácticas	47
2.3.1 Un devenir histórico para el concepto de decisión	47

2.3.2 Toma de decisiones en un contexto escolar: Las decisiones didácticas	49
2.3.2.4 Decisiones didácticas en el ámbito político	52
3 Diseño Metodológico	53
3.1 Paradigma hermenéutico interpretativo	53
3.2 Enfoque metodológico: Investigación cualitativa	54
3.3 Método Biográfico-Narrativo.....	55
3.4 Técnicas de recolección: Características de la muestra	56
3.4.1 Revisión documental.....	57
3.4.2 Entrevista semiestructurada	59
3.4.3 Grupo focal	60
3.4.4 Cartografía corporal.....	61
3.5 Consideraciones éticas de la investigación	63
3.6 Codificación de la información	63
4 El arte de decidir: entre saberes, posturas y experiencia.....	65
4.1 Preguntas de la didáctica	67
4.1.1 ¿Qué enseñar?	67
4.1.2 ¿Por qué enseñar?.....	68
4.1.3 ¿Para qué enseñar?	69
4.1.5 ¿A quién enseñar?	70
4.1.6 ¿Cómo enseñar?	70
4.1.7 ¿Cuándo enseñar?.....	71
4.2 Ámbitos de análisis de las decisiones didácticas: una propuesta emergente de esta investigación.....	71
4.2.1 Decisiones didácticas en el ámbito curricular.....	72
4.2.2 Decisiones didácticas en el ámbito pedagógico.....	78

4.2.3 Decisiones didácticas en el ámbito ético y político	80
5 Sentir también está permitido: emociones políticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales	83
5.1 Miedo	84
5.2 Ira	86
5.3 Compasión.....	90
5.4 Incertidumbre	91
5.5 Esperanza	92
5.6 Alegría.....	95
5.7 Preocupación	96
5.8 Satisfacción	98
6 Tensiones y sentidos: una articulación entre las emociones políticas y las decisiones didácticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales	100
6.1 Entre el currículo y la emoción	102
6.2 El aula como escenario de disputa	104
6.3 Entre el deber y el sentir.....	106
6.4 Tensiones.....	110
6.4.1 Contradicciones entre lo dicho, lo escrito y lo sentido	110
6.4.2 Vocación y desgaste emocional.....	111
6.4.3 Entre la empatía y la autoridad	112
6.4.4 Barrera institucional.....	112
6.4.5 La esperanza y sus límites.....	113
7 Conclusiones	115
8 Recomendaciones.....	117
9 Referencias	118
10 Anexos.....	123

10.1 Ficha de revisión documental.....	123
10.2 Guía orientadora de la entrevista.....	126
10.3 Matriz de recolección de información de las entrevistas semiestructuradas.....	127
10.4 Guía orientadora grupo focal y cartografía corporal	128
10.5 Matriz de recolección de información Grupo focal y Cartografía corporal	129
10.6 Cartografías corporales y colcha de retazos	129
10.7 Consentimiento informado	130

Lista de tablas

Tabla 1 Codificación de la información64

Lista de figuras

Figura 1	Matriz de recolección de información para antecedentes.....	23
Figura 2	Clasificación de fuentes.....	23
Figura 3	Clasificación de fuentes por país de publicación.....	24
Figura 4	Clasificación de fuentes por año de publicación	24
Figura 5	Esquema de planeación oficial de la Institución Educativa.....	58
Figura 6	Colcha de retazos	61
Figura 7	Cartografía corporal.....	62
Figura 8	Tipología del recurso	66
Figura 9	Preguntas de la didáctica	67
Figura 10	Diagnóstico antes de realizar planeaciones	74
Figura 11	Uso de los textos prescritos en las planeaciones	75
Figura 12	Neutralidad del contenido.....	77
Figura 13	Gustos personales en las planeaciones	80
Figura 14	Profundización en contenido y actividades controversiales	82

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la articulación entre las decisiones didácticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales con sus emociones políticas en el contexto de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín. Para ello, se realizó una descripción de las decisiones didácticas por medio del análisis documental de elementos constitutivos de planeaciones y guías de aprendizaje, y la caracterización de las emociones predominantes a partir de la narrativa profesional y autobiográfica de los maestros y maestras participantes. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, que nos permitió usar diferentes técnicas e instrumentos de recolección como fichas de análisis documental, entrevistas semi estructuradas, grupo focal y cartografía corporal. Los hallazgos muestran que las emociones políticas —como la esperanza, la alegría, la compasión, pero también el miedo, la ira y la incertidumbre— influyen en las decisiones didácticas que configuran el sentido político de la enseñanza.

Palabras clave: emociones políticas, maestro ciencias sociales, decisiones didácticas

Abstract

This research aimed to analyze the articulation between the didactic decisions of Social Sciences teachers and their political emotions within the context of the Héctor Abad Gómez Educational Institution in the city of Medellín. To achieve this, the study described teachers' didactic decisions through a documentary analysis of the constituent elements of lesson plans and learning guides, and characterized their predominant emotions based on the professional and autobiographical narratives of the participating teachers. The research followed a qualitative approach framed within a hermeneutic interpretive paradigm, which enabled the use of diverse data collection techniques and instruments, including documentary analysis forms, semi structured interviews, a focus group, and body mapping. The findings reveal that political emotions, such as hope, joy, and compassion, but also fear, anger, and uncertainty, deeply influence the educational decisions through which teaching acquires its political meaning.

Keywords: political emotions, social science teacher, teaching decisions

Introducción

Hablar de las emociones políticas que sentimos los maestros y las maestras de Ciencias Sociales es una tarea no sólo pedagógica, sino también ética y política. Repensar nuestro papel como sujetos de saber, con unas subjetividades que se articulan con los procesos didácticos, es nuestro principal propósito al abrir las conversaciones sobre un campo en disputa como lo es el de las emociones políticas; un debate que se hace más que necesario en un mundo donde la educación y la labor docente corren peligro. El presente trabajo de grado se desarrolla como requisito para optar al título de Licenciados(as) en Ciencias Sociales. En él, se encontrará una reflexión situada en el campo de la didáctica crítica y en los debates contemporáneos de las Ciencias Sociales, con el propósito de analizar la posible articulación entre las decisiones didácticas que toman los maestros y maestras, y las emociones políticas que experimentan en su quehacer pedagógico.

El documento se organiza en cuatro grandes apartados. En primer lugar, se presentan los antecedentes, donde se rastrean las principales investigaciones y discusiones que han abordado las relaciones entre enseñanza, subjetividad y política en el contexto escolar. Posteriormente, en el marco teórico, se desarrollan tres categorías conceptuales que orientan la investigación: las emociones políticas, el maestro y las decisiones didácticas. En tercer lugar, se describe el diseño metodológico, fundamentado en el paradigma hermenéutico-interpretativo y en el método biográfico-narrativo, lo que permite comprender la experiencia de los maestros y maestras desde sus propias voces y trayectorias. Finalmente, se exponen los resultados, organizados en tres capítulos articulados con los objetivos específicos: en el capítulo 4 se identifican las decisiones didácticas que toman los maestros y las maestras de Ciencias Sociales y las razones que orientan dichas elecciones en su práctica pedagógica. En el capítulo 5 se caracterizan las emociones políticas que experimentan los maestros y las maestras frente a su labor educativa y al contexto social en el que esta se desarrolla. Y en el capítulo 6 se analiza cómo las decisiones didácticas y las emociones políticas se articulan, mostrando la manera en que ambas dimensiones configuran la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El lector encontrará aquí no solo un ejercicio académico, sino también una invitación a ampliar las preguntas y discusiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales en clave crítica. Se espera que este texto dialogue con maestros, investigadores y estudiantes, sin importar su lugar de

origen, de modo que pueda aportar nuevas perspectivas para pensar la práctica pedagógica y los sentidos políticos y subjetivos que la atraviesan.

1 Planteamiento del problema

Esta investigación se sitúa en la ciudad de Medellín ubicada en el valle del Aburrá de la cordillera central de los Andes en el extremo noroccidental de Colombia, que cuenta con una superficie terrestre de 376,4 km² aproximadamente, y una población estimada de 2.612.958, considerándola como la segunda ciudad más poblada del país. Según el Plan Territorial de Formación Docente 2020-2023 de la Alcaldía de Medellín, para el primer semestre del 2021 las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Medellín contaban con una planta de 10.823 docentes, de los cuales solo 798 se desempeñaban como docentes del área de Ciencias Sociales, equivalente a un 7,28% del total de docentes; lo que indica una poca oferta de maestros y maestras de Ciencias Sociales en la ciudad de Medellín, con relación al aumento exponencial de sus habitantes producto de las migraciones internas o externas que llegan a la ciudad en busca de mejores oportunidades laborales, educativas y de calidad de vida.

La ciudad de Medellín ha experimentado desplazamientos, conflictos armados, narcotráfico y profundas divisiones sociales, y es de vital importancia comprender cómo a los maestros y maestras les impactan estos fenómenos a nivel subjetivo y a la hora de dar una clase. En esta misma línea, Martínez (2010), nos dice que:

La ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida (...) la ciudad se vuelve currículum cuando señala diversas prácticas de significación que van a seleccionar y ordenar formas de conocer, que de una u otra forma están cruzadas por relaciones de poder. (p. 533)

Considerando esto, debido a los diferentes fenómenos sociales y políticos que se presentan en Medellín, adicional a las características del contexto de la ciudad que nos menciona Alliaud (2014), marcado por “lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado y el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje, los docentes se ven enfrentados a adaptar estrategias formativas, y a establecer relaciones cercanas de trabajo con estudiantes y padres de familia” (p. 118); se evidencia que la ciudad de Medellín se convierte en un currículum para los maestros y maestras de Ciencias Sociales, quienes están determinados por su contexto y los

múltiples fenómenos que allí ocurren, a la hora de tomar decisiones didácticas durante su labor como docentes.

Plazas-Díaz (2017), dice que “en cuanto a los docentes y las instituciones educativas se advierte que se encuentran en la capacidad de enseñar, reproducir, transmitir, polemizar, cuestionar, producir, omitir o rechazar cierto tipo de interpretación” (p. 196). Así pues, como maestros investigadores, a partir de agosto del año 2024 iniciamos el proceso de prácticas pedagógicas finales en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, donde acompañamos a los maestros y maestras de Ciencias Sociales en ejercicio, con el fin de observar sus intervenciones en clase para reconocer algunos eventos que acontecen dentro del aula con relación a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Así lo explica Garzón (2006) “si atendemos a las categorías del saber pedagógico que sugiere Eloísa Vasco (1997), el practicante puede reconocer eventos de la clase que den cuenta del qué, cómo, para qué y a quiénes se enseña y podrá así comprender la necesidad de reconocer la utilidad de estos conceptos y la función de ellos dentro del ámbito educativo” (p. 30).

De esta manera, acudimos a realizar una caracterización (ver anexo 1) que hace parte del reconocimiento de las Instituciones Educativas, cumpliendo con una de las misiones de nuestras prácticas pedagógicas, que según el Acuerdo 248 de 2004 en el capítulo I “es la búsqueda, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, los saberes disciplinares específicos y la didáctica” (p. 2). Así pues, en el apartado de *características de los sujetos que participan en el centro de práctica*, se caracterizó a los maestros y maestras cooperadores. En el análisis de los resultados concluimos que estos maestros y maestras tienen una identidad profesional que se ha construido desde un dominio en un campo científico, tecnológico y humanístico, pero no solo está sujeto a un estudio universitario, sino que al mismo tiempo se convierte en un proceso biográfico y social cargado de condiciones que surgen en el ejercicio de sus prácticas docentes, ligado a normas, reglas, valores específicos y sumándole su historia personal que cargan en su labor de enseñanza (Anijovich, et al., 2021).

Luego, desarrollamos un diagnóstico de los grupos, entendido analógicamente como un proceso científico teniendo como objeto de estudio a las Instituciones y los sujetos que habitan la escuela, y que tiene la función de ayudar a prevenir, predecir y ser proceso de corrección, construyendo un panorama de posibilidades y limitaciones (Arriaga, 2015). Con esta herramienta se observaron las características de los procesos de enseñanza, y se pudo realizar un análisis, crítica,

argumentación, justificación y reflexión frente a los contenidos de enseñanza y las diferentes estrategias que existen para llevarlas a cabo (módulos, guías, planes de área), así como las diversas modalidades flexibles para la inclusión educativa a las que los maestros y maestras también tienen que atender (CLEI, Caminar en Secundaria, Pensar).

Posteriormente, realizando un análisis frente a los resultados de estas dos herramientas se presentan cuestionamientos frente a la subjetividad de los maestros y maestras y esas tomas de decisiones frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

A su vez, desde los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional (2002), se reconoce la complejidad de la labor que realizan maestros y maestras a la hora de tomar decisiones, y se dan algunas directrices para la ejecución de la enseñanza: “la tarea de seleccionar unos conceptos fundamentales que orienten la enseñanza del área de Ciencias Sociales es una labor compleja, la cual puede ser discutida desde distintos sectores con una pregunta sencilla: ¿por qué se seleccionaron esos y no otros?”. De esta manera, vemos cómo el ámbito normativo y legal influye en la configuración subjetiva y la toma de decisiones didácticas de los maestros y maestras, pero ¿será el único ámbito de influencia?, ¿qué rol cumplen las emociones, expectativas y/o sentimientos?

En este orden de ideas, los maestros y maestras tienen la responsabilidad de formar la capacidad crítica y creativa en los estudiantes, no solo se enfocan en transmitir datos o hechos históricos, sino también, promover la reflexión sobre cómo estos eventos afectan la vida contemporánea del tejido social. Según Parra y Sabbagh (2021) “lo que enseña el maestro, es lo que está concebido en su mente, por eso la necesidad de enriquecerse epistémicamente (...) debido a que el conocimiento es dinámico, cambiante, no para quedarse ahí, sino para trascender (p.15). Esto coloca al maestro en una posición compleja, ya que debe decidir qué temas son pertinentes para tratar en clase y cómo presentarlos de manera que promuevan el pensamiento social sin caer en la imposición de ideologías personales.

Por su parte, Ávila, et al. (2010) dicen que “al tener que tomar decisiones, planificar actividades, establecer las bases para el trabajo en su clase, el profesor construye «sus verdades» sobre su trabajo” (p.154); en ese sentido, el maestro de Ciencias Sociales debe enfrentar la tensión entre mantener la neutralidad política y fomentar el debate en torno a temas polémicos; es precisamente esa expectativa lo que convierte al docente en un mediador entre diferentes narrativas

políticas y sociales, lo que requiere no sólo de una sólida formación académica sino también de una clara conciencia de las implicaciones éticas y emocionales.

Las decisiones que toman los maestros en sus prácticas pedagógicas están influenciadas por factores externos como el contexto social y político, el currículum, las políticas educativas, y por factores internos como las emociones, los pensamientos, valores y creencias. Frente a lo anterior, se infiere que el docente toma decisiones didácticas que deben afectar no solo qué contenido enseñar, sino también cómo enseñarlo y con qué propósito formativo.

En este orden de ideas, la toma de decisiones didácticas implica un trabajo en el que los maestros y maestras realizan una serie de actividades que están determinadas por múltiples factores, llámense subjetivos, objetivos, legales-normativos, etc. Dichas actividades pueden ser, por ejemplo, la selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), objetivos de aprendizaje, métodos, técnicas, instrumentos, recursos. Al respecto, Pagès (1997) nos habla sobre la relación entre los profesores y el currículo, mencionando que este es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente toma aquel. El autor nos dice que “estas decisiones afectan, en mayor o menor grado, a todos y cada uno de los componentes del currículo y convierten al profesor, en última instancia, en el diseñador más importante y eficaz del mismo” (p.212). En este sentido, es claro que las decisiones didácticas que toman los maestros y maestras influyen en los aspectos más importantes del acto educativo como el currículo, el ambiente escolar, la enseñanza o el aprendizaje. Ahora, ¿qué determina estas decisiones didácticas? Continuando con Pagès (1997) se evidencia que uno de los aspectos que determina la toma de decisiones de maestros y maestras son sus creencias, pensamientos, conocimientos y el contexto en el que trabajan:

Para comprender lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera (p. 213).

Alrededor de nuestras experiencias en la práctica profesional se emplearon los diarios pedagógicos que como lo mencionan Fernández y Roldán (2012) evidencian los acontecimientos que se dan durante las clases, tanto de carácter disciplinar como práctico. Estos son un gran instrumento, debido a que muchas de las cosas ocurridas durante una clase o la escuela, no son percibidas de forma inmediata, sino que se evidencian al momento de realizar el análisis de estas.

Son de vital importancia los diarios pedagógicos, debido a que su carácter secuencial, va a permitir evidenciar situaciones que se dan con mayor frecuencia, y en este caso particular, ayudará a saber cuáles decisiones didácticas se pueden dar a partir de diversos acontecimientos y situaciones, fuera y dentro del aula; además, permite reconocer cuáles emociones políticas influyen y se ven reflejadas en las mismas.

A partir de este instrumento surgieron varios interrogantes, después de una situación ocurrida durante la primera semana habitando la institución educativa: dos estudiantes tuvieron un enfrentamiento violento con armas cortopunzantes durante el cambio de asignatura. Debido al hecho, fueron remitidos al hospital más cercano. En los días siguientes, la institución educativa, la Policía de Infancia y Adolescencia y la Secretaría de Educación realizaron acompañamientos a los estudiantes mediante talleres y diálogos sobre resolución de conflictos, marco normativo y legal.

Como maestros en formación, nos afectó tener esa introducción inesperada a la escuela, pues no esperábamos tensiones ni problemáticas tan profundas, que atravesaron directamente nuestra subjetividad.

Esta semana fue más llevadera que la anterior, pero surgieron varias reflexiones. La primera: las afectaciones emocionales que generan los eventos violentos entre estudiantes, y cómo estas se adhieren al ambiente, desequilibrando las dinámicas académicas. La segunda: la posición y la respuesta del maestro ante este tipo de situaciones deben partir de su profesionalismo, pero ¿dónde quedan sus sentires? A muchos les tocó continuar con su quehacer sin siquiera preguntarse si esto les causó heridas, traumas, impactos, o si esa situación cambió su forma de ver la realidad de la escuela. (diario pedagógico, Paula, 2024)

En definitiva, este acontecimiento nos llevó a preguntarnos por el maestro y la maestra de Ciencias Sociales, por su subjetividad, por los sentires que cargan día a día y que pocas veces son nombrados o preguntados en estos contextos. De esta manera, en los siguientes apartados se profundiza en el aspecto emocional, como seres humanos que transitan hacia convertirse en actores sociales dentro de la escuela.

Asimismo, desde que el ser humano nace esta cargado de dinámicas sociales que hacen que busque guías que lo ayuden a tener una acción de motivación, y las emociones cumplen esa función al construir respuestas para el cuidado. Cuando se nace, es posible percibir qué causa dolor, felicidad, tristeza, amargura, miedo, entre otras, y a medida que crecemos evitamos a través de experiencias emociones que no queremos sentir (Grajales, 2022). El ser humano está sujeto a

normas de comportamiento y una vida social que va marcando un control que fundamenta la visión cognitiva, las emociones construyen una brecha de una categoría subjetiva de costumbre, juicios de valor, percepciones cargadas de una intencionalidad que son dirigidas a una persona o una situación. Así mismo, Nussbaum (como se parafrasea en Rodríguez, 2008), nos dice que “las emociones no carecen de pensamiento, sino al contrario, constituyen respuestas inteligentes ancladas a los eventos del mundo, a los valores y a las metas de las personas” (p.151). Al relacionar estas emociones que se vinculan a los sujetos, en este caso a los maestros y maestras, se podría afirmar que son factores constantes de respuestas a sus labores, y que juegan un papel importante en el desarrollo de una clase que se vincula a las diferentes realidades. De este modo, las emociones se pueden acercar a la comprensión de esos mundos de vida de los maestros y maestras, así lo muestra Grajales (2022):

Las emociones son los resortes y móviles del pensamiento y de la acción; expresan lo que nos importa y, por tanto, hablan de quiénes somos, de cuáles son nuestras preocupaciones, intereses y propósitos. De ese modo, las emociones que las personas cultivan hablan de cuánto les importan los demás y cuán particularistas o individualistas son sus personalidades. También se puede afirmar que, debido a su carácter moral y a su naturaleza cultural, las emociones claramente pueden ser evaluadas a partir de parámetros normativos que se han creado colectivamente a lo largo de la historia. (p. 37-38)

En concordancia, los maestros y maestras están cobijados bajo una ética profesional, pero las emociones políticas hacen que afloren intereses particulares frente a preocupaciones individuales, de esta manera, se podría intensificar una decisión didáctica cohesionada con su origen cultural y su contexto social que permite que las emociones puedan ayudar como un filtro de los contenidos de enseñanza, que no se hacen relevantes abordar dado a sus formas de ver el mundo, que en ocasiones pueden estar cargadas de vivencias negativas.

Sin embargo, las emociones se convierten en una herramienta necesaria para construir contenidos importantes y comprender las dinámicas sociales de cada institución, y crear un ambiente propicio de aprendizajes dada a las particularidades de un contexto que habita el maestro/a. De esta manera, los ajustes en sus prácticas pedagógicas deben ir intencionados con el fin de crear empatía y conexiones que faciliten el aprendizaje, así lo expresa Goleman (2022):

El vasto continente de la vida emocional que puede convertir nuestra vida interior y nuestras relaciones en algo sumamente complejo, apremiante y desconcertante, queda sin explorar

y nos deja en la ignorancia, tanto para descubrir la inteligencia y a patente en las emociones como para averiguar la forma en que podemos hacerlas todavía más inteligentes. (p. 50)

De esta forma, en las decisiones didácticas se construyen relaciones profesionales que están ligadas a un sujeto, por ello es inevitable desarticular las emociones puesto que hace parte de la configuración interna y subjetiva de nuestra vida, de hecho, no se pueden ocultar, son inherentes a las aptitudes del ser humano. Cabe considerar que los contenidos de enseñanza son difíciles y construyen un panorama político, puesto que son acontecimientos históricos, realidades culturales, conflictos políticos y problemas sociales presentes en la cotidianidad. Así, los maestros y maestras de Ciencias Sociales deben articular de forma recurrente contenidos problemáticos en el aula, y sus emociones pueden ser un elemento clave para la gestión didáctica de los mismos. De esta manera, se hace necesario que los maestros y maestras de Ciencias Sociales se conozcan a sí mismos y reconozcan la importancia de sus emociones dentro de su labor docente. Goleman (2022) nos dice al respecto que:

El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. [...] Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas, ya que tienen un conocimiento seguro de cuáles son sus sentimientos reales. (p. 54)

En otro orden de ideas, las expresiones emocionales también hacen parte de las dinámicas en el aula, puesto que el desarrollo de las clases puede provocar cambios y transformaciones en los sujetos. De esta manera, los maestros/as pueden intencionar sus clases e influir en los estudiantes para que perciban el contenido de la manera en que aquellos lo consideren más necesario. En pocas palabras, las expresiones emocionales son: “señales que permiten identificar y comprender las emociones experimentadas por el otro sujeto (gestos, expresiones faciales, comportamientos, posturas, verbalizaciones)” (Cassindra-Vissupe, et al, 2017, p. 4), y las aulas de clase están cargadas de infinidad de estas expresiones.

En conclusión, por todo lo anteriormente mencionado, resulta pertinente analizar las relaciones, tensiones, encuentros o desencuentros que puedan existir entre las decisiones didácticas que toman los maestros y maestras de Ciencias Sociales con base en sus emociones políticas. La pregunta por la articulación entre las decisiones didácticas de los maestros y maestras con sus emociones políticas concierne necesariamente al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina que se piensa en la reflexión sobre la enseñanza y sus múltiples efectos en todo el

acto educativo. Al respecto, Pagés (1997), menciona que “a través de la enseñanza, el profesor transmite un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores; selecciona y ordena unos hechos, unos conceptos, unas teorías y unos procedimientos” (p. 212-213). El oficio de enseñar requiere constantemente una toma de decisiones por parte del maestro; decisiones que pueden ser tomadas consciente o inconscientemente y que tienen consigo una carga subjetiva de gran valor, en la que no son ajenas las emociones políticas del sujeto que enseña. Por esta razón, nuestra pregunta principal de investigación es: *¿De qué manera se podrían articular las emociones políticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales con sus decisiones didácticas en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez?*

1.1 Antecedentes

En 2021 se presentó el Proyecto de Ley 438 que buscaba implementar la Cátedra Obligatoria de Educación Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles preescolar, básica y media. Dicho Proyecto de Ley fue aprobado para segundo debate, en el cual, finalmente, no se aprobó. Tres años más tarde, se retomaron las conversaciones en el Senado de la República sobre la importancia de una Cátedra de Educación Emocional en el sistema educativo, y un año después, es decir, el año en curso 2025 se promulga la Ley 202 de 2024¹. En atención al artículo 3º: “Se brindará un proceso formativo a los docentes (...) el cual estará liderado por el Ministerio de Educación Nacional y el Comité Científico, Académico y Técnico en Educación Emocional”. Por otra parte, la Ley 2383 de 2024², en su artículo 4º, línea de intervención 2, nos dice: “Formación permanente en educación socioemocional para los educadores, y los maestros con título de normalista superior y/o licenciados”.

Ambas leyes se utilizan como antecedente para este trabajo de investigación que propone una lectura basada en el análisis, la interpretación y la comprensión de las emociones políticas de los maestros y maestras de Secundaria de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, con el fin de aportar a la investigación y los debates contemporáneos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como una disciplina en disputa que, hasta ahora, se ha preguntado muy poco acerca de lo que sienten los maestros y las maestras cuando enseñan.

Así pues, durante la búsqueda de referentes bibliográficos para esta investigación, encontramos diversos trabajos de tipo investigativo que, si bien aludían a los referentes conceptuales utilizados para esta investigación, lo hacían de una manera particular y no desde lo propiamente expuesto en nuestro planteamiento del problema. No obstante, se encuentran 11 trabajos, los cuales se organizan en una ficha bibliográfica (figura 1), que sirvió para organizar la información y caracterizar aspectos generales como la referencia, el año de publicación, la autoría, el tipo de fuente, los objetivos, las conclusiones y comentarios.

¹ Por medio de la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las Instituciones Educativas de Colombia.

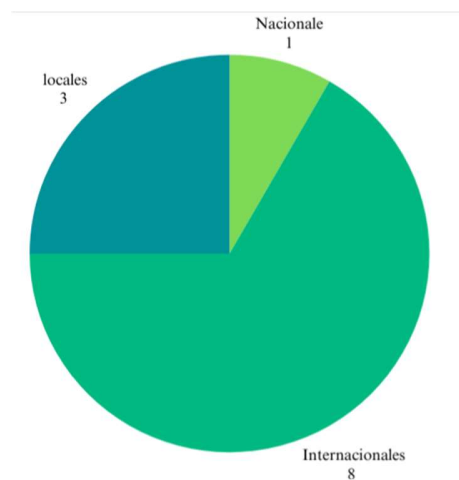
² Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

Figura 1*Matriz de recolección de información para antecedentes*

B	C	D	E	F	G	H	I	J
Referencia	Año (no más antiguo del 2014)	País	Autoría	Tipo de texto	Objetivo(s)	Metodología ejecutada para llegar a las conclusiones	Conclusiones o resultados	Observaciones de los investigadores

Nota. La figura muestra la matriz de recolección y clasificación de información.

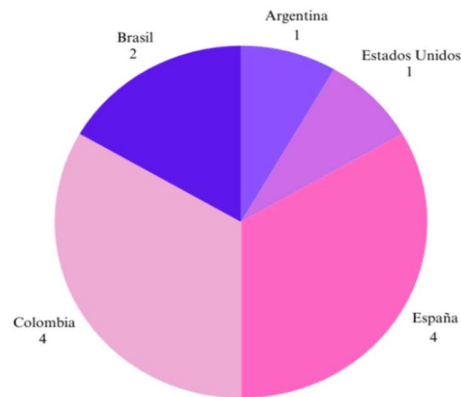
De este modo, las 11 fuentes encontradas fueron clasificadas con referencia al lugar de publicación: internacionales, nacionales y locales; esto, con el objetivo de visualizar qué tanto se ha investigado sobre esta temática en nuestro contexto más cercano. La clasificación de las fuentes será ambientada por medio de algunas figuras que se presentan a continuación:

Figura 2*Clasificación de fuentes*

Nota. La figura muestra la clasificación de las fuentes con referencia al lugar de publicación: internacionales, nacionales y locales

Figura 3

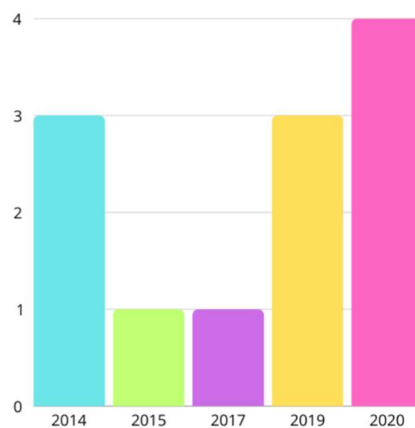
Clasificación de fuentes por país de publicación



Nota. La figura muestra la clasificación de las fuentes con referencia al país de publicación, teniendo en cuenta la cantidad de fuentes internacionales consultadas.

Figura 4

Clasificación de fuentes por año de publicación



Nota. La figura muestra la clasificación de las fuentes con referencia al año de publicación, teniendo en cuenta el margen de tiempo en las fuentes consultadas.

Así pues, para dar un orden a este escrito, primero se mencionan las fuentes internacionales, luego, las nacionales y, por último, las locales, para al final realizar un análisis de lo encontrado en esta búsqueda de antecedentes.

1.1.1 Antecedentes Internacionales

Una de las primeras referencias internacionales se encuentra en un artículo de investigación titulado: “*Las emociones en la enseñanza de las ciencias*”, que fue escrito en el año 2014 en España por Antoni Garritz, Lucía Mellado, Bartolomé Vázquez, Roque Jiménez y Luisa Bermejo, su objetivo no está explícito en la investigación, pero su propósito va direccionado a indagar la influencia de las emociones en las dinámicas de la enseñanza-aprendizaje en la educación tanto de los maestros como estudiantes.

La metodología empleada fue el análisis de una investigación anterior llamada *Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria*, donde realizaron estudios de casos y entrevistas a maestros en formación. En el diagnóstico se inició por antecedentes escolares de cada maestro y maestra antes de ingresar a la vida universitaria, alrededor de las emociones que suscitan un área específica de las ciencias; y en segunda instancia está la experiencia en la práctica de la enseñanza entre las emociones que se presentan frente a la capacidad de enseñar diferentes ciencias o áreas. Como conclusión y resultados, las emociones hacen parte de la investigación por la didáctica de las ciencias, siendo la razón y la emoción complemento del uno hacia el otro; la importancia de las emociones es frente al conocimiento de ellas para controlarlas y autorregularse.

Esto cobra sentido en futuras investigaciones, de esta manera se puede demostrar que las emociones hacen parte del maestro y la maestra en su ejercicio y es difícil desligarse por la importancia con su experiencia en la socialización escolar; a su vez, las emociones cuentan con factores negativos y positivos que deben ser analizadas para no afectar la educación y desarrollar la gestión de las emociones que se suscitan.

La segunda fuente internacional es un artículo de investigación que titula: “*Utilidad social de la historia a través de las emociones: discursos académicos, normativos y prácticas docentes*”. Esta investigación fue escrita en el año 2020 en España por Norberto Reyes Soto, que tenía como objetivo conocer cómo afectan y qué emociones emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, cuando lo aprendido mediante metodologías específicas es efectivo y transferible de manera útil a la vida social en el alumnado de secundaria, en un contexto de transformación educativa.

La metodología empleada es la evaluativa con variantes de investigación-acción, siendo un enfoque mixto entre cuantitativos y cualitativos. Se emplearon tres fases: la inicial se formó de tres

momentos un análisis conceptual-histórico que fue un antes para construir una mirada interdisciplinar de lo que ha sido publicado; el segundo momento fue la construcción de encuesta para maestros y conocer sus emociones en la enseñanza de la historia y observar las consecuencias para los estudiantes; la tercera fase se realizó un diseño y construcción de un instrumento de intervención en el aula. En la fase de aplicación se desarrolló un método interactivo con el estudio de casos y modelo etnográfico, partiendo de los contenidos que suscitan emociones en el aula. En la fase final se interpreta la información para realizar un informe final para investigaciones futuras. Esta investigación se enmarca en una fase inicial llamada embrionaria puesto que no se encontró bibliografía para su desarrollo y el único resultado que se pudo obtener fue un insumo para el uso de las emociones como propuestas didácticas, que puede ser útil y eficaz para los maestros de ciencias sociales.

Este trabajo cobra un sentido importante para la investigación, ya que se convierte en un insumo en el que se afirma que hay poca bibliografía, y esto hace que sea complejo desarrollarla al ser un proceso donde el objetivo es partir de cimientos ya establecidos, y no encontrar información, da cuenta que no ha sido pensada o analizada a profundidad y que cobra una necesidad muy grande, puesto que los maestros de ciencias sociales no están alejados de la emociones y aún más por las decisiones que cada día deben tomar en la enseñanza.

La tercera fuente internacional es clave para esta investigación es “Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers’ perspectives” (emociones y toma de decisiones docentes: un análisis de las perspectivas de los docentes de estudios sociales); un artículo de investigación realizado por Maia Sheppard y Sara A. Levy, en la Universidad de George Washington – Estados Unidos, en el año 2019, en el que abordan el papel de las emociones en la enseñanza de los estudios sociales (o cómo llamaríamos aquí en Colombia: Ciencias Sociales), y cómo estas influyen en la toma de decisiones de los docentes. Argumentan su estudio bajo la premisa de que “las emociones juegan un papel importante en cómo aprendemos a vivir juntos, [por ende] la educación para la vida democrática requiere un examen crítico del papel de la emoción”. En este sentido, para las autoras, los docentes toman decisiones pedagógicas basadas en sus creencias sobre las emociones, que se ven reflejadas en la relación entre el currículo, la pedagogía y la emoción, y sus desencadenantes en la enseñanza de los estudios sociales.

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo descriptivo, y la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos, realizada a 17 profesores de estudios

sociales en el año 2015, para tratar de responder dos preguntas claves: ¿Cómo describen los docentes el papel de las emociones en su enseñanza?, y ¿cómo influyen las concepciones de los docentes sobre las emociones en su toma de decisiones curriculares y pedagógicas? Según las autoras, el diseño de este instrumento de investigación se basó en estudios similares que buscan comprender las creencias subyacentes que guían las decisiones de los docentes.

Uno de los resultados de esta investigación arrojó que las respuestas de los docentes representaban una amplia gama de formas de pensar y responder a las emociones en sus aulas. Por una parte, identificaron la influencia de las emociones, tanto suyas como las de sus estudiantes, en la toma de decisiones durante la planeación de clases. Asimismo, conceptualizan el aula como un “espacio emocional”, en el que las emociones de los docentes se transmiten a través de los estudiantes y alrededor del aula, influyendo en los propios estudiantes y en el “flujo emocional del aula”. Por otra parte, un segundo resultado reveló que los docentes toman decisiones en relación con la vida emocional del aula, y aprovechan algunos contenidos de enseñanza para movilizar emociones, tales como el Holocausto, la esclavitud, los eventos actuales, los derechos de propiedad intelectual, la visita de Nixon a China y la guerra de 1812. Así pues, los docentes enfatizaron en la importancia del contexto en el que se enseña para comprender la relación entre el contenido y las emociones.

En conclusión, la investigación ayudó a reconocer el papel de las emociones en las decisiones de los docentes sobre qué y cómo enseñar. Por ello, es un muy buen referente para nuestra investigación debido a la poca información que hemos encontrado acerca de esta temática en nuestro contexto más cercano, y consideramos oportuno indagar sobre las relaciones entre las emociones políticas y las decisiones didácticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales.

La cuarta fuente internacional para nuestra investigación es el trabajo realizado por Delfín Ortega y Joan Pagès en España - 2019, titulado: *“Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales”*, que tuvo como objetivo principal analizar el papel otorgado a las emociones y a los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria en formación inicial y en activo. Se utilizó una metodología cualitativa y las técnicas de entrevista y grupo focal para la recolección y análisis de los discursos y narrativas docentes. Los resultados obtenidos informan sobre el impacto de las emociones sociales y de los sentimientos en la construcción de conocimiento histórico sobre el pasado y en la enseñanza y aprendizaje de la historia, y de la

necesidad de considerar la dimensión afectiva en la explicación del comportamiento humano. También, los y las participantes coinciden con Morgado (2017) en reconocer la dimensión afectiva para la explicación del comportamiento social, posicionando sus concepciones epistemológicas en lo que Reddy (1997) definiera como “régimenes emocionales”.

En este orden de ideas, es importante preguntar primero por las diferencias entre las emociones sociales y emociones políticas, y a su vez, el impacto que tienen en la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente en las decisiones didácticas que toman los maestros y maestras. Si bien, esta no es una investigación que hable propiamente de las relaciones entre las decisiones y las emociones de los maestros y maestras de Ciencias Sociales, es un antecedente que nos sirve para justificar la importancia del papel de las emociones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y la necesidad de realizar un estudio riguroso sobre la articulación que tienen con las decisiones didácticas que toman los maestros y maestras.

La quinta fuente internacional es un artículo de una revista de psicopedagogía de Brasil, escrito por las Doctoras en Psicología: Vera Trevisan de Souza, Vânia Rodrigues, Beatriz Cristina de Oliveira, Lilian Aparecida Cruz Dugnani, y Fernanda Pereira Medeiros en el año 2019, y lleva por nombre: “*Emoções e práxis docente: contribuições da Psicologia à formação continuada*” (Emociones y praxis docente: aportes de la Psicología a la formación continua).

En este artículo ellas pretendían reflexionar sobre cómo la dimensión afectiva influye en la práctica docente, la importancia de activar los afectos en espacios de formación continua como estrategia para replantear emociones negativas que van a surgir en los conflictos escolares y que van a implicar afecciones a la salud y al bienestar del docente. Igualmente, durante todo el artículo se resaltan algunas bases que van a facilitar el desarrollo de prácticas formativas que van a promover la resignificación de experiencias y surgimiento de nuevas formas de percepción y vínculo con el contexto escolar por parte de los maestros; para la realización del artículo, se cuenta con dos referentes (Vygotsky y Spinoza) y se hace un contraste de sus teorías con la educación pública en Brasil. Para recolectar esta información, las autoras realizan un análisis documental sobre los documentos que regulan la educación en Brasil, apoyándose, además, en investigaciones realizadas previamente sobre la precariedad de las condiciones laborales de los maestros.

Por lo tanto, para la investigación en curso, la técnica de análisis documental podría ser una gran posibilidad para la recolección de información, en tanto puede ayudar a construir una mirada

hacia las estrategias e instrumentos que pueden ser utilizados para dar cumplimiento a los objetivos establecidos inicialmente.

La sexta fuente internacional es un trabajo de posgrado de la universidad federal de Paraíba en Brasil, realizado por Ana Paula dos Santos Silva y se escribe en el año 2014, titulado: *“Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflito relacionadas na sala de aula”* (Autogestión docente de emociones negativas en situaciones de conflicto relacionadas en el aula). El principal objetivo fue realizar la autogestión de las emociones negativas de docentes en situaciones de conflicto en las aulas, para ello se utilizó el modelo Wallon, y desde esta perspectiva se define que las emociones son reacciones organizadas que se van a manifestar bajo el mando del sistema nervioso central. Durante el desarrollo de toda la investigación se menciona que las emociones son estados subjetivos, pero que van a tener componentes orgánicos y van a estar siempre acompañadas, además, de alteraciones biológicas. En esta investigación, se va a tener la predominancia de las emociones negativas (miedo, ira, indignación, entre otras) y cómo precisamente estas emociones van a jugar un papel muy importante dentro del aula y el desarrollo docente.

Para la construcción de esta investigación se utiliza el método de análisis cualitativo, con el cual se pretende describir la complejidad del problema, se analizan diferentes variables que van a permitir al investigador una mayor comprensión del comportamiento del individuo en los diferentes grupos en los que está inmerso. Siguiendo esto, la técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, realizada a 17 profesores de escuelas públicas de Educación Primaria con una duración de 30 a 45 minutos, con preguntas abiertas y cerradas que posibilitaron que el entrevistado se sintiera más cómodo al momento de responderlas. Es importante rescatar de esa investigación que la técnica que se utilizó fue la más acertada, ya que permitió que el entrevistador explorara a partir de un guión elaborado varios temas relacionados con la gestión emocional; después, estos datos fueron transcritos y categorizados, con el fin de organizar la información que pudiera llevar a buen término el objetivo de la investigación. Uno de los resultados que más llamó la atención, es el papel de las emociones en las mujeres, principalmente en aquellas que son madre de familia, los resultados arrojaron que ellas están más cargadas no solo por lo que viven en sus casas, sino por toda la planeación y desarrollo de actividades que tienen que llevar en la escuela. Otro resultado que llama bastante la atención es la constante manifestación de querer pedir ayuda psicológica por

parte de los docentes, y cómo lo que ocurre dentro del aula y en el contexto escolar les va a dar unos parámetros sobre qué y cómo enseñar a partir de sus emociones.

Por esta razón, para la presente investigación este trabajo es de suma importancia por varios motivos. Inicialmente el marco conceptual que se puede obtener de este trabajo es amplio, dando como resultado que el uso y la aparición de emociones negativas también va a ser de gran utilidad, y posiblemente, sin condicionar los resultados de nuestra investigación en curso, surjan algunas. Por último, el uso del método y la técnica de investigación también fueron relevantes, ya que en la estructura de las entrevistas y en el análisis de los resultados, concluimos que no afecta la integridad del otro y mucho menos su privacidad.

La séptima fuente internacional es un capítulo de un libro de la Universidad de Cataluña llamado “enseñando a enseñar en la universidad”; escrito por el profesor Antoni Badia en el 2016 y titulado: *“Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente”*. El capítulo está dividido en tres apartados; en el primero, se pretende analizar las emociones vinculadas con la enseñanza y reflexionar sobre qué aspectos deben ser susceptibles de convertirse en contenidos para elaborar propuestas de formación docente; en el segundo apartado, se examina el papel de las emociones en varios procesos de formación psicoeducativa de los maestros; y, por último, se plantea una reflexión acerca de los afectos en la formación de los maestros.

Para el desarrollo de este capítulo, el autor realiza una búsqueda y análisis en diferentes repositorios, páginas web, revistas, libros y demás lugares donde se puedan encontrar contribuciones académicas sobre las dimensiones afectivas y emocionales de la docencia y la formación docente. El autor menciona que la emoción debe ser considerada como un tipo de reacción subjetiva frente a diferentes estímulos externos y que se den respuesta a situaciones concretas y reales, por lo tanto, “las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores”. A su vez, se menciona que las emociones van a influir en las razones de qué enseñar y cómo enseñar, además de cómo se plantean la gestión y las finalidades de su profesión cada docente.

Por tal motivo, este capítulo es de vital importancia porque va a brindar un acercamiento conceptual a qué son las emociones desde diferentes autores. Además, se utiliza una tabla en la que se citan tres autores que mencionan los componentes involucrados en una reacción emocional, algo que puede ser de gran utilidad para la elaboración de instrumentos de recolección de información para esta investigación.

1.1.2 Antecedentes Nacionales

Una única fuente nacional que encontramos fue un trabajo de grado realizado por Diana Milena Martínez y Sonia Rocío Vargas, para optar por el título de pregrado en el año 2017, bajo el nombre de “*Emociones políticas en la práctica del profesor de matemáticas: algunas situaciones de conflicto en ambientes educativos del distrito*”, que tiene como objetivo identificar actitudes y actuaciones que le generaron las emociones políticas a profesores que trabajan o trabajaron en situaciones de conflicto. Es una investigación cualitativa y se utilizaron las técnicas de estudio de caso y entrevistas para la recolección de la información acerca de los relatos de vida de los docentes y las situaciones de conflicto en las que estuvieron involucrados a lo largo de su vida profesional, y cómo a partir de su comprensión se evidencian las emociones. Las entrevistas se les hicieron a cinco docentes del distrito tanto del área rural como urbana. Se inicia con la narración de una problemática en el aula, reflexionando cómo se han abordado tensiones que se presentan por las emociones de los docentes y las consecuencias que afecta a los sujetos.

Después de hacer el análisis correspondiente, se da cuenta de que las emociones que se vieron con mayor frecuencia son emociones negativas, tales como rabia, impotencia, ira, miedo, tristeza y que si bien, esas emociones y todo lo que vivieron los docentes fue complejo, esas pueden ser llamadas emociones políticas, ya que los profesores mostraron no solo las condiciones superficiales del conflicto, sino cómo a su vez estas emociones se fueron transformando en nuevas emociones como compasión y amor, y a pesar de las condiciones y la reubicación que se le hizo a varios de los docentes, ninguno desistió de su profesión.

Esta investigación es sumamente relevante porque si bien, no habla del maestro de ciencias sociales, habla de las emociones políticas utilizando referentes conceptuales como Marta Nussbaum, quien desarrolla un trabajo arduo y muy completo con el tema de las emociones políticas; además, el uso de diferentes técnicas y la forma en como se recoge la información es importante y llama la atención para la investigación en curso, ya que aclara un poco y da algunas luces de cómo precisamente medir y categorizar las emociones y cómo se da ese tránsito a emoción política.

1.1.3 Antecedentes locales

Una primera fuente local fue el trabajo de investigación para optar por el título de licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales que se titula: “*Criterios que tienen en cuenta*

los maestros en ejercicio y los maestros en formación para seleccionar los contenidos conceptuales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales". Este trabajo se desarrolló en Colombia en el año 2015 por Johan Alexander Arango Cuadrado, Yuliza Valoyes Cabrerías, Edison Taborda Gutiérrez y, el objetivo de este trabajo de grado es analizar los criterios de selección de contenidos conceptuales que tienen los maestros en formación y los maestros en ejercicio de las prácticas pedagógicas, para el aporte de sugerencias metodológicas que permitan la selección de dichos contenidos que correspondan a las finalidades que se establecen en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La metodología empleada se ubica en un paradigma cualitativo, con un enfoque de estudio de casos en relación de comprender los criterios en la selección de los contenidos conceptuales en la enseñanza de las ciencias sociales. En las técnicas utilizadas está el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y triangulación de datos. Este trabajo tuvo como resultado que los maestros seleccionan sus contenidos enfocados en sus intereses personales y profesionales como historiadores, por tanto, se enfocan en gustos personales, que a la final cumplen con las finalidades de la enseñanza en ciencias sociales, pero de formas no organizadas y no siguiendo el currículo obligatorio.

Esta investigación acerca un poco la mirada a las decisiones didácticas que tienen los maestros y maestra de ciencias sociales al momento de abordar los contenidos en las clases, y cómo tienen la apropiación de hacerlo desde diferentes enfoques, se encuentra esa capacidad conceptual de los maestros investigados y eso ayuda a que sus decisiones sean en pro de la formación de los estudiantes y que las finalidades de la enseñanza se apropien.

La segunda fuente local es un trabajo de maestría llamado: "*Lugar que otorgan maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente y la relación con su subjetividad política*". Este trabajo investigativo fue desarrollado en el año 2020 en Colombia por Jennifer Johanna Taborda Muñoz con el propósito de interpretar, desde las voces de los maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María, el lugar que ellos le otorgan a las emociones en su quehacer docente y la relación de estas con su subjetividad política. En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa desde la hermenéutica, que da muestra de la realidad social, permitiendo comprender el mundo que se construye a partir de las voces de los actores que viven y experimentan las dinámicas que se van configurando. Para ello, en el primer momento participaron treinta y dos maestros y maestras, en el segundo, seis que hacen parte del Colegio Benedictino de Santa María, donde se

tuvieron en cuenta su trayecto de más de seis años en la institución, un perfil profesional desde diferentes áreas y una experiencia en procesos educativos con niños, niñas y adolescentes de preescolar, primaria y bachillerato.

En el primer momento de investigación se inició con tres talleres investigativos desarrollados por microrrelatos, propiciando espacios de conversación y diálogo dando a conocer sus puntos de vista frente a las situaciones que se presenta en el quehacer de los maestros. El primer encuentro, se incitó a reconocer las emociones por medio de imágenes con situaciones cotidianas; en el segundo, se realizó una escala nominal donde los maestros y maestras identificaron las emociones predominantes en su trabajo diario, donde se llegó a la conclusión de que no hay una categoría sino unas semejanzas, patrones y diferencias de las emociones; y en el tercer taller, se realizó un foto narrativa en la que dan cuenta de sus posturas políticas frente a sucesos que acontecían en el periodo construyendo una narración. Al terminar se realizó un último encuentro donde se socializaron las experiencias que se construyeron.

En el segundo momento de la investigación se realizó un espacio para profundizar un poco sobre cada maestro y maestra, por medio de una entrevista semiestructurada, para tener por medio de nueve preguntas direccionadas al sentido político que se presentan en sus prácticas con rasgos éticos y que afloran emociones en su quehacer; esta fue una conversación más cercana y fluida que en los talleres, fue grabada y transcrita para dar cuenta de sus respuestas sin ser alteradas.

Los resultados y conclusiones obtenidos en este proceso investigativo, manifestó que las emociones son propias del ejercicio profesional, y se reconoce como un factor que permea las relaciones pedagógicas frente a los acontecimientos del aula que devienen de diferentes experiencias vividas y narradas de la vida cotidiana, y le otorgan lo político a lo emocional por medio de la socialización política que tiene el maestro en su vida.

Esta investigación se hace importante como motivo de abordar las emociones políticas como un factor del papel de maestro y maestra que habitan el aula y que cargan un subjetividad política; en tanto, este trabajo reconoce la importancia de las emociones en la educación y la necesidad de comprender el manejo emocional en los maestros, pero desde un enfoque político que juega un papel importante en la construcción de una ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales, creando una transformación en la realidad social que impacta en la construcción de una justicia social.

La última fuente encontrada a nivel local, y que es de suma importancia ya que es uno de los trabajos que soportan conceptualmente nuestra investigación, es el realizado por Jakeline Duarte, Alexandra Gómez, Jennifer Taborda, Mary Luz Marín, Daniela Hernández, Juan Pablo Rodas, y Wilson Pérez en el año 2020 titulado: “*subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras*”, como proyecto de investigación en la Universidad de Antioquia de la ciudad de Medellín para apoyar la difusión de la investigación universitaria. Este trabajo recoge los argumentos de la importancia del reconocimiento de las emociones de los maestros y maestras, como elementos esenciales que influyen en la esfera de la vida en común, es decir, unas emociones que se convierten en políticas al concebir al maestro y la maestra como un sujeto político, capaz de comprender aquellas situaciones de la cotidianidad que lo movilizan y que le permite entender lo que ocurre a su alrededor, generando conciencia, empatía y reflexión crítica sobre las realidades y, desde allí, emprender acciones hacia el bien común.

La investigación cuenta con cuatro capítulos. En el primero, se hace una aproximación conceptual a las perspectivas teóricas que permiten la comprensión del proceso de configuración de la subjetividad del maestro y la maestra. En el segundo y en el tercero, se presentan las voces y experiencias de dos grupos de docentes que, desde contextos diferentes, se enfrentan a pensar y a reflexionar sobre las emociones políticas y el lugar de estas en su subjetividad política, un tema completamente inexplorado; para ello, se utilizó el método de comparación constante, y el taller y las entrevistas semiestructuradas como técnicas de investigación cualitativa. Y en el cuarto, se presenta una reflexión sobre esta expresión estética y su potencial para abordar pedagógicamente el cultivo de las emociones políticas con maestros y maestras.

Desde los hallazgos expuestos es posible deducir que los maestros y maestras reconocen las emociones como rasgos psicológicos que se hacen presentes de forma permanente en su oficio. Además, los maestros y maestras poco se conciben como actores políticos y, menos aún, son conscientes del lugar que ocupan las emociones en asuntos que tienen que ver con el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sociedades más democráticas, justas y equitativas.

Por esta razón, se considera pertinente tomar como referente esta investigación, ya que da luces de cómo son percibidas las emociones políticas de los maestros y maestras en la ciudad de Medellín, mismo contexto en el que se sustenta nuestra investigación, y cómo se relaciona el oficio del maestro, lo político y las emociones “en el marco del contexto histórico actual, donde la cultura reclama un control de las emociones, pues se las lee, en ocasiones, como enemigas de las iniciativas

del sujeto y no se les confiere un lugar importante en la configuración de sociedades más democráticas, justas y equitativas”.

Así pues, concluimos en la importancia acerca del desarrollo de un trabajo investigativo sobre las emociones políticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales y su influencia en las decisiones didácticas que toman a diario en sus prácticas pedagógicas. Si bien, ha sido un tema de interés en áreas como las Matemáticas y la Literatura y Lengua Castellana; en Ciencias Sociales poco se ha estudiado sobre el tema, y en nuestro contexto local no se encontraron ningunos hallazgos investigativos sobre el mismo.

1.2 Justificación

Esta investigación está enmarcada dentro de la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y sus interrogantes acerca de la enseñanza y sus principales protagonistas: los maestros y maestras. En este sentido, Hernández (2014), plantea que “la didáctica se debe asumir como la disciplina que responde a los procesos de enseñanza, lo que implica abordar el para qué se enseña, el por qué y el cómo” (p. 100). Estas preguntas están sujetas a múltiples factores que Pagès (1997) denomina como **“marco de referencia”**, acudiendo a perspectivas individuales, teorías implícitas y el conocimiento personal adquirido a lo largo de la vida de cada maestro/a. Es por esto por lo que, al realizar la pregunta acerca de los maestros y maestras de Ciencias Sociales, posiciona la investigación en una postura ética, política y filosófica frente a aquello que se dará en un futuro y los miles de desafíos a los que se enfrentan los maestros, desde una planeación que conlleva una serie de toma de decisiones, hasta la ejecución y evaluación de lo planeado.

Esta investigación se inscribe en un campo que viene consolidándose desde finales del siglo XX, en el que la didáctica de las Ciencias Sociales se reconoce no sólo como un área instrumental, sino como un escenario de reflexión epistemológica, política y pedagógica. En este marco, el presente trabajo se posiciona en un tema emergente y necesario: las emociones políticas. Al darle un lugar dentro de la formación docente, no solo se visibiliza su relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se abren caminos para comprender cómo dichas emociones configuran sentidos, identidades y experiencias docentes.

Si bien los documentos oficiales del MEN no hacen referencia explícita al vínculo entre contenido y emocionalidad docente, sí establecen una apuesta por la formación ciudadana crítica, la comprensión de los conflictos históricos y el reconocimiento de la diversidad, lo cual, implícitamente, requiere de los docentes un compromiso que es también emocional y político. En consecuencia, se hace urgente y necesario reconocer el rol de las emociones políticas en la práctica docente, no como un fenómeno accesorio o anecdótico, sino como una dimensión constitutiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este reconocimiento implica revalorizar el lugar del maestro como sujeto afectivo, ético y político, y abrir el campo de la investigación educativa a nuevas preguntas: ¿qué sienten los docentes cuando enseñan temas sensibles?, ¿cómo se vinculan emocionalmente con los contenidos?, ¿de qué manera estas emociones inciden en sus decisiones didácticas?

En concordancia con lo anterior, luego de investigar fuentes locales, nacionales e internacionales sobre las tres categorías conceptuales centrales de esta investigación: maestro de Ciencias Sociales, emociones políticas y decisiones didácticas; llegamos a la conclusión de que es muy poco lo que se ha investigado acerca de esta temática. Pareciera, pues, que lo que sienten los maestros y maestras cuando enseñan no es asunto relevante para una investigación en el ámbito educativo. Es por ello, que se hace necesaria una investigación que dé cuenta de la importancia y la necesidad de abordar las emociones políticas en el campo de la didáctica, lleno de disputas y tensiones epistemológicas, filosóficas, teóricas y metodológicas.

Así, investigar las emociones políticas de los docentes es una apuesta por humanizar la escuela, por comprender la educación no solo como transmisión de saberes, sino como un espacio donde se producen subjetividades, se enfrentan heridas colectivas y se siembran horizontes posibles. En un país como Colombia, atravesado por múltiples violencias y fracturas sociales, poner la atención en lo que sienten los profesores cuando enseñan Ciencias Sociales no es solo una urgencia pedagógica, sino también una responsabilidad política.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar las formas en que se articulan las decisiones didácticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales con sus emociones políticas en el contexto de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín durante el año 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir las decisiones didácticas que orientan la práctica pedagógica de los maestros y maestras de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, atendiendo a sus principales elementos constitutivos a partir del análisis documental de sus planeaciones y materiales de aula.
- Caracterizar las emociones políticas predominantes en los maestros y maestras de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez a través del análisis de narraciones autobiográficas.
- Comprender las decisiones didácticas en clave de las emociones políticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez a través de la lectura de las tensiones y disputas que emergen entre lo pedagógico y lo político en sus prácticas de enseñanza.

2 Marco Teórico

El presente marco teórico se orienta a la comprensión de los conceptos de emociones políticas, maestro de ciencias sociales y decisiones didácticas como categorías fundamentales de la presente investigación, a partir de estos, se busca establecer un horizonte conceptual que aporta a la comprensión de cómo el maestro de ciencias sociales construye su práctica y su posición ante los acontecimientos del mundo social.

2.1 Emociones políticas

El concepto de emociones políticas abarca múltiples disciplinas y perspectivas, desde la filosofía clásica hasta las teorías contemporáneas de la política y la sociología. Dicho concepto no hace parte de una corriente de pensamiento en particular, es un concepto interdisciplinar que abarca distintos enfoques de las ciencias sociales y humanas.

2.1.1 De la emoción individual a la emoción social: una mirada conceptual

Para hablar de emociones políticas, primero nos debemos dirigir al concepto de *emoción*, trabajado desde tiempos remotos con Aristóteles quien las definía, según Trueba (2009) como “afecciones acompañadas de placer o dolor”:

Llamo pasiones (*páthēi*) al deseo (*epithymía*), la cólera (*orgē*), el temor (*phóbos*), la audacia (*thrásos*), la envidia (*phthónos*), la alegría (*chará*), el sentimiento amistoso (*philia*), el odio (*misos*), la añoranza (*póthos*), la emulación (*zēlos*), la piedad (*éleos*), y en general a todas las afecciones a las que son concomitantes el placer o la pena (*hois hepetai hedonē ē lúpe*). (p. 5)

Así mismo, el diccionario de la Real Academia Española (RAE) dice que la emoción es una "alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de una reacción corporal". Siguiendo a Gil (2016), de tal forma que, es evidente que en la RAE se tiene una concepción muy limitada acerca de lo que realmente significa la palabra emoción. Para la autora, las emociones tienen una naturaleza dual:

Por un lado, son meros impulsos, automatismos que compartimos con el resto de las criaturas del reino animal y que están al servicio de la supervivencia, pero, por otro, las emociones son un entramado complejo, que no sólo entraña cambios corporales y una

función adaptativa, sino también aquellas sutilezas propias de la inteligencia humana (recuerdos, imaginación, pensamientos, etc.). (p. 191)

De este modo, se puede reconocer una dimensión de las emociones humanas de carácter primario o biológico, y otra de naturaleza cognitiva y social, que se encargan de aspectos muy ligados a lo biológico; y a su vez, existe otra parte de las emociones humanas que se relacionan con la inteligencia o aquella parte cognitiva que se encarga de trazar una especie de puente entre el ser humano y el mundo social en el que se desenvuelve. Así lo afirma García (2012), al decir que “las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales”. El autor incluye un aspecto crucial en el desarrollo teórico de las emociones: lo social. Es decir, si bien, las emociones cumplen una función adaptativa que se rige desde lo instintivo y las reacciones involuntarias; es desde lo social y lo cultural que dicha función cobra sentido, que aquellas reacciones puedan ser catalogadas como negativas o positivas, y es allí donde damos paso a un nuevo enfoque de las emociones que las comienza a denominar como emociones sociales, que surgen en las interacciones humanas dentro de una comunidad o grupo, pero no necesariamente están vinculadas al poder o a procesos políticos.

De este modo, Gil (2016), citando a Nussbaum, afirma que:

Las emociones poseen un carácter local: adoptan un lugar peculiar dentro de mi propia vida [...]. Incluso cuando se interesan por acontecimientos que tienen lugar a distancia o eventos del pasado, es porque la persona ha conseguido investir tales sucesos de cierta importancia dentro de su propio esquema de fines y objetivos. (p. 202)

La autora se posiciona en una perspectiva donde las emociones son consideradas como un aspecto meramente individual, otorgándole un valor a los objetos en función de la importancia que ocupan en el esquema de objetivos y fines que cada persona ha construido. Si bien, las emociones pueden cumplir un papel de relacionamiento con la otredad, es importante resaltar que también poseen un carácter propio, individual, subjetivo en el que cada pensamiento o reacción tiene un origen local. Por su parte, Nussbaum, Hacker y Heller, citados por Grajales (2022) dejan en evidencia uno de los argumentos acerca de las emociones y su carácter cognitivo, en el que son entendidas más allá de sus funciones adaptativas y biológicas. La función homeostática, entendida como el equilibrio entre la percepción del entorno y la estabilidad emocional, permite comprender cómo las emociones median la relación del sujeto con el mundo social desde una perspectiva individual; ella nos dice:

Nussbaum y Hacker comparten la idea de Heller de que las emociones tienen una función homeostática, son formas de lectura del mundo que le avisan a las personas qué es lo que tiene valor para ellas como seres particulares, qué es lo que les importa, y, en esa medida, qué es lo que deben preservar del mundo, por qué cosas deben preocuparse. (p. 11)

En este recorrido, se evidencia que las emociones, aunque tienen un origen biológico, se configuran en relación con los otros y con el mundo social. Esta dimensión intersubjetiva y cultural abre la posibilidad de pensar las emociones como reacciones individuales y a su vez como experiencias colectivas cargadas de sentido político, es decir, como **emociones políticas** que orientan y condicionan las prácticas sociales y pedagógicas.

2.1.2 Emoción: de lo individual a lo colectivo, de lo subjetivo a lo político

Así pues, teniendo en cuenta el carácter biológico, cognitivo, individual y colectivo que tienen las emociones, pasamos al enfoque de las emociones políticas que, según Duarte (2020), “son políticas en la medida que se construyen con el otro; no se manifiestan de manera aislada en cada individuo, sino que requieren de la interacción con el entorno físico y social” (p. 13). Sin embargo, para llegar a esta definición se desarrolló un largo devenir teórico que inició a finales del siglo XIX con Le Bon (1983), quien habló acerca de las “emociones colectivas en el contexto de las masas”, argumentando que las masas son guiadas por emociones más que por la razón, lo que las hace susceptibles a la manipulación por líderes carismáticos. Más adelante, propiamente en el siglo XX se da la consolidación del concepto de *emociones políticas* con autores como Freud, Gramsci y Arendt. Actualmente, son diversos autores, desde sus corrientes de pensamiento y disciplinas los que han trabajado el concepto de emociones políticas, entre los cuales encontramos principalmente los trabajos de Nussbaum. Ahora, ¿qué son las emociones políticas? Nussbaum (2016) nos dice que:

Las emociones políticas son las emociones reales de las personas reales. Como las personas son heterogéneas — tienen opiniones, historias y personalidades diferentes—, es de prever que amen, lloren, rían y luchen por la justicia por vías particulares y personales, sobre todo, si se protege y se valora su libertad de expresión, como aquí se valora. (p. 462-463)

Es importante la idea de heterogeneidad que nos presenta la autora, al concebir a las personas como sujetos que tienen una construcción de sus subjetividades muy diferentes entre sí, producto de la cultura y el mundo social en que se desenvuelven. Esto explica que los

pensamientos, opiniones y comportamientos de las personas se configuren a partir de sus historias y vivencias, manifestándose en sus modos de sentir y relacionarse con la otredad. Nussbaum nos trae de vuelta la perspectiva individual de las emociones que, no obstante, se expresa desde lo colectivo. Así lo afirman Marín y Quintero (2017), al decirnos que:

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además se aprenden y se cultivan. (p. 102)

Así pues, las emociones políticas, además de reconocerse como sensaciones corporales y elaboraciones neuronales, se expanden al plano social y cultural en el que lo político cobra gran relevancia, al estar mediadas por los contextos en los que habitan los sujetos y al manifestarse de acuerdo con las lecturas subjetivas que una persona realiza en su vida, tanto privada como pública. Por ello, entre la emoción y la emoción política existe una relación dialéctica: ambas forman parte del desarrollo del ser humano, tanto en su dimensión individual como en su pertenencia a una comunidad.

2.1.3 Emociones políticas, educación y maestro

El estudio de las emociones políticas en el ámbito educativo se ha centrado en la enseñanza de las emociones y su influencia en la formación de ciudadanos conscientes, críticos y democráticos. Este estudio ha tenido diferentes perspectivas teóricas desde diversos autores como Paulo Freire, John Dewey y Chantal Mouffe. Al respecto, García (2012) sostiene que “el proceso de aprendizaje-enseñanza se ve influido por la forma en el que el profesor o profesora logra manejar sus propias emociones y sentimientos con respecto a sí mismo, su disciplina, su concepción del acto educativo” (p. 19). De esta manera, el maestro se configura como un sujeto político-afectivo, cuya socialización y experiencia emocional condicionan sus decisiones pedagógicas y su relación con los estudiantes. Por esta razón, es importante el estudio de las emociones políticas de maestros y maestras como agentes que influyen en gran parte del acto educativo; sin embargo, dicho estudio aún está en su génesis. En relación con lo anterior, Duarte (2020) menciona que

Cuando se habla de emociones políticas se está aludiendo a la subjetividad política de los maestros y maestras en tanto actores políticos responsables de lograr transformaciones en

el escenario social, así como del fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana de los niños y jóvenes. (p. 20)

En consecuencia, hablar de un enfoque de emociones políticas implica posicionarnos en diversas posturas teóricas, epistemológicas y ontológicas que den cuenta de la importancia del desarrollo conceptual que ha tenido dicho enfoque y reflexionar sobre las emociones políticas del profesorado implica reconocer que enseñar también es un acto emocional y político, atravesado por esperanzas, miedos, frustraciones y compromisos éticos. El estudio de las emociones políticas ha cobrado relevancia en los últimos años, reconociendo que las emociones desempeñan un papel crucial en la formación de opiniones, decisiones de voto y dinámicas de participación ciudadana. Este interés se debe al reconocimiento de que las emociones no son solo experiencias personales, sino también fenómenos sociales y políticos que moldean las dinámicas de poder, las movilizaciones sociales y los discursos en las democracias contemporáneas.

2.2 El maestro

El maestro ha transitado alrededor de los años desde diferentes perspectivas que dialogan acerca de su imagen, funciones y concepciones, que se incorporan en su ejercicio de enseñanza, transitando por miles de sinónimos que se han apropiado de su subjetividad, su identidad y sus maneras de ser quien imparte la enseñanza en un contexto educativo. La elección de la categoría conceptual de maestro y maestra nos posiciona en una mirada que reconoce su papel como sujeto histórico, político y afectivo, cuyas decisiones didácticas y emociones constituyen dimensiones inseparables de su práctica pedagógica.

2.2.1 Tránsito histórico del maestro

El maestro ha transitado durante su historia como un sujeto encargado de la labor de la enseñanza en diferentes escenarios educativos, sociales y culturales. En la antigüedad, la enseñanza era informal, no existían instituciones educativas, pero sí la necesidad de un alguien que se encargara de brindar un acompañamiento y una educación a los niños. En la Edad Media, el papel del maestro se fue consolidando como un sujeto que enseñaba todo lo concerniente a la Iglesia Católica y las costumbres, cosmogonías y comportamientos que se esperaban de una buena persona. Con la llegada de la Modernidad, el maestro se configura como un profesional, a partir de

la creación de las escuelas; se institucionaliza la formación de maestros y se inicia un largo caminar para el devenir del ser maestro, como un sujeto educador y formador que posee saber, que habita la escuela y que está en constante transformación. En palabras de González (1993), “el maestro, a través de todos los tiempos, es el que instruye, forma, tiene los privilegios de la edad y el saber, siempre tiene razón, será un juez y un ejecutor, es quien distribuye reproches, castigos, premios” (p.136). Dicho de otra manera, su rol ha abarcado diferentes maneras de ser, de pensar, de actuar en determinados tiempos y espacios que implican un acercamiento, o alejamiento, quizás, del conocimiento y los aprendizajes.

La historia ha estado cargada de acontecimientos que ha configurado los significados y los roles de los sujetos, y el maestro no es ajeno a estas reconstrucciones, adecuaciones y transformaciones a lo largo de los años. Dicho lo anterior, González (1993) nos manifiesta que “esa figura del maestro, que en un primer momento se identifica con el esclavo [...] será este quien instruya a los niños de su amo [...] atraviesa períodos de desprestigio social y otros de estimación” (p. 137). Estas descripciones iniciales dan cuenta de cómo el maestro cumplía con un trabajo que se catalogaba como un servicio sólo para las personas que hacían parte de la aristocracia. Continuando con los cambios, el maestro ya es eje de la educación, donde la autora nuevamente nos dice que “el maestro ocupa un papel esencial equivalente a "animador" del trabajo escolar” [...] dirige, organiza, ordena y prepara todo el saber” (p.138). En este sentido, los maestros están articulados a estas cualidades que se vuelven un factor inherente en el aula, pero no siendo la característica predominante en la educación.

La percepción del maestro que se ha ido construyendo es una estructura frente a esa imagen que proyecta en la escuela, con respecto a esto, Bernal (2019) menciona que “el lugar del maestro también se transforma, ya que la preocupación se centra en que los estudiantes logren aprender por sí mismos, tomen decisiones y, de paso, se preparen para los retos del mundo laboral contemporáneo” (p. 29). Es por ello que, el quehacer del maestro cambia por completo y se posiciona como mediador de la realidad que a futuro deberán de enfrentar; a su vez, será el facilitador de las herramientas que se presentan para apropiar las nuevas tecnologías que dirigen al mundo actual.

El lugar del maestro cambia en la medida en que ya no se le considera la fuente del conocimiento, sino que empieza a ser una guía para los alumnos que facilita el uso de

herramientas para construir nuevos saberes, un gestor de recursos de aprendizaje. (Bernal, 2019, p. 33)

Esta transformación sigue su curso a medida que el maestro está sujeto a las nuevas realidades, formas de habitar el mundo y constantes transformaciones; así, la educación y el maestro en sí mismo se adecuan para cumplir con dichas exigencias que el mundo nos presenta. El tránsito histórico del maestro da cuenta de su carácter mutable, condicionado por las transformaciones sociales, culturales y políticas de cada época. Hoy, ser maestro implica habitar un lugar de constante tensión entre lo técnico, lo emocional y lo político.

2.2.2 La conceptualización del maestro

Los maestros se definen de múltiples maneras, según Giroux (1990) “los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política” (p. 33). En consecuencia, el lenguaje es la forma de apropiación que acompaña a ese sujeto que enseña, sea cual sea su denominación: maestro, docente, educador, profesor; comunica unas intenciones o propósitos que no solo se ligan a un lenguaje académico, sino también a un lenguaje contextual y situado. Así, el maestro es quien, más allá de poseer conocimientos científicos, tiene la capacidad de reflexionar sobre ellos y su papel como acompañante del proceso educativo. El maestro es quien cuestiona con una actitud suspicaz frente a un mundo y una realidad que pone en crisis. El maestro informa y argumenta. El maestro observa su entorno y se observa a sí mismo. El maestro, en síntesis, desde su condición de “el más mejor”, ilumina los senderos del saber y crea ventanas enciclopédicas (Zambrano y Caro, 2024).

2.2.3 Maestro de Ciencias Sociales

Como lo expresa Pagés (2011), los maestros “han de saber muchas cosas de ciencias sociales, pero sobre todo han de saber identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección” (p.73). Por lo tanto, construye caminos que lo convierten en un mediador desde una perspectiva crítica, partiendo de la importancia de cómo los conocimientos disciplinares se transforman en contenidos materia de enseñanza y saberes que hacen parte de una amalgama de experiencias, vivencias y observaciones de un contexto en particular como lo es la escuela. De esta manera, el maestro de Ciencias Sociales deviene con

dichos conocimientos y saberes, se nutre de una posición crítica y reflexiva frente a problemas sociales y fenómenos que acontecen en un mundo hostil, cambiante y enseñable.

Así mismo, Pagés (2011) conversa con Giroux (1993) del modelo que él plantea como maestro:

Personalmente me parece el más adecuado para hacer frente con optimismo a los retos del presente, ha de poder “ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen”. Este profesor reflexivo, crítico, ha de entender que “las escuelas no se limitan a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos”. (p.78)

De este modo, el maestro de Ciencias Sociales se encuentra con las preguntas como eje central para construir el conocimiento escolar a partir del qué, el cómo, el para qué y para quién enseñar con el objetivo de entender el impacto que la formación tiene en los estudiantes y en la sociedad en general. También, el maestro es un mediador que genera reflexiones en los estudiantes que trasciende la justicia social, la democracia, la resolución de conflictos, la toma de decisiones que no se limitan a lo científico.

En consecuencia, la labor del maestro de Ciencias Sociales se entrelaza con su dimensión emocional y política, puesto que cada decisión pedagógica refleja una forma de interpretar el mundo, de asumir las tensiones entre lo personal y lo colectivo, y de posicionarse ante los conflictos sociales que constituyen el campo educativo.

2.2.4 Maestro de Ciencias Sociales: sujeto y actor social

Los maestros cargan con una subjetividad construida durante su vida, que es llevada al aula de manera inconsciente como aspecto inherente al ser humano que desarrolla un proceso de enseñanza. Es imposible pensar un proceso educativo sin tener en cuenta la subjetividad, las experiencias y las emociones de quien enseña. Desde el punto de vista de Hernández & Flores (2021), tomando como referencia a Giroux (1993), al maestro lo configuras tres aspectos:

Uno, el reconocimiento tácito de que la escuela, a través de la función de los maestros, produce subjetividades en donde se insertan experiencias tanto de los estudiantes como de los propios maestros que hablan de su historicidad y pertenencia a un grupo social, espacio y tiempo específicos. Dos, integra la dimensión sociocultural del proceso de enseñanza, en

donde interactúan la dimensión social, cultural, política y económica como categorías para comprender la vida en las aulas y todo lo que en ellas se genera. Tres, permite vincular la formación de profesores con la teoría social crítica con la intención de brindarle las herramientas cognitivas para “desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que se desarrollan en su trayecto formativo. (p.77)

De modo que, se hace imposible desligar a la escuela de las múltiples subjetividades que en ella se crean, en la cual, los sujetos que la habitan hacen uso consciente o inconsciente de ellas para llevar a cabo sus funciones; a saber, los estudiantes para aprender y recibir órdenes, y los maestros para enseñar y acompañar los aprendizajes.

En otra línea, Ortiz y Espinosa (2012) nos muestran otra cara de la moneda. Plantean cómo esas subjetividades de las que nos hablan Hernández y Flórez influyen en las decisiones que se toman en materia de enseñanza. Ellos nos dicen que “el principal gestor del acto educativo, y sus pensamientos, creencias y vivencias personales influyen en las decisiones y acciones de estos, determinando sus prácticas educativas (...) en momentos estas decisiones pueden ser conscientes o inconscientes” (p.480). Así que, recordando lo expuesto por anteriormente, dentro de estas subjetividades de los maestros de Ciencias Sociales están inmersas sus emociones políticas, influyendo de esta manera en sus decisiones didácticas. Ahora, ¿qué son las decisiones didácticas?

2.3 Decisiones didácticas

Estas decisiones, pueden entenderse como el conjunto de elecciones conscientes que realiza un maestro al momento de planear, desarrollar y evaluar su práctica pedagógica sin dejar que esto se reduzca únicamente a los aspectos técnicos, por el contrario, se implican además posturas frente al que se enseña, Cómo se enseña y el para qué se enseña; y están además atravesadas por diferentes dimensiones éticas, sociales y políticas posicionando el maestro frente al conocimiento. Para dar más valor conceptual, se va a realizar un análisis de su deber histórico y se mostrará además como se han dado estas decisiones en el contexto escolar.

2.3.1 Un devenir histórico para el concepto de decisión

La toma de decisiones es un proceso inherente a la vida humana, que está presente en todos los ámbitos del ser. Esto implica que constantemente se deben evaluar diferentes opciones y elegir

entre ellas la más adecuada según los objetivos planteados, lo que es crucial para el desarrollo y bienestar tanto individual como colectivo.

Respecto a la indagación sobre el origen etimológico de la palabra decisión, esta proviene del latín *decisio*, *decisionis*, el cual significa “una opción seleccionada entre otras”, más específicamente, el prefijo *de* señala separación, *caedere* significa cortar, talar, y el sufijo *sión* indica acción ((Definiciona, 2024) De aquí se entiende que decidir implica seleccionar entre múltiples opciones. En este sentido, en el diccionario de *Ultimate Business de Cambridge*, una decisión se define como “una elección que haces sobre algo después de pensar en varias posibilidades” (Cambridge University Press, s. f.).

Por su parte, Damasio (1996) menciona que “el propósito de razonar es decidir y que la esencia de la decisión es seleccionar una opción de respuesta, esto es, escoger (...) entre las muchas posibles en un momento en relación con una situación determinada” (p.191). Así, puede afirmarse que una decisión requiere de un proceso consciente y razonado, sustentado en un diagnóstico preciso de una situación determinada, que va a implicar esfuerzos cognitivos para recopilar datos relevantes, analizar sus implicaciones o consecuencias, y finalmente tomar la decisión.

No obstante, Clavijo y Matallana (2020) mencionan que “la toma de decisiones no es una acción tan simplista como elegir entre diferentes alternativas, conlleva todo un proceso cognitivo emotivo fundamental para la realización de las actividades humanas” (p.12). Es decir, tomar una decisión no es un proceso exclusivamente racional; el contexto, las emociones, los valores y las experiencias previas del sujeto, entendidas como “procesos cognitivos emotivos”, también influyen en la elección de algo entre múltiples opciones. Los autores continúan diciendo que:

La toma de decisiones no es solo un proceso en donde la mente se queda en blanco y deja por fuera las emociones para obtener los mejores resultados, como lo exponía Descartes; si no, un proceso cognitivo emotivo, en donde las emociones impactan en las decisiones y en los comportamientos. (p.35)

Así pues, decidir es un acto que puede ser tanto consciente como inconsciente; podemos decidir siguiendo la razón, pero también la emoción. Ahora bien, este análisis invita a trasladar la reflexión al campo educativo ¿cómo se evidencian las decisiones que toman los maestros y las maestras de Ciencias Sociales en un contexto escolar?

2.3.2 Toma de decisiones en un contexto escolar: Las decisiones didácticas

En un contexto escolar, las decisiones son las que guían la acción del maestro, y a su vez, están orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Desde una postura ético-política de su profesión, el maestro decide qué enseñar, qué no enseñar, cómo enseñarlo, cómo evaluarlo, cómo cambiarlo si se presenta la oportunidad; En consecuencia, el maestro, dentro de su quehacer pedagógico y didáctico está en un constante proceso de toma de decisiones.

Pagès (2011) señala que:

Enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente contruidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad (...) Es conveniente que el profesorado construya sus marcos teóricos de referencia para que pueda realizar la selección y la secuencia de contenidos que requiere el grupo humano al que ha de enseñar con conocimiento de causa, y para que pueda contrastar sus decisiones con el resto de los colegas del mismo centro educativo. (p.73)

En este sentido, Pagès 2011 introduce la categoría de “marco de referencia” para acudir a aquellos aspectos individuales que cada maestro construye de acuerdo con los conocimientos personales adquiridos a lo largo de su vida: vivencias, experiencias, sentimientos, emociones, conocimientos científicos, etc. Continúa Pagès: “el marco de referencia determina el significado que el profesor da a las ciencias sociales -los propósitos y las finalidades de su enseñanza- y, en consecuencia, a la planificación y la instrucción” (p. 214).

Así, dicho marco de referencia actúa como la base principal para la toma de decisiones que realiza el maestro en un contexto escolar, teniendo en cuenta, claro está, los asuntos curriculares propios de cada escuela. A su vez, ahondando nuevamente en la característica cognitiva-emotiva de las decisiones, en la cual no interviene únicamente la razón. Por consiguiente, a estas decisiones se les denomina como “decisiones didácticas”. Homilka (2008) define como los diferentes tipos de actividades y textos que utilizan los maestros, así como la elección de modelos docentes y maneras de enseñar, caracterizados por una serie de hábitos adquiridos durante su formación escolar, tradiciones culturales, emociones y temores.

Además de ello, Obando (2008) propone que “la toma de decisiones, tienen una carga valorativa y contenido ideológico. Ello implica que diferentes ideologías y políticas educativas lleven a los profesores a realizar su trabajo de diferentes formas” (p.89). De esta manera, las decisiones didácticas se entienden como un componente fundamental en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, ya que representan el conjunto de elecciones que va a realizar el maestro para la planificación y desarrollo de su práctica pedagógica.

Ahora, diversos autores han insistido en la diversificación de las decisiones didácticas, teniendo en cuenta la amplia gama de posibilidades conceptuales y metodológicas a las que se puede llegar, en tanto referente conceptual que abarca sentidos, significados, experiencias, saberes y conocimientos construidos a lo largo de la vida por cada maestro. Clair Margolinas (2005) citada por Ortiz y Espinosa (2012) menciona que:

El acto de decidir ya sea en el nivel macro o en el micro, la toma de decisiones representa una actividad muy importante del maestro. Además [...] se resalta el papel del profesor en el diseño y elaboración de su material de trabajo, ya que en esta actividad el maestro toma una serie de decisiones en pro de alcanzar los objetivos propuestos. (p.480)

De este modo, las decisiones didácticas poseen dos niveles:

- un **nivel macro** entendido como las decisiones a nivel curricular, de planeación de unidades didácticas, de clases u objetivos de aprendizaje; y
- un **nivel micro** entendido como toda la serie de decisiones que se toman durante el día a día en el aula de clases, ya sea de tipo pedagógico, ético o político: una respuesta que se ofrece ante una pregunta de los estudiantes, la manera en cómo se reacciona ante una situación conflictiva o de convivencia escolar, la postura que se toma frente a un hecho, una afirmación o una opinión, etc.

Esta doble dimensión permite reconocer que las decisiones didácticas son tanto estructurales como situacionales, es decir, se planifican, pero también se actualizan en la acción.

De esta manera, llegamos a una tipología de las decisiones didácticas como componente fundamental de esta investigación, que surge del análisis articulado entre la revisión documental de los diversos autores utilizados en este marco teórico. Estas categorías permitieron organizar de forma coherente las múltiples dimensiones que atraviesan la práctica del maestro. Las decisiones didácticas se clasifican, por tanto, en cuatro ámbitos: curricular, pedagógico, ético y político. A continuación, se hará una breve contextualización teórica sobre las mismas.

2.3.2.1 Decisiones didácticas en el ámbito curricular. Estas decisiones tomadas por los maestros y maestras de Ciencias Sociales, se remiten a la selección y organización de contenidos

en función del currículo oficial y las necesidades de cada grupo al que se va a enseñar; como lo menciona Magendzo (2018) es la “elección referida a los conocimientos, aprendizajes y/o competencias a enseñar” (p.247) siendo uno de los momentos más tensionantes y cargados de sentido del proceso educativo, ya que, el maestro determina qué saberes se consideran valiosos, y que experiencias se van a privilegiar en función del sujeto que se pretende formar.

Asimismo, Faúndez-Bastías et.al (2024) dicen que las decisiones en el ámbito curricular “corresponden a un proceso deliberativo, racional e intencionado, a partir del cual las actorías educativas analizan y abordan formativamente el escenario del que forman parte” (p.89). Esto implica que los contextos escolares se deben evaluar de forma crítica, para comprender que el escenario educativo no es un espacio neutro, sino un territorio que está atravesado por diferentes tensiones sociales, culturales y políticas; esto con el fin de reconocer a los maestros y maestras como sujetos activos que transforman el currículo en una herramienta flexible, contextualizada y orientada al desarrollo integral y crítico de los estudiantes.

2.3.2.2 Decisiones didácticas en el ámbito pedagógico. Arriaga (2015) menciona que estas decisiones abarcan el diseño de la planeación didáctica y la selección de estrategias metodológicas, asegurando que estas respondan adecuadamente a las necesidades educativas del estudiantado y favorezcan los entornos en los que se puedan fortalecer sus destrezas, habilidades y conocimientos con el fin de avanzar de forma exitosa en su proceso de aprendizaje.

En ese sentido los maestros y maestras deben tener en cuenta que los métodos y estrategias seleccionados responden a una lógica coherente con el enfoque pedagógico adoptado por la institución educativa, así como las intenciones formativas de la misma; asimismo, serán los maestros quienes actúen como puentes entre el contenido y la experiencia vivida en el aula, dinamizando, concretando y problematizando el contenido.

De tal forma que, las decisiones en el ámbito pedagógico no sólo están escritas en el plano instrumental, sino que configuran la manera en que se construye la experiencia educativa, contribuyendo en la enseñanza más inclusiva, significativa y transformadora, que reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.

2.3.2.3 Decisiones didácticas en el ámbito ético. Las decisiones que toma el maestro, conllevan una profunda dimensión ética, pues este no solo orienta lo que se enseña y cómo se

enseña, sino también el modo en que se construyen las relaciones en el aula. Las decisiones éticas implican reconocer y atender las tensiones que emergen entre la equidad, el respeto por la diferencia y las condiciones reales del contexto educativo; de tal forma que, como lo menciona Garzon (2001), “las decisiones éticas son proceso que ayudan a “analizar las situaciones (...) para buscar la forma más adecuada de actuar bien frente a las responsabilidades como ciudadano, como profesional y en nuestros diferentes roles de la vida” (p.189).

Así, las decisiones que toman los maestros y maestras de Ciencias Sociales en el ámbito ético suponen no solo adaptar estrategias, sino repensar continuamente las diferentes situaciones educativas desde sus particularidades, buscando siempre la mejor forma de intervención posible, reafirmando su lugar como sujetos éticos y transformadores.

2.3.2.4 Decisiones didácticas en el ámbito político. Estas decisiones, se dan en tanto el maestro expresa una postura frente al mundo y frente a los sujetos que están inmersos en unas realidades, entendiendo que enseñar no es un acto neutro, sino más bien es una práctica que permite reproducir discursos hegemónicos o por el contrario cuestionarlos y transformarlos.

Martínez (2006) menciona que las decisiones políticas son las que se dan con la “capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas” (p.2). Decidir en este sentido, se vuelve un acto político en el que el maestro es quien debe generar las condiciones para que los estudiantes se puedan reconocer como sujetos activos dentro de unas realidades.

En conclusión, las decisiones didácticas en el ámbito político son elecciones reflexivas que realiza el docente durante su práctica pedagógica, orientadas a facilitar el aprendizaje y a responder de manera pertinente a las características de los estudiantes, al contexto y a los objetivos educativos.

Así pues, esta estructura multidimensional de las decisiones didácticas es particularmente pertinente para analizar cómo se manifiestan y condicionan las emociones de los maestros en sus decisiones., permeando desde la elección de contenidos y estrategias de enseñanza hasta las actitudes y posturas frente a situaciones específicas en el aula de clase.

3 Diseño Metodológico

La presente investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico interpretativo el cual reconoce parte de la idea central de que la realidad social no se puede entender desde los datos objetivos, al contrario, apela a la idea de la construcción a partir de los significados, sentidos y experiencias de los sujetos. Siguiendo esta línea, el enfoque metodológico es el cualitativo ya que se busca comprender cómo se dan las decisiones didácticas de los maestros y maestras en relación con sus experiencias y sus emociones políticas; para ello, se emplea el método biográfico narrativo que permite recoger diferentes voces y relatos de los maestros y las maestras, brindando espacios de reflexión; el cual, además, es coherente con un paradigma sociocrítico en tanto permite transitar desde la interpretación a la proposición.

Para la recolección de la información, se utilizarán diversas técnicas e instrumentos que ayudan al análisis, permitiendo así una aproximación integral al fenómeno estudiado. A continuación, se presentarán algunas ideas importantes sobre el paradigma, método y técnicas que orientan esta investigación.

3.1 Paradigma hermenéutico interpretativo

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma hermenéutico interpretativo, el cual permite reconocer y comprender las diferentes experiencias de los maestros partiendo de sus relatos y prácticas. Así pues, este enfoque no se centra en describir los hechos de manera objetiva por el contrario busca interpretar los diversos sentidos que los actores educativos (maestros y maestras de ciencias sociales de la institución educativa) construyen entorno a sus vivencias, de tal modo que la investigación se debe situar en un plano dialógico.

Para realizar la conceptualización del paradigma se parte del planteamiento de Vélez y Galeano (2002) que exponen que la hermenéutica es un enfoque que trata de explicitar los comportamientos, las diferentes formas verbales y no verbales entorno a la conducta, la cultura, los distintos sistemas de organizaciones; revelando los significados que encierra, pero a su vez conservando la singularidad; de la misma manera, mencionaron que la hermenéutica debe estar presente durante todo el proceso investigativo partiendo de la construcción, el diseño metodológico y teórico, así como en la interpretación y discusión de los resultados. Desde esa perspectiva, la

investigación reconoce que cada relato de los maestros es irrepetible y posee un gran sentido de lo propio, por lo cual la labor investigativa se orienta a comprender estas singularidades, evitando generalizaciones que borren la riqueza de lo particular, para todo esto llevarlo al plano colectivo.

Bajo este paradigma, la lógica de la interpretación se apoya en que el investigador y los maestros participan en un proceso de co-construcción de significados, ya que al escuchar las distintas voces se reconocen sus formas expresivas, tanto verbales como gestuales, lo que hace posible situarlas en un entramado cultural y social en el que se producen. Por lo tanto, el análisis no se limita a la recolección de información, sino que se abre a una hermenéutica activa que permite acompañar cada momento del proceso investigativo; desde el diseño hasta la discusión de los hallazgos, lo que permite acceder no sólo los discursos explícitos, sino también a las emociones, silencios y matices que configuran el sentido de la experiencia educativa.

Esta postura resalta que el proceso investigativo se sostiene en la interacción y en la construcción compartida de significados, lo cual resulta fundamental cuando se pretende escuchar y dar valor a la voz de los maestros.

3.2 Enfoque metodológico: Investigación cualitativa

La investigación cualitativa es un enfoque metodológico que busca comprender diferentes fenómenos sociales apelando a la perspectiva de los sujetos que los experimentan; al respecto, Balcázar N. et al. (2013) dicen que “su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una inscripción cercana a la realidad que se investiga, por lo que intenta responder a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué?” (p.11).

A diferencia de la investigación cuantitativa que se basa en la medición numérica y la estadística buscando responder a las preguntas ¿cuántos? y ¿con qué frecuencia?, se puede decir que la investigación cualitativa se centra en la exploración de los significados, experiencias y relaciones, y su propósito es interpretar la realidad social y humana desde una mirada comprensiva, reconociendo la complejidad de los procesos que configuran el mundo en el que vivimos.

La presente investigación es cualitativa, porque busca analizar cómo las decisiones didácticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales están influenciadas por sus emociones políticas; por ende, en lugar de reducir esta relación a cifras o variables cuantificables, la investigación lo que pretende es comprender cómo los docentes experimentan, reflexionan y

traducen sus emociones en sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva narrativa. Así pues, Urbina, E. (2020) dice que el investigador no descubre, sino que por el contrario construye el conocimiento e interpreta desde las vivencias de los sujetos involucrados.

De esta manera, los sujetos son los maestros y maestras de Ciencias Sociales, quienes no solo enseñan, sino que son actores con valores, emociones y posicionamientos políticos que van a incidir directamente sus decisiones pedagógicas. Como afirma Álvarez, C. (2011) “los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc” (p.32). Asimismo, se debe tener en cuenta el contexto en el que está inscrita la investigación: la educación media como foco de análisis para la selección de la muestra.

De este modo, el sujeto pasa a ser objeto de estudio dentro del proceso investigativo, ya que privilegia la comprensión de las experiencias y la relación con el entorno en el que se desarrolla. Así pues, dada la complejidad de los fenómenos educativos, entendiendo además que la enseñanza no solo es la transmisión de contenidos, sino que es un proceso dinámico que se va a ver influenciado por diferentes factores, se entiende que los maestros y maestras son, además, sujetos activos, emocionales y políticos.

3.3 Método Biográfico-Narrativo

El método biográfico-narrativo se fundamenta en la reconstrucción de experiencias de vida a través de relatos personales, permitiendo comprender cómo los sujetos dan sentido a sus trayectorias y decisiones (Bolívar et al., 2001). En el ámbito educativo, este enfoque posibilita analizar las experiencias de maestros, desde sus propias voces y sentires, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, y los miles de retos y desafíos a los que se enfrentan a diario. Además, a través de la narrativa, los maestros y maestras pueden expresar no solo los hechos de su historia profesional, sino también los significados, emociones y valores que han influido en su quehacer pedagógico (Clandinin & Connelly, 2000).

En coherencia con la perspectiva cualitativa, este método se basa en la idea de que la identidad y la práctica docente no son estáticas, sino que se configuran a lo largo del tiempo mediante interacciones con el contexto social, político y cultural (Goodson, 2017). Lo anterior, permite concluir que es un método promisorio en este ejercicio de investigación, puesto que

permite rescatar la dimensión subjetiva del proceso educativo, evidenciando la incidencia de algunos factores, entre ellos las emociones políticas, en las decisiones que toman día a día maestros y maestras en su quehacer didáctico; una dimensión crucial y necesaria de investigar, no a partir de supuestos teóricos preestablecidos, sino a partir de construcciones metodológicas diseñadas en función de los objetivos trazados que se narran en las siguientes páginas, y se tomen en cuenta las voces, experiencias y vivencias de los maestros y maestras como principales participantes.

En este sentido, se realiza un análisis sustancioso acerca de la articulación entre las decisiones didácticas de los maestros y maestras, y sus emociones políticas, teniendo en cuenta el enfoque hermenéutico, propio de este método (Bolívar etc al., 2001), que nos permitirá una interpretación a profundidad de los significados y emociones que atraviesan el rol docente, brindándonos una visión más profunda de su desarrollo profesional. Además, al utilizar herramientas como las historias de vida, las entrevistas biográficas y las cartografías corporales, este método no solo aporta al conocimiento académico, sino también a la reflexión y la transformación de la práctica docente.

3.4 Técnicas de recolección: Características de la muestra

En el presente Trabajo de investigación se empleó una muestra poblacional Seleccionada mediante un muestreo intencional. Se presentarán a continuación los criterios de selección de la muestra y sus características principales:

- Maestros y maestras de Ciencias Sociales
- Maestros y maestras de educación formal específicamente en la I.E Héctor Abad Gómez.
- Maestros y maestras de secundaria puesto que la práctica pedagógica de los investigadores se desarrolla en secundaria y de allí surge el planteamiento del problema.
- No deben ser necesariamente licenciados en Ciencias Sociales
- No deben tener necesariamente posgrado

Para empezar, se verifican los anteriores criterios de selección nombrados al inicio de este apartado, se convocó a diez maestros y maestras de la Institución Educativa, de los

cuales siete confirmaron querer hacer parte de este primer momento investigativo a través de la proporción de sus planeaciones de clases.

La caracterización de esta muestra es la siguiente: El equipo de siete maestros está caracterizado por 3 hombres y 4 mujeres. De ellos, 3 son Licenciados en Ciencias Sociales y 4 son profesionales en otros campos de formación. De esta muestra, 2 tienen posgrado.

La elección de esta muestra respondió a la necesidad de comprender las experiencias y sentidos construidos por los maestros en torno a su práctica pedagógica, lo que se corresponde con el enfoque hermenéutico interpretativo de la investigación, centrado en la comprensión de significados más que la generalización de los resultados.

En coherencia con este propósito, se recurrió a una serie de técnicas de recolección de información que permitieron acceder de manera directa a las voces, percepciones y narrativas de los maestros para su posterior análisis las cuales describiremos a continuación:

3.4.1 Revisión documental

Las decisiones didácticas de los maestros y maestras de ciencias sociales manifiestan un proceso de constante análisis y adaptación de estrategias e instrumentos para la selección y evaluación de los contenidos que son relevantes para llegar a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido la revisión documental se presenta como una ruta promisoría para alcanzar este primer objetivo investigativo. Así, Galeano (2018) afirma que:

No sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación; y como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes (primarias y secundarias). (p. 114)

Así mismo, cada construcción didáctica se convierte en una fuente de gran importancia para esta investigación, que da cuenta de un acontecimiento o hecho en el aula que se cuestiona por medio de construcciones propias del maestro (planeaciones de clases - diarios de campo). Estas fuentes de información se recopilan desde producciones personales e institucionales, que dan cuenta de los procesos de enseñanza con relación a las situaciones cotidianas cargadas de tensiones y expresiones que se observan en el quehacer pedagógico, entre maestros y estudiantes. La revisión de estos documentos debe desarrollarse en formas acertadas para obtener la información de esas

decisiones didácticas. Siguiendo a Sandoval, (2002) a continuación, se presenta la ruta que se tomó para el análisis de los documentos:

Primero se inicia el rastreo de documentos que se observarán, para el caso de esta son las planeaciones y guías propias de maestros y maestras de la institución educativa; Se continúa en segundo lugar, con la selección y clasificación de cada texto desde el objetivo trazado; en este momento, la lectura es parte fundamental para analizar, comprender y extraer la información clave de la investigación.

Después de tener la muestra maestro seleccionada, se le solicita que compartan sus planeaciones y guías de aprendizaje (estas últimas son utilizadas por la jornada del sabatino); logrando la recolección de 46 documentos. Sus planeaciones están desarrolladas en conformidad a las orientaciones institucionales que se materializan en un formato que presenta la siguiente estructura:

Figura 5
Esquema de planeación oficial de la Institución Educativa

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HECTOR ABAD GOMEZ		
Proceso: GESTION DIRECTIVA		
Nombre del Documento: INFORME SEMANAL O DIARIO DE CAMPO		Código: _____ Versión: 01 Página: 1 de 1

SECCIÓN 1. PLANEACIÓN DE CLASE	
Nombre del docente:	
Período:	
Grado o CLEI:	
Asignatura, Área, Dimensión o Núcleo de Formación:	
Problema, pregunta, proyecto o situación:	
Competencias:	
Desempeños	DBA
Contenidos	Actividades a desarrollar

Nota. La figura muestra el esquema oficial de planeación utilizado en la institución educativa Héctor Abad Gómez.

Para realizar el análisis de una forma más efectiva y con el ánimo de encontrar recurrencias, se utiliza la herramienta digital de Google forms, que a través del apartado de resultados permite realizar un análisis más profundo de la información recopilada.

Es necesario precisar que la sistematización de la información está ligada a la ficha de análisis como instrumento de recolección, que permite ordenar el material que se encuentra en los documentos de los maestros y maestras de Ciencias Sociales. Siguiendo a Hernández (1980), la ficha brinda facilidades de acuerdo con las necesidades del análisis para dar coherencia y sentido a los elementos hallados. La misma autora recuerda que, es importante tener claros los textos que se toman y sus contenidos, puesto que su diversidad puede dificultar la coherencia del trabajo.

3.4.2 Entrevista semiestructurada

Con el fin de caracterizar las emociones políticas predominantes en la toma de decisiones didácticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales se utiliza la técnica de la entrevista semiestructurada, ya que posibilitará un acercamiento de forma directa a las subjetividades de los maestros y maestras. A propósito de esto, Toscana (2009), plantea que “partimos de la idea de que la entrevista de investigación es fundamentalmente un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades (p. 47); de esta manera, a través de la entrevista se brinda un espacio para que los maestros y maestras reflexionen y analicen sus propias estrategias de enseñanza.

Nahoum (1985) postula que:

La entrevista es un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico. (p.7)

De esta manera, la entrevista brinda la posibilidad de acercarse al sujeto desde el diálogo, permitiendo conocer diferentes posturas y saberes de carácter social y personal que están inmersos en el discurso; todo esto se da sin caer en la banalidad, entendiendo que la entrevista “puede operar como un simple intercambio, pero también como una instancia de verificación, de control o de denuncia, llegando inclusive a ejercer una violencia de la interrogación”. (Arfuch, 1995, p. 47).

Se realizan entrevistas semiestructuradas, que contarán con una guía, que, si bien no limitará las respuestas ni la interacción de los sujetos, sirve para llevar un orden y una estructura de la misma, con el fin de lograr los objetivos propuestos. Vélez (2003) la define como un breve evento dialógico que puede propiciar los diferentes encuentros de las subjetividades que generan un vínculo a través de la palabra.

En este trabajo se eligió realizar seis entrevistas, la caracterización de esta muestra es la siguiente: 3 hombres y 3 mujeres. De ellos, 3 son Licenciados en Ciencias Sociales y 3 son profesionales en otros campos de formación. De esta muestra, 2 tienen posgrado.

3.4.3 Grupo focal

Los grupos focales se convierten en una técnica cualitativa, que parte de espacios ideales en los que están inmersos unos participantes en un diálogo para sentir, pensar y vivir una experiencia, en la cual se presenta una comunicación asertiva entre un investigador y unos participantes con el propósito de recoger información necesaria para esta investigación, este ambiente crea una interacción de un grupo donde prima la discusión activa de cada participante. De acuerdo con lo anterior, se hace importante tener descripción secuencial de los momentos que serán de gran relevancia para alcanzar los objetivos propuestos desde un contenido concreto, de esta manera se determina la población y la ruta de la entrevista (Hamui y Varela, 2013).

De esta manera, se hace necesario un grupo focal, para explorar y entender las emociones, actitudes y opiniones de los maestros y maestras de ciencias sociales en su diario vivir en el aula, partiendo desde unas hipótesis que las emociones políticas si están inmersas en las decisiones que toman en sus planeaciones y en el aula; de este modo este encuentro grupal otorgará una orientación y profundización, a partir de la construcción de unas series de preguntas, que se requieren hacer a un escenario amplio donde asisten maestros y maestra de ciencias sociales como lo es la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, su implementación ayuda a identificar esa información que pasará de lo teórico a una realidad concreta, de esta manera esta reunión da forma a esas percepciones que podemos encontrar en la participación desde las ideas, conducta y resultados que se identifican en cada momento propuesto (Bonilla & Escobar, 2017). Para esta investigación se realizó un grupo focal convocando los maestros de la institución educativa (siguiendo los criterios de selección especificados al inicio de ese apartado) en una jornada pedagógica, se presentan 5 maestros con los cuales se desarrolla la actividad.

Inicialmente se les pide que realicen una presentación breve en la que se especifique su nivel de formación, en qué área y que los llevó a ser maestros de ciencias sociales. Después se plantea el desarrollo de una colcha de retazos como se muestra en la figura 6; donde plasman en post its de colores las respuestas a las siguientes cuestiones:

- En el post it amarillo: ¿Qué sintieron cuando llegaron al primer colegio?

- En el post its anaranjado: ¿Qué sienten cuando tienen que realizar una unidad didáctica, planear una actividad, una estrategia?
- En el post its rosado: ¿Qué recomendaciones les pueden dar a los maestros que apenas empiezan?

Figura 6
Colcha de retazos



Nota: resultado de la colcha de retazos realizada en el grupo focal que lleva como título “tejiendo experiencias”.

3.4.4 Cartografía corporal

Para entender la cartografía corporal como técnica de investigación, nos debemos remitir primeramente a la definición de la palabra *cuerpo*, definida por Galló y Martínez (2015) “por lo que puede, por la potencia, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan” (p.3); es decir, el cuerpo es entendido como una representación de lo sensible, de lo emocional, de lo que *pasa* y acontece, en palabras de Larrosa (2002) de la “experiencia”. Así pues, la cartografía corporal es una metodología que permite visualizar y analizar el cuerpo como un espacio de significación, atravesado por experiencias, emociones y relaciones con el entorno. Para esta investigación, la cartografía de los cuerpos de los maestros y las maestras de Ciencias Sociales develarán, no sólo aspectos físicos y tangibles, sino también sensaciones, emociones, relatos, narraciones y memorias de lo que son, han sido y vienen siendo; la cartografía corporal servirá como una representación de sus devenires personales y profesionales. En este sentido, Muñoz y Palacio (2017) nos dicen que

“la cartografía corporal es una estrategia metodológica que posibilita la expresión y el reconocimiento de las experiencias corporales a través de la representación gráfica, promoviendo la reflexión crítica sobre la construcción del cuerpo en contextos socioculturales específicos" (Pág. 41). De tal manera que, esta técnica, nos ayudará a comprender las emociones políticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales, sus prácticas, sus pericias, sus maneras de ver y entender el mundo, y por supuesto, su relación con lo que deciden durante su quehacer didáctico. Se tomará en cuenta las propias narraciones de los maestros y maestras y la ubicación espaciotemporal de sus experiencias emocionales dentro de la representación corporal entendida como un “mapa”.

Para esta investigación se realizó la cartografía corporal con 5 maestros que cumplían con las características del grupo poblacional requerido. para el desarrollo de esta técnica se plantean cuatro casos y los maestros deben ubicar en la cartografía corporal la emoción que les suscita cada uno y en que lugar del cuerpo la sienten la sienten en sus cuerpos, dando como resultado lo que se muestra en la siguiente Figura 7

Figura 7
Cartografía corporal



Nota: se muestra en la fotografía la construcción colectiva desarrollada por los maestros a partir de los diferentes casos expuestos.

Esta técnica es una gran aliada dentro de nuestro proyecto de investigación, en tanto posibilitadora de las narraciones, vivencias y experiencias que dan cuenta de la subjetividad de cada maestro y maestra y su relación con las decisiones didácticas que toman.

3.5 Consideraciones éticas de la investigación

Acogiendo los mismos intereses de esta investigación, se preservó en todo momento el respeto y el cuidado a la información, experiencias y diálogos que se obtuvieron de los testimonios de los maestros y maestras participantes, tomando como referencia tres criterios indispensables para garantizar la ética, la objetividad, privacidad y ecuanimidad en todo el proceso:

- Selección equitativa de los sujetos: las personas a participar en el estudio fueron seleccionadas por razones relacionadas estrictamente con los interrogantes e intereses de la investigación.
- Condiciones de diálogo auténtico: la investigación se asumió como un espacio de participación en el que los sujetos del estudio deliberaron sobre sus asuntos comunes y no comunes en una interacción discursiva abierta, sin ejercer ningún tipo de presión por la toma de posición alguna.
- Consentimiento informado: se entiende por consentimiento informado el proceso de explicitación por escrito de aquellos asuntos que conciernen al sujeto participante. (Anexo 10.4).

Se garantiza la confidencialidad y anonimato. Ninguna de las situaciones mencionadas en la presente investigación podrá servir para señalamientos a las prácticas de maestros y maestras participantes. Toda la información que se recopiló se usó con fines académicos e investigativos, de esta manera se aseguró que no se revelarán datos personales ni identificables. Antes de iniciar con el desarrollo de las técnicas utilizadas en la investigación, los maestros participantes consintieron de forma escrita y verbal, se les explicó el uso de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento. Los datos fueron almacenados de manera segura y solo el equipo investigador tuvo acceso a ellos, cumpliendo los principios éticos de la investigación.

3.6 Codificación de la información

Para analizar los datos obtenidos a través de las técnicas aplicadas, se desarrolló un proceso dividido en varias etapas. En la primera, se elaboró un formato destinado a codificar la información, especificando su procedencia y la fecha en que fue recopilada. Luego, se asignó un código identificador a cada participante o grupo, según la técnica empleada.

Tabla 1*Codificación de la información*

Técnica de recolección	Codificación	Ejemplo
Planeación de clase jornada regular.	Maestro, recurso (Planeación) con periodo, grado, semana, año	M.P1-07-SEMXX-Año
Planeaciones de Clase Caminar en secundaria (educación flexible)	Maestro, recurso (Planeación Caminar) con periodo, grado, semana, año	M.PC1-08-09-SEMXX-Año
Guías de aprendizaje (sabatino)	Maestro, recurso (Planeación Guía) con periodo, grado, semana, año	M.G-08-09-SEMXX-Año
Entrevista	Entrevista, maestro	E.M
Grupo focal	Grupo focal, maestro	GF.M

Nota. En la tabla se muestra el sistema de codificación empleado para el uso responsable de las fuentes, a partir de las técnicas de recolección nombradas en el diseño metodológico.

4 El arte de decidir: entre saberes, posturas y experiencia

La categoría de decisiones didácticas no fue una propuesta en vano para el desarrollo de este trabajo, pues la línea de investigación se inscribe precisamente en la “Didáctica de las Ciencias Sociales”. Teniendo en cuenta que las decisiones didácticas de los maestros y maestras están fundamentadas en su conocimiento teórico y práctico, así como toda experiencia vivida durante su ejercicio docente, y los múltiples desafíos a los que se deben enfrentar en tanto actores inmersos en un contexto social, político, cultural y académico específico esta categoría se convierte en un eje articulador entre la teoría y la práctica.

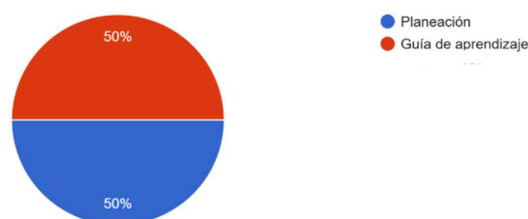
Luego del análisis conceptual, llegamos a la conclusión de que las decisiones didácticas se pueden comprender desde cuatro ámbitos: curricular (Magendzo, 2018), pedagógico (Arriaga, 2015), ético (Garzon, 2001) y político (Martinez, 2006); Estos cuatro ámbitos dialogan con las características identificadas en el marco teórico, y a partir de allí analizamos las planeaciones de clase y guías de aprendizajes que fueron proporcionados por los maestros y las maestras de Ciencias Sociales de educación formal específicamente en la I.E Héctor Abad Gómez puesto que la práctica pedagógica de los investigadores se desarrolla en secundaria.

Estos documentos son elaboraciones personales, se configuran desde su historia profesional, sus propias experiencias, voces y sentires de sus prácticas pedagógicas (Clandinin & Connelly, 2000). De esta manera, construimos una ficha de revisión documental (ver anexo 10.1), como instrumento que nos serviría para el análisis de los 46 documentos que nos fueron proporcionados por los maestros y maestras de Ciencias Sociales de las diferentes modalidades de Educación Secundaria de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, cuyos criterios de selección están en el capítulo metodología: Jornada Regular, Sabatino, Modelo Pensar y Caminar en Secundaria. Este instrumento tiene relación con el método utilizado en esta investigación, en tanto nos permite reconocer no solo lo que planean los maestros/as en materia de contenidos y metodologías, sino también en asuntos relacionados con sus biografías profesionales, sus sentires como docentes, sus prioridades en materia de enseñanza, y en general, sus narraciones como personas que se han dedicado a la educación de las Ciencias Sociales. Posterior a ello, se realizó la estructuración de la información de la ficha (Anexo 10.1) en la herramienta digital Google Forms, donde nos arrojó la información general, facilitando el análisis de cada una de las preguntas realizadas en la ficha a partir de un enfoque cuantitativo para percibir la recurrencia en las guías

de aprendizaje y planeaciones; y cualitativo para percibir aspectos que son constitutivos en las decisiones didácticas de los maestros y maestras de ciencias sociales. Los resultados de este proceso se presentan a continuación con el propósito de evidenciar un primer acercamiento para llegar a una mirada más interpretativa donde se devela esos ámbitos que prevalecen en los documentos analizados.

Todo ello, se realiza con el fin de dar respuesta al objetivo de investigación que nos invita a “Describir las decisiones didácticas que orientan la práctica pedagógica de los maestros y maestras de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, atendiendo a sus principales elementos constitutivos a partir del análisis documental de sus planeaciones y materiales de aula” (figura 8). Así, se constató que la mitad de las planeaciones eran desarrolladas de acuerdo con el esquema oficial de planeación que utiliza la I.E., mientras que la otra mitad, específicamente las planeaciones del Sabatino, eran elaboradas por medio de Guías de Aprendizaje; lo cual supone para esta investigación una evidencia concreta de lo que es una decisión didáctica evidenciada en una planeación de clase, ya que en esta se puede visualizar lo que decide el maestro/a en lo concerniente a contenidos, metodologías y evaluaciones. Por último, es preciso mencionar que, aunque el enfoque de esta investigación es cualitativo, el uso de porcentajes responde a la necesidad de mostrar tendencias y patrones identificables en el corpus de análisis, sin pretensión de generalización estadística.

Figura 8
Tipología del recurso

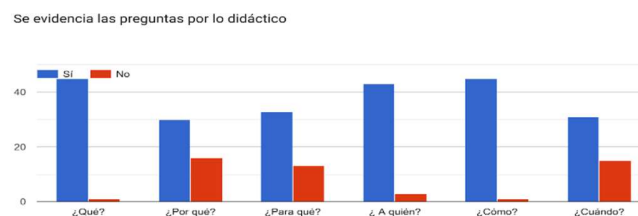


Nota. La figura muestra la clasificación de los tipos de documentos analizados.

Por otra parte, como se muestra en la figura 9 se hacen las preguntas fundamentales de la didáctica: ¿qué, por qué, para qué, a quién, ¿cómo y cuándo enseñar?, estas constituyen una herramienta clave para comprender la profundidad, intención y coherencia de las decisiones

tomadas por los maestros y maestras en sus prácticas de aula. Como referencia los planteamientos de Eloisa vasco (2010), quien nos dice que “por medio del análisis de esas preguntas (...) podemos precisar algunos aspectos que estructuran el saber pedagógico” (p. 127), es que son utilizadas como eje transversal de esta investigación para interpretar las planeaciones de clase y guías de aprendizaje analizadas, permitiendo visibilizar tanto las fortalezas como las omisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presenta un análisis de los hallazgos asociados a cada una de estas preguntas.

Figura 9
Preguntas de la didáctica



Nota. La figura muestra los resultados obtenidos en el análisis de las preguntas de la didáctica.

4.1 Preguntas de la didáctica

4.1.1 ¿Qué enseñar?

La pregunta por el *qué enseñar* es la más presente en las planeaciones analizadas. De las 46 planeaciones revisadas, 45 incluyen una selección explícita de temas a enseñar, mientras que solo 1 omite este aspecto. Esta alta presencia 97.8% (45 planeaciones) indica que la selección de contenidos conceptuales constituye una preocupación central para los docentes de ciencias sociales, reafirmando la importancia que se le otorga a los saberes disciplinares.

Sin embargo, esta prevalencia también puede sugerir una tendencia a priorizar lo conceptual y lo procedimental por encima de lo actitudinal, se evidencia en la guía de aprendizajes de las jornadas del sabatino un ejemplo de la recurrencia, donde prevalece un apartado muy amplio de la indagación y conceptualización que hacen parte del contenido conceptual, por otro lado, en la parte de aplicación y evaluación solo dispone de indicaciones generales de una actividad en la cual no se profundiza el contenido, y su vez no desarrolla habilidades que brindan aprendizajes

significativos . Esta situación muestra cómo las decisiones didácticas observadas se orientan hacia la enseñanza de saberes teóricos, mientras que los contenidos actitudinales, vinculados con la formación ciudadana, aparecen en menor medida (ME.G4-08-09-SEM36-2025).

Asimismo, se plantea interrogantes sobre el equilibrio entre los distintos tipos de contenido en el diseño curricular. Si bien, existen unos contenidos expuestos en la norma técnica curricular, se evidencio que los contenidos tienen un calendario escolar, por ejemplo, al iniciar el año escolar se aborda el gobierno escolar, este fue recurrente en tres de los maestros en sus planeaciones y guías de aprendizaje del primer periodo (MA.P1-08-SEM04-2025, MB.PC1-11-SEM10-2025, ME.G2-08-09-SEM11-2025), se planean contenidos referentes a democracia y la importancia en su participación. No obstante, una cosa es enseñar qué es el gobierno escolar o qué fue la independencia, y otra muy diferente es enseñar a votar desde una participación con posición crítica para tomar decisiones como futuros votantes adultos. Los contenidos procedimentales son pobres en estrategias de enseñanza y los actitudinales están relegados, lo que da a entender que no son tan importantes como lo son los contenidos conceptuales. Estas decisiones didácticas, centradas en la selección de contenidos conceptuales, evidencian una práctica pedagógica más informativa que formativa, donde el conocimiento se transmite pero no siempre se problematiza o contextualiza.

4.1.2 ¿Por qué enseñar?

La pregunta por el *por qué enseñar* —es decir, la causa o justificación de incluir ciertos contenidos— está presente en el 65% (30 planeaciones) de los documentos analizados, mientras que en el 34% (16 planeaciones) no se encuentra. Esto evidencia una proporción significativa que no explicita las razones pedagógicas o sociales que motivan su selección de contenidos. Esta ausencia de fundamentación indica que las decisiones didácticas, en muchos casos, se orientan más por el cumplimiento curricular que por una reflexión sobre el sentido formativo de lo que se enseña. Esto puede reflejar una planificación centrada más en la transmisión de información que en una enseñanza crítica y contextualizada, esto se observa recurrentemente en las guías de aprendizaje de la jornada del sabatino como ejemplo tenemos una de ellas, donde se aborda la ciudadanía y derechos humanos, allí el maestro desarrolla su clase alrededor de preguntas en términos conceptual, pero en lo procedimental se puede observar preguntas de definición y de análisis de un pequeño texto, por medio de un acróstico y una historieta, no se percibe el contenido actitudinal (ME.G2-08-09-SEM11-2025).

Por otro lado se puede observar en otra guía elaborada por un maestro diferente, que el componente conceptual es abordado desde un enfoque muy religioso, en el que el contenido conceptual es “la voz de Dios”, y continúa con un cuestionario que no profundizar en metodologías pedagógicas, solo en aspectos literales r en el texto, en este caso, los contenidos actitudinales se reducen a preguntas generales que no promueven una reflexión crítica, sumando que el contenido termina en el mundo que queremos. Por último, se observa que la última parte de la clase está destinando como entrenamiento de ICFES (MF.G2-10-SEM13-2025). En general, allí hay mucha información de temas sin desarrollar estrategias de aprendizajes más amplios, solo preguntas, lo cual limita la posibilidad de formar sujetos reflexivos y conscientes, para darle sentido a los contenidos de las ciencias sociales en su aplicación en la cotidianidad de los estudiantes, de esta manera la enseñanza pierde el propósito de construir esa relación entre lo que se aborda en clase y la realidad. En suma, este tipo de decisiones didácticas muestra una tendencia a privilegiar el cumplimiento temático sobre la reflexión pedagógica, así pues, la enseñanza corre el riesgo de desvincularse del contexto social del estudiante, debilitando la relación entre conocimiento escolar y experiencia vivida.

4.1.3 ¿Para qué enseñar?

En el 71% (33 planeaciones) se encuentra una mención explícita al *para qué enseñar*, lo que indica que la planeaciones de la Jornada regular, caminar en secundaria y Pensar (modelos educativo de flexible utilizados por la institución); sí se interrogan por las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales³, donde se observan recurrencias en la aplicación de las competencias y desempeños esperados en los estudiantes y las finalidades apuntan principalmente al desarrollo de habilidades interpretativas, críticas y reflexivas.

Por ejemplo en una de la planeaciones, el maestro se ubica en los Derechos Básicos de Aprendizaje (De ahora en adelante DBA) que específicamente se relaciona con la finalidad de comprender la realidad social, se encuentra de la siguiente manera: “Identifica causas y consecuencias sociales y culturales del encuentro de los mundos” (MA-P1-SEM02-2025); en otra de las planeaciones en las competencias propuesta se espera construir en los estudiantes un :

³ Santisteban (2009): “*Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde una concepción crítica de la enseñanza, deben orientarse a comprender la realidad social, formar el pensamiento crítico y creativo, e intervenir socialmente y transformar la realidad*” (p. 66), esto nos ubica acerca a esos componentes que son importantes y claves para los maestros y maestras de ciencias sociales.

“Pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento sistémico y reflexivo.”(MB.PC1-11-P1-2025), lo cual se alinea con la finalidad de formar pensamiento crítico y social, esta fue la recurrencia que se presentó. Sin embargo, en el 28% (13 planeaciones), en específico en las guías de aprendizaje del sabatino no se evidencia una articulación clara con los propósitos de la enseñanza, limitándose en muchos casos a la presentación de contenidos y actividades sin justificación pedagógica explícita.

4.1.5 ¿A quién enseñar?

En el 93,48% (43 planeaciones) se especifica a quién se va a enseñar, mientras que sólo en 6,52% (3 planeaciones) no se menciona el grupo destinatario o la población específica. No obstante, esta mención suele limitarse a un dato general: el grado y curso, sin incluir un diagnóstico de grupo más profundo. De esta manera, aunque los maestros y maestras reconocen formalmente al sujeto de aprendizaje, este aparece descrito de forma genérica y despersonalizada; No se evidencian, por ejemplo, referencias a intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje o contextos socioculturales.

Esta ausencia de caracterización del grupo limita la posibilidad de tomar decisiones didácticas contextualizadas, ya que el desconocimiento de las particularidades del estudiantado puede restringir el la buena implementación de las estrategias pedagógicas y dificultar la construcción de aprendizajes significativos, así evidenciamos una tensión entre la planeación institucional estandarizada y la necesidad de reconocer al estudiante como sujeto diverso y situado, aspecto fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde el contexto y la experiencia del alumno son insumos centrales para el aprendizaje crítico.

4.1.6 ¿Cómo enseñar?

La pregunta por el *cómo enseñar* es la segunda más presente en las planeaciones: el 97% (45 planeaciones) de ellas incluye metodologías específicas para el desarrollo de las actividades. Este dato refleja que los maestros y maestras sí otorgan contenidos procedimentales, pero esto indica que se atribuyen aprendizajes en el aula. Tomar decisiones sobre metodologías, actividades, recursos o maneras de enseñar es un criterio importante para los debates contemporáneos de la didáctica de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que, por mucho tiempo, se ha concebido como algo casi que mecánico, como si las formas en que se enseña en un grupo fueran las mismas

que se enseña en otro. Pensar acerca de cómo aportar al conocimiento de las Ciencias Sociales en la escuela es una tarea ética y política para los maestros y maestras, así como los miles de aspectos que podrían influir en esta labor. Sin embargo, la abundancia de esta pregunta no siempre se acompaña de otras igualmente importantes, como el *cuándo*. Esto lleva a cuestionarse: ¿es posible diseñar una estrategia metodológica efectiva sin considerar el tiempo del que se dispone? ¿Qué consecuencias tiene ignorar el ritmo temporal de una clase?

4.1.7 ¿Cuándo enseñar?

En un 67,39% (31 planeaciones) se establece un tiempo claro para el desarrollo de las actividades, mientras que en 32,61% (15 planeaciones) no se delimita ninguna temporalidad. Si bien esto indica que la mayoría de los docentes sí contemplan la duración de sus clases, una proporción significativa actúa con cierta flexibilidad o improvisación. En algunos casos, esto puede responder a la necesidad de adaptar las clases a los imprevistos o a los ritmos del grupo, pero también puede ser reflejo de una falta de planificación detallada. La pregunta por el *cuándo enseñar* no solo permite organizar el tiempo, sino también evaluar la viabilidad y coherencia de las actividades propuestas.

Este ejercicio analítico no se limitó a una lectura cuantitativa de los datos, sino que buscó identificar patrones recurrentes, tensiones, omisiones y sentidos detrás de estas decisiones. Fue así como se llegó a la construcción de cuatro ámbitos de las decisiones didácticas, entendidos como categorías emergentes que organizan y explican las distintas formas en que los maestros y maestras de ciencias sociales toman sus decisiones a la hora de enseñar. Estas tipologías no son fórmulas rígidas, sino marcos interpretativos que permiten dar cuenta de los distintos niveles de intencionalidad, profundidad, coherencia y conciencia política que atraviesan la toma de decisiones didácticas de los maestros y las maestras de Ciencias Sociales.

4.2 Ámbitos de análisis de las decisiones didácticas: una propuesta emergente de esta investigación

El análisis de las decisiones didácticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales requiere reconocer que esto no se limita únicamente al plano instrumental o metodológico, por el contrario, se debe comprender que se configuran desde distintos ámbitos para poder dar cuenta de

la complejidad del ejercicio educativo. De tal forma que, se propone comprender las decisiones de los maestros y maestras de ciencias sociales desde cuatro ámbitos fundamentales que en la presente investigación serán nombradas subcategorías de las decisiones didácticas en el campo de lo: curricular, pedagógico, ético y político, las cuales permiten situar el quehacer de los maestros en un marco más amplio de reflexión.

La división analítica de las decisiones didácticas no se da en un afán de clasificarlas o señalar una fragmentación en la práctica docente, más bien, se responde a la necesidad de esclarecer la complejidad que se esconde detrás del acto educativo. Al reconocer que las decisiones didácticas de los maestros se entrelazan de manera dinámica, en la presente investigación se propone abordarlas desde diferentes ámbitos porque su análisis requiere distinguir los planos desde los cuales se configuran las intenciones, los sentidos y las implicaciones de cada acción pedagógica.

Abordar las decisiones didácticas desde estos cuatro ámbitos, posibilita visibilizar la pluralidad de factores que intervienen en la enseñanza al reconocer que: lo didáctico muestra la dimensión práctica y pedagógica; lo curricular, las dimensiones epistemológicas y formativas; mientras que lo ético y lo político abordan ámbitos desde lo social y el poder, hasta la dimensión valorativa y humana. En consecuencia, esta diferenciación analítica permite identificar tensiones, coherencias o contradicciones entre lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña, cuestiones que son centrales para comprender el sentido político y pedagógico en la educación.

Así, la importancia del abordaje desde estos ámbitos permite construir una lectura más amplia, crítica y situada de las decisiones didácticas de los maestros y maestras de ciencias sociales, al reconocer que cada ámbito aporta una perspectiva que, en conjunto, configura una comprensión integral del ejercicio educativo.

A continuación, contextualizaremos cada una de estas cuatro subcategorías, desde una mirada crítica y teórica a partir del análisis de la revisión documental proporcionada por los maestros y las maestras de Ciencias Sociales de la I.E. Héctor Abad Gómez.

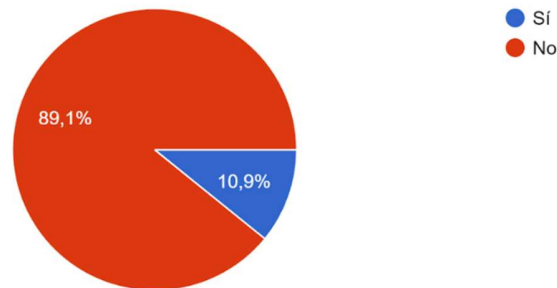
4.2.1 Decisiones didácticas en el ámbito curricular

Si bien, en este trabajo se entiende el currículo desde Tayler (1973) como “todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa” (p. 239), para este trabajo el aspecto curricular se abordara en la norma técnica curricular, las necesidades de cada grupo, las evaluaciones, las actividades de planificación, en los procesos de enseñanza-

aprendizaje entre otros. Dentro de los retos de conocer a un grupo de estudiantes, es importante reconocer que se debería realizar un diagnóstico educativo ⁴ antes de construir su planeación como se menciona en el apartado de la pregunta por la didáctica ¿a quién enseñar? De esta manera, realizar un buen diagnóstico educativo ayuda a comprender las realidades de los estudiantes, siendo un ejercicio que es fundamental en la aproximación entre los maestros y maestras de Ciencias Sociales y sus alumnos, que implica un descubrimiento de los diferentes aspectos aptitudinales, actitudinales y cognitivos no solo del grupo sino de cada uno de sus integrantes. Esto cobra gran importancia, ya que realizar un buen diagnóstico, permite planificar de una manera más clara la enseñanza, adaptar los diferentes contenidos y métodos a las necesidades de los estudiantes y del grupo en general.

Por lo tanto, de los cuarenta y seis documentos analizados, solamente 10,87% (5 planeaciones) tenían diagnóstico de grupo, es decir el 89.1% (41 planeaciones) toman la decisión de no realizarlo, desde el punto de vista de la diversas adecuaciones curriculares, y dentro de la praxis pedagógica, sugiere que van a surgir diversas dificultades en la ejecución de la planeación, debido a que no se tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades, las habilidades del estudiante, además de aspectos socioculturales y éticos, lo que va a dificultar que cada uno de los estudiantes tenga dificultades para desarrollar un gran potencial desde lo académico pero también en la formación de sujetos sociales, políticos y culturales; por ende, según la investigación, el ejercicio de planeación que se está realizando en la institución educativa, no se articula con las diferentes características de los grupos y los estudiantes, lo que puede conducir a una enseñanza poco efectiva, puesto que no se pregunta por las necesidades de los estudiantes. La información será contrastada con la siguiente figura 10

⁴ Arriaga (2015) nos explica la importancia del diagnóstico educativo: “[...] constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes. [...] Un adecuado diagnóstico permite

Figura 10*Diagnóstico antes de realizar planeaciones*

Nota. La figura muestra las respuestas arrojadas por el Forms donde se da respuesta a la pregunta “realiza un diagnóstico antes de construir su planeación.”

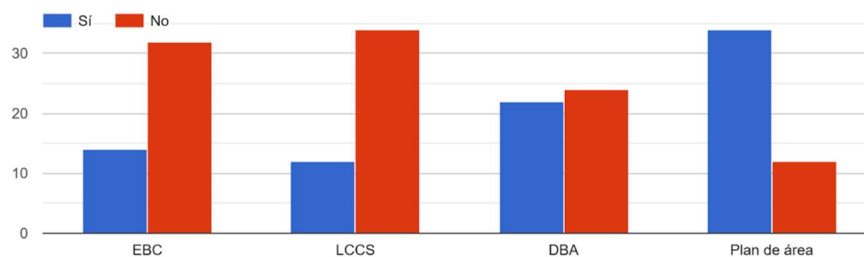
Por consiguiente, la ausencia de un diagnóstico previo implica necesariamente una decisión didáctica; dado que, los objetivos de aprendizaje no serán claros, alcanzables además de pertinentes al nivel y las necesidades de los estudiantes; porque, si bien las planeaciones o guías pueden estar alineados al currículo o la norma técnica curricular, las demandas de aprendizaje, y del contexto socioeconómico y cultural están desatendidas.

Ahora bien, al hablar de los textos prescritos de la norma técnica curricular como base para la construcción de su planeación, se encuentran resultados muy interesantes, y es que de acuerdo con el Artículo 5 de la Ley 715 de 2001, la Nación debe establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de la educación preescolar, básica y media, sin que esto vaya en contra de la autonomía de las instituciones educativas y de las características regionales. En este orden de ideas, la pregunta concerniente a la Norma Técnica Curricular como posible elemento base para la toma de decisiones didácticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales (figura 11), nos permite concluir que dicha norma incide en la planeación y desarrollo de clases en la Institución Educativa Héctor Abad, a partir de los plan de área, en los cuales se articulan las planeaciones alguna de ellas con los DBA que se encuentra ahí, este componente está ausente en las guías de aprendizaje. En consecuencia, con esto, se encuentra un bajo uso es los EBC y LCCS; esto, debido a la practicidad otorgada a los planes de área puesto que ubica los contenidos correspondientes para cada grado, pero se presenta poca legitimidad a los otros dos documentos prescritos.

De modo que surgen preguntas tales como ¿Qué tan pertinente es la Norma Técnica Curricular para tomar una decisión didáctica?, ¿Todo maestro/a de Ciencias Sociales debería considerar la Norma Técnica Curricular en su proceso de planeación y ejecución de clases?

Figura 11

Uso de los textos prescritos en las planeaciones



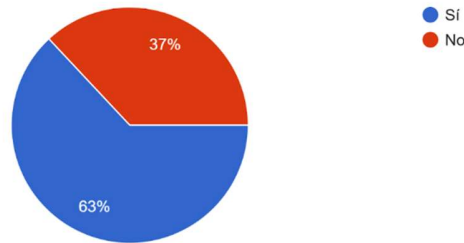
Nota. La figura muestra las respuestas arrojadas por el Forms donde se da respuesta a la pregunta “Toma los textos prescritos de la Norma Técnica Curricular como base para la construcción de su planeación”.

Por otra parte, también se evidencia que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) cuentan con una legitimidad que los hace merecedores de estar presentes en 22 de los documentos analizados, incluso cuando este no hace parte de la Norma Técnica Curricular; Esto nos lleva a preguntarnos acerca de la legitimidad de los DBA en las Instituciones Educativas; ¿Será que este documento facilita la labor de decidir didácticamente para los maestros/as, además, cabe recordar que estos documentos diferencian los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales, al igual que los textos oficiales de la Norma.. A su vez, surge la pregunta por los documentos que sí hacen parte de la Norma Técnica Curricular como los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, y los Estándares Básicos en Competencias, que si bien, son más antiguos que los Derechos Básicos de Aprendizaje, no suelen ser utilizados por los maestros y maestras de Ciencias Sociales. ¿Será un asunto de preferencia de cada maestro/a, o una decisión curricular que toman las Instituciones Educativas?, en cualquiera de los casos, ¿Por qué legitimar un documento que no hace parte de la Norma Técnica Curricular?, ¿Será necesario una revisión de dichos documentos para llegar a nuevas conclusiones y/o modificaciones curriculares de enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia?

No obstante, el Plan de Área es realmente importante dentro de las planeaciones de clase, es un documento que los/as maestros/as de Ciencias Sociales utilizan para llevar a cabo la toma de decisiones concernientes al campo didáctico de su quehacer pedagógico. Esto nos lleva a considerar el lugar en el que nos debemos posicionar como maestros y maestras, en cuanto a la defensa y legitimidad institucional de los planes de área, como documentos que, entre otras cosas, permiten definir pedagógica, didáctica y curricularmente cada Institución Educativa. Sin embargo, se evidencia que el Plan de Área de Ciencias Sociales de la I.E. Héctor Abad Gómez, es del año 2018, lo cual nos indica que no ha sido actualizado hace siete años, y que se presenta un modelo de enseñanza descontextualizado social, cultural y temporalmente; ya que se enseña con problemáticas y realidades que no atienden a lo que está ocurriendo en la actualidad.

Ahora bien, dentro de los documentos analizados se identifica cierta tendencia sobre la forma de planear y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, se observa una alta incidencia en las prácticas que integran diferentes áreas de conocimiento (Ética, Religión, Ciencias Sociales, Cátedra Abadista) el 95.65% (44 planeaciones) de documentos observados muestra una inclinación hacia la transversalización curricular⁵, lo cual es importante porque sugiere una comprensión donde los diferentes acontecimientos se pueden abordar desde múltiples perspectivas. Sin embargo, cuando se analizan los diferentes contenidos de las planeaciones y guías, en relación con la malla curricular o al plan de estudios, los datos evidencian una desconexión entre la planificación institucional y las diferentes decisiones que toman los maestros y maestras de ciencias sociales todos los días en las aulas, y son esas cosas en particular las que reflejan el hecho de que los maestros adaptan los contenidos a las diferentes particularidades del contexto educativo.

⁵ “La transversalidad curricular, en sí misma, expresa la manera como se debilitan los límites, las fronteras entre los contenidos formativos, y así se crean nuevas formas de pensar el conocimiento, la sociedad, la cultura, la ciencia, que dan origen a otros modos de ver el mundo” (Correa Mosquera & Pérez Piñón, 2022, p. 47).

Figura 12*Neutralidad del contenido*

Nota. La figura muestra las respuestas arrojadas por el Forms donde se da respuesta a la pregunta “Es neutral el contenido de su clase de Ciencias Sociales de acuerdo con los textos de la Norma Técnica Curricular prescritos”.

En las planeaciones se ubica en la neutralidad del contenido, en los análisis realizados se encuentran la siguiente información representada en la figura 12. El contenido de las planeaciones que se analizaron un 63% (29 planeaciones) se encontró que su contenido es neutral con relación a los textos normativos y prescritos, se puede observar un sentido de apropiación en especial como lo manifestamos anteriormente con el Plan de Área, articulando a cada grado de manera objetiva y con una secuencia coherente de los contenidos que muestran las capacidades definidas por los textos prescritos, por otros actores de la escuela (comité académico y los encargados de la construcción de los documentos curriculares de la institución) dado el contenido que se debe implementar para llegar a la aproximación conceptual esperada. Con relación a la neutralidad del contenido González y García (2023) nos acerca a una percepción desde la escuela: “La educación no es ni puede ser neutral, o reproduce la ideología dominante o la refuta [...] Cuando se apela a la neutralidad se contribuye a perpetuar formas de poder y de conocimiento que invisibiliza los procesos ideológicos y políticos implícitos en la práctica educativa” (p. 2). De esta manera, se puede percibir que los maestros y maestras de ciencias sociales toman de manera textual los contenidos de los textos prescritos, pero su desarrollo se puede dar desde diferentes perspectivas, puesto que las planeaciones tenían contenidos muy iguales, las planeaciones y guías de aprendizajes son diferentes en su totalidad tomando los contenidos desde enfoques diferentes. ¿Pero cómo se puede asegurar que los documentos prescritos cargan con el contenido adecuado para la población? ¿Bajo qué parámetros se puede asegurar la imparcialidad de este contenido del plan de área? ¿Será actualizada la información constantemente con la población que habita la institución?

En contraste, el 37% (17 planeaciones) se consideran no neutrales, por varias razones:

- Las decisiones didácticas se ven influenciadas por aspectos personales.
- La práctica pedagógica se limita por la subjetividad docente.
- Existe una comprensión insuficiente de los textos prescritos.

La implementación se realiza de forma sesgada o inconsciente según el grado. Por otro lado, se observa que los contenidos no son secuenciales en las planeaciones del sabatino, analizándose contenido nuevo cada sesión que se planea y no se encuentran en los textos prescritos. De esta manera cabe preguntarse ¿Por qué los maestros de Ciencias Sociales acogen contenidos de forma arbitraria en sus planeaciones? ¿Por qué no es importante mantener un orden en los contenidos de forma consecuente cada clase? ¿Tal vez trabajar por componentes de desarrollo en modelos flexibles anula la presencia de contenidos en el aula que son indispensables para llegar a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales? También cabe notar que las planeaciones que implementaron estos textos de forma neutral fueron los de secundaria regular y los modelos flexibles -Pensar y camino a la secundaria-, en otros modelos como sabatino no se observa una articulación de la norma técnica, cuestionándonos ¿Cómo afecta el contenido conceptual de cada grupo y la enseñanza como se es pensada?

4.2.2 Decisiones didácticas en el ámbito pedagógico

Inicialmente, este ámbito se empieza a evidenciar en los documentos analizados, al arrojar como respuesta que los maestros de la institución educativa realizan planeaciones de clase generales y no atienden a las necesidades específicas de cada grupo; solo 3 planeaciones especifican para qué grupo son; los 43 restantes utilizan una misma planeación para todos los grupos: mismo contenido, mismas metodologías, mismos tiempos.

Por otro lado, no se evidencia el uso del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ni los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en ninguna de las planeaciones y guías de aprendizaje analizadas. Esta información es de suma importancia conocerla, debido a que, en la caracterización Institucional (realizada a partir del PEI), se encuentra que existe una gran población que requiere de este tipo de adecuaciones curriculares. De acuerdo con esto, se puede decir que los maestros y maestras de la institución educativa toman la decisión de no implementar los ajustes necesarios en sus planeaciones, es decir que las metodologías y estrategias plasmadas en las planeaciones y guías de aprendizaje, no se adaptan a las necesidades de sus alumnos.

En esta misma línea, la diversidad de los métodos de enseñanza en el abordaje del contenido es una decisión didáctica que en su mayoría toman los maestros de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Con base a los resultados arrojados por el Forms, se evidencia que el 67,4% de las planeaciones revisadas, sí adecuan diferentes métodos de enseñanza del contenido; por el contrario, en el 32,6% de las planeaciones, no hay diversos métodos de enseñanza del contenido. Estos resultados permiten problematizar ¿qué determina la elección del método? ¿Es el grupo lo que moviliza el método de enseñanza? El contenido en sí, ¿tiene una condición metodológica? ¿Por qué algunos contenidos admiten diversidad metodológica y otros no? ¿Cómo se realiza la elección del método con relación al contenido y la modificación de esta o no? Las preguntas que suscitan los resultados arrojados en el cuestionario permiten pensar que los maestros en el 32,6% se puede limitar a usar planeaciones de años pasados.

En relación a la retroalimentación de saberes anteriores, es preocupante que en solo 4 de los documentos analizados se evidencia la articulación de conclusiones con clases previas o retomar los contenidos al inicio de las mismas, esto es complejo debido a que es crucial retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al proporcionar información sobre el desempeño de los estudiantes de la Institución Educativa, de esta forma, identificando puntos para reforzar y mejorar los aprendizajes.

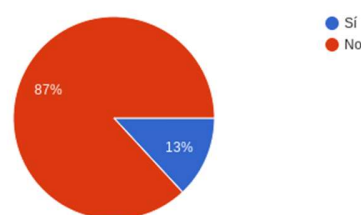
De igual forma, se realiza el análisis a la pregunta por la evaluación en las planeaciones, encontrando en este caso un resultado más favorable en comparación al análisis de la retroalimentación, de los 46 documentos analizados encontramos que el 31 de ellos se presentan diversas estrategias de evaluación en sus planeaciones, esto es de vital importancia al tener en cuenta que por medio de la evaluación se recoge la información sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes; sin embargo, este proceso no está siendo utilizado de forma adecuada en la institución, porque no se están adaptando los contenidos ni a cada grupo en particular, mucho menos a cada estudiante, puesto que las planeaciones no tienen incluida la planeación pensada para cada grupo, independientemente si es el mismo grado, y tampoco el PIAR está incluido ni nombrado en los documentos compartidos por los maestros y maestras de ciencias sociales. Por ende, aunque la evaluación se aplica con cierta rigurosidad y mediante distintas estrategias, su finalidad formativa se diluye, reduciéndose a un instrumento meramente administrativo para la asignación de calificaciones.

4.2.3 Decisiones didácticas en el ámbito ético y político

En el análisis realizado se evidenció que existen otros elementos que son tomado en cuenta a la hora de planear que está relacionada con los intereses personales, en lo analizado se encuentra una recurrencia en 40 planeaciones en las que no están sujeta a elecciones frente a gustos propio, manteniendo un contenido de forma objetiva en las clases de Ciencias Sociales, los maestros no involucran aspectos de su vida personal o experiencias como individuo por fuera de la escuela, siendo este invisibilizado el lugar del maestro frente a sus preocupaciones y apuestas propias, reduciéndolo a un constructor y ejecutor del currículo, en ese sentido la decisión del maestro busca un imparcialidad y una distancia que apela solo a criterios curriculares.

Por otra parte hay 6 planeaciones que si lo hacen y causa una predisposición e inclinación por fuera del currículo de las Ciencias Sociales, es en ese sentido se afirma que hay maestros que tienen otra mirada desde su autenticidad que no solo se basa en contenidos de los textos prescritos y normativos, sino que trata de construir vínculos significativos más vivos de contextos reales, esta apertura puede generar más diálogos que favorezcan la construcción de conocimiento conjunto en el aula, puesto que el maestro debe promover sus posiciones críticas con argumentos que construyen el saber.

Figura 13
Gustos personales en las planeaciones



Nota. La figura muestra las respuestas arrojadas por el Forms donde se da respuesta a la pregunta “Se evidencian gustos personales en sus planeaciones de clase”.

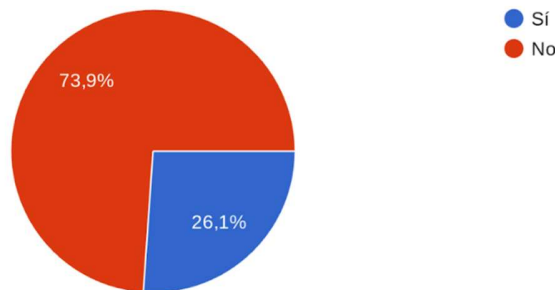
En un segundo momento se observa en 43 planeaciones que los maestros y maestra de ciencias sociales no tienen relación de su vida personal con el contenido de la clase, esto da muestra de una separación entre la dimensión personal y su rol profesional que se puede relacionar con contenidos inapropiados, esto despersonaliza la enseñanza de valores que podrían ser importantes

para el aprendizaje de los estudiantes desde una posición más sensible del mundo y que esté situada en un contexto, creando un sentido de lo que enseña que no esté alejado de los estudiantes, y la capacidad de hacer contenido desde las memorias, esperanzas y luchas que percibe el maestro.

En conclusión, los maestros tienen una tendencia, no vinculan sus experiencias personales marcando una ética objetiva apostando a seguir los contenidos estrictamente de la norma técnica, siendo respetuoso con el currículo reflejando una perspectiva que entra en tensión de reducir aspectos reflexivos, críticos y contextualizados.

Por su parte, la profundización en contenidos y actividades controversiales en las planeaciones de clase y guías de aprendizajes analizadas, 34 dicen que no lo hacen, de esta manera los maestros evitan abordar contenidos de las ciencias sociales que están cargados de tensiones, ligando un poco solo a norma técnica desde una dependencia, sin profundizar en los contenidos, justificado en el cumplimiento que se le debe dar a los tiempos de lo ya planeado, sin detenerse a construir posturas políticas.

Esta decisión también puede estar relacionada a condiciones del contexto de la institución, donde puede existir una presión frente a cómo los maestros median los contenidos en su clase y cómo están formados para abordar temas sensibles, y que a la vez tienen gran impacto en cómo los estudiantes procesan los aprendizajes, alrededor de hechos y acontecimientos que son conflictivos a la hora de ser abordados; dado que se hacen desde transmisión de hechos, fechas y datos oficiales que no se preguntan por desigualdades sociales, construyendo miradas pasivas frente a la realidad social, desde un cumplimiento meramente de deberes. Esto a la vez genera problemáticas en la vida cotidiana de los estudiantes puesto que se omite en la enseñanza la comprensión crítica de su contexto y esta investigación se preguntaría por cómo se promueve una formación ciudadana desde el desconocimiento de lo que realmente pasa alrededor de la vida del estudiante y del maestro. Por otra parte, tenemos 12 planeaciones que se han preguntado por el para qué enseñar desde lo didáctico, puesto que se nutre del debate del análisis de diversas perspectivas, construyendo espacios para problematizar la realidad y entendiendo las estructuras de los conflictos sociales desde diversas experiencias y voces, de esta manera el estudiante tiene una participación más activa de aspectos sociales que busquen transformar la sociedad.

Figura 14*Profundización en contenido y actividades controversiales*

Nota. La figura muestra las respuestas arrojadas por el Forms donde se da respuesta a la pregunta “Se observa profundización en los contenidos y actividades controversiales”.

El análisis de las decisiones didácticas de los y las maestras participantes reveló que, más allá de responder a una estructura pedagógica sólida, estas decisiones muchas veces se convierten en fórmulas repetidas, instauradas más por la costumbre que por una reflexión consciente sobre su sentido. En varios casos, como en la planeación de una de las maestras, observamos cómo se proyectan metodologías participativas como simulaciones o debates, pero al contrastar con la práctica en el aula, estas no se ejecutan. Así, se genera una tensión entre lo planeado y lo vivido, entre lo que se escribe como intención pedagógica y lo que realmente ocurre en el aula.

Esa brecha entre planificación y acción no solo es técnica, sino profundamente política. Las planeaciones parecieran cumplir una función de archivo institucional, más que ser herramientas vivas que guíen y transformen la práctica. Se enseña desde la urgencia, desde la presión del tiempo, desde la inercia del currículo oficial que impone contenidos que, en muchos casos, no dialogan con el contexto específico del grupo o el territorio. Allí emerge una segunda tensión: la que se produce entre el currículo impuesto y las realidades del aula. En este punto, es inevitable preguntarnos: ¿dónde queda el docente como sujeto que decide? ¿Dónde habita su voz, su intuición, sus emociones? Estas tensiones no sólo configuran escenarios de contradicción, sino que también abren pistas para la comprensión más profunda del quehacer docente.

5 Sentir también está permitido: emociones políticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales

Para “Caracterizar las emociones políticas predominantes de los maestros y maestras de Ciencias Sociales a través del análisis de narraciones autobiográficas”, se realizan entrevistas semiestructuradas (ver anexo 10.2) a tres maestros y tres maestras de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Luego, se realizaron dos matrices de triangulación (ver anexo 10.3 y 10.5), con relación a las subcategorías que surgieron del marco teórico. Dichas tablas se fueron nutriendo de narraciones e imágenes (ver anexo 10,6) de los maestros y maestras acompañado de interpretaciones que tuvieron como propósito analizar la información a partir de las tendencias, recurrencias, contradicciones o tensiones que surgieran desde las respuestas de las entrevistas, el grupo focal y las cartografías corporales de cada maestro y maestra. Así pues, este capítulo tiene como propósito develar las emociones políticas predominantes en los maestros y maestras de ciencias sociales, que toman a diario en su ejercicio docente, identificando y reconociendo sus vivencias y experiencias sensibles tanto en sus vidas profesionales como personales.

La experiencia emocional del maestro no es algo que se quede en el plano individual o íntimo, tampoco es posible decir que simplemente es un accesorio que viene a adornar o a complicar su práctica profesional; en las entrevistas realizadas a los maestros y maestras de la Institución Educativa, en la entrevista E.MG resalta que “como docentes, obviamente, estamos hechos de carita y de huesitos y también nuestras emociones”, en tal sentido, las emociones constituyen un núcleo estructurante y no son solo reacciones individuales a lo que ocurre en un aula o en una Institución, sino que de una u otra forma se constituyen como una interpretación, vinculación o respuesta a lo que se vive colectivamente en la escuela. Así, las emociones transitan hacia emociones políticas cuando se vinculan con lo común mediante lo que duele o indigna a través del poder, lo justo o lo injusto.

Las emociones políticas juegan un papel importante en el aula, por lo tanto, en este capítulo se habla de las manifestaciones emocionales que los maestros y maestras de Ciencias Sociales

reconocen de forma implícita o explícita en su quehacer profesional. En sus narraciones autobiográficas fueron recurrentes emociones políticas, que Duarte (2020) lo expresa como:

Un recordatorio de la condición humana, por lo que están inscritas en una cultura y desde allí se les atribuye una carga evaluativa-valorativa y se les ubica en el plano de lo político, dado que inciden en la toma de decisiones, en el juicio racional y en todo lo relacionado con la ciudadanía, la vida social, lo colectivo. (p. 29)

Así pues, la escuela es un escenario social donde se relacionan sujetos desde diferentes mundos de vida, esto hace que se construyan emociones propias de este contexto y que se generen de forma natural vinculado a las dinámicas que no son desarrolladas en otras instituciones educativas, así mismo, las emociones políticas que surgieron fueron nombradas y apropiadas por los maestros/as entrevistados, como parte de su realidad que son el miedo, la ira, la esperanza, la alegría, compasión, incertidumbre, preocupación y satisfacción; por lo tanto, se configura cada emoción política y de qué manera se manifiesta en cada maestro/a durante su labor como docente revelando su potencial para comprender la dimensión política del sentir en la educación.

5.1 Miedo

A partir de las voces de los docentes entrevistados, se evidencia que el miedo es una emoción recurrente y estructural en la experiencia de quienes enseñan Ciencias Sociales. Aunque no todos los maestros/as lo nombran de forma explícita o con la misma intensidad, sí aparece como una emoción que moldea decisiones didácticas, temas abordados y formas de comunicación en el aula. El miedo es una de las emociones más predominantes en la práctica docente de maestros y maestras de Ciencias Sociales, llevándolos a buscar formas más reflexivas y empáticas de enseñar, sin dejar de abordar los temas sensibles, pero considerando el contexto.

Martha Nussbaum, en su obra *La Monarquía del Miedo* (2018), define al miedo como una emoción profundamente egocéntrica, que surge desde la percepción de amenaza sobre el propio bienestar y del sentimiento de falta de control frente a lo desconocido o peligroso: “El miedo tiende con demasiada frecuencia a bloquear la deliberación racional [...] es, de hecho, intensamente narcisista. Expulsa toda consideración por los demás” (p. 23-52). De esta manera, en el discurso de una de las maestras, el miedo se vincula con el territorio, el contexto violento y el rol del profesor de Ciencias Sociales como actores activos en la preservación de la memoria colectiva y subalterna. Es un miedo que no es individual o patológico, sino político y estructural; ella menciona:

Miedo, sí. Siempre, [...] por llegar a un contexto desconocido y que todo mundo ha dicho que es complejo [...] estuve en zona guerrillera, cuando estuve en Bolombolo que era en zona pues también muy compleja a nivel social, entonces sí da miedo y más por ser profes de sociales, porque casualmente donde he ido, los profes anteriores han salido por amenazas o situaciones de eso, entonces en cierto modo se siente un cierto temor ante el cambio o ante el enfrentarse pues a lo que no conoces bien. (E.MD)

Por otra parte, los maestros E.MB y E.MB mencionan no sentir miedo, pero se evidencia en sus discursos un miedo camuflado que se alinea con lo que menciona Nussbaum: “el miedo tiende con demasiada frecuencia a bloquear la deliberación racional”, al evidenciar cómo el miedo, aunque no reconocido abiertamente, actúa como un filtro que condiciona el juicio, la toma de decisiones y la expresión libre de ideas. E.ME menciona que:

“No, Posiblemente cuando empecé porque uno siente miedo a enfrentarse, pero ya eso a través de los años, pues uno ya la experiencia le va enseñando a uno; porque los estudiantes huelen el miedo y cuando ellos lo sienten a uno con miedo pues ya ahí perdió uno ya esa batalla” E.ME

Llama la atención las expresiones: “los estudiantes huelen el miedo” (GF.A), y “ya ahí perdió uno ya esa batalla” (E.ME), como si el entorno escolar fuese un campo de batalla y la enseñanza algo de lo cual el maestro debe protegerse, enseñar implica protegerse emocionalmente. El miedo que sienten los maestros a ser burlados por sus estudiantes, a que no quieran realizar sus actividades, a que sean sus enemigos; es un miedo real y potente que está inmerso en la subjetividad docente y el cual condiciona necesariamente la manera en cómo se enseña y se evalúa.

Así mismo, otro maestro nos dice:

“Para nada, en lo absoluto, porque ellos son conocedores y porque en primer lugar el profesor tiene que ser muy ecuánime en sus pensamientos. Si usted se pone a decir a ellos que ustedes detestan a Pablo Escobar, sabiendo el contexto de muchos acá, la verdad que lo más seguro es que usted se meta en un problema. Usted tiene que ser muy equilibrado en ese sentido también, de saber cómo se tocan esos temas. Si usted viene a tomar posturas personales, usted corra porque va a encontrarse al enemigo”. (E.MB)

Aunque el maestro (E.MC) niega sentir miedo, su discurso delata una fuerte conciencia del peligro: la posibilidad de “encontrarse al enemigo” si toma una postura personal frente a un tema

sensible (en este caso, narcotráfico y la figura de Pablo Escobar -narcotraficante colombiano, fundador y líder del Cártel de Medellín). En esta situación, en lugar de propiciar un espacio abierto al diálogo crítico, el docente prioriza la prudencia estratégica, lo cual, aunque puede ser leído como una forma de autocuidado, también revela una forma de autocensura que inhibe el análisis profundo y el debate honesto.

De esta manera, aunque en la entrevista los maestros E.ME y E.MB rechazan abiertamente la emoción, sus relatos están cargados de estrategias de autocontrol, de regulación del discurso, de evasión de posiciones ideológicas y priorizan la neutralidad aparente como estrategia de supervivencia profesional. En ambos casos, los profesores hablan del cuidado extremo que deben tener para no ser percibidos como "enemigos" por su comunidad escolar o por los estudiantes, evidenciado, nuevamente, el papel que cumple el miedo en la labor de los maestros/as de Ciencias Sociales. El miedo aparece como una emoción estructurante en la práctica de los maestros y maestras de Ciencias Sociales. Lejos de ser una experiencia individual o pasajera, se convierte en una fuerza política que atraviesa sus decisiones pedagógicas, los contenidos que abordan y las formas de relacionarse con los estudiantes y el contexto.

5.2 Ira

Hablar de la ira como emoción política es incomodar, los maestros históricamente se han visto como poseedores de infinita paciencia y abnegación; por ende, al reconocer que son sujetos que se pueden ver atravesados por una emoción tan fuerte, fastidia y puede producir silenciamientos incluso autoinducidos; es precisamente, a partir de este silencio, que la ira se vuelve una emoción peligrosa, ya que al no ser nombrada o desconocer cómo la experimenta nuestro cuerpo se puede convertir en culpa o frustración.

Socialmente es vista como algo que debe estar anulado y más si se es maestro, y además, el trabajar con menores de edad agrava su encubrimiento. A propósito de esto, Averill (1982) menciona que la ira es “una respuesta emocional que se da de acuerdo a un rol social y que cumple una función en ese sistema social”(p.3) de tal manera que, al estar la profesión del maestro tan atravesada por las estructuras sociales, las condiciones laborales e incluso por los diferentes poderes ejercidos en las instituciones, la ira como emoción política es una reacción legítima ante las injusticias, frustraciones e impotencias que enfrentan los maestros no solo en el aula, sino también, en el sistema educativo en general.

Según Bonet y Suárez-Bagnasco (2011) “la ira es un constructo de naturaleza predominantemente emocional. Normalmente se desencadena por situaciones en las que las personas son heridas, engañadas, traicionadas. Puede manifestarse como irritabilidad, desprecio y rabia” (p.233). En ese sentido, la rabia puede entenderse como una expresión o derivación de la ira, una forma en que esta emoción se exterioriza con mayor intensidad y carga afectiva; por tal motivo, en adelante será referencia principalmente a la rabia, entendida como la manifestación concreta de esa emoción más amplia que es la ira.

Dentro de este orden de ideas, esta emoción política en el ámbito educativo y principalmente en los maestros como sujetos de interés en esta investigación, se desencadena ante situaciones de frustración, de aversión o desagradado. En los relatos de los maestros, aparece cuando hay una transgresión de una norma, o cuando el actuar de los estudiantes no va acorde con lo establecido.

Ejemplo de esto sería al exponer un caso donde el estudiante reta la autoridad del maestro, es curioso que una de las maestras, durante la elaboración de su cartografía corporal, dirigiendo su atención a sus compañeros da una respuesta inmediata: “[...] yo digo que a mí se me refleja la emoción. Sí, vea, me pongo roja porque me da rabia. Ah, sí. A mí un culicagado que no me haga caso” (GF.G), aparece una tensión entonces entre la emoción inmediata y la respuesta reflexionada de la maestra a la hora de llevar la información y sus emociones políticas a la cartografía corporal; cuando la primera reacción es de ira frente a cómo se está cuestionando su autoridad y es evidente al utilizar la palabra “culicagado” expresando así una jerarquización de orden generacional, no obstante, tras un breve análisis y reflexión la maestra reconoce también una sensación de impotencia, lo que muestra un momento más introspectivo y es lo que termina plasmando en la cartografía.

Según lo expresado, está claro que la ira no es una mera expresión mental, sino que es una experiencia profundamente corporal, incluso el organismo activa diferentes respuestas fisiológicas visibles que no son casuales, más bien que hacen parte del sistema de defensa del cuerpo, que se prepara para responder a lo que considera una amenaza.

En la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, los maestros la experimentan de forma constante, sin embargo, no es nombrada de forma directa o simplemente se desconoce como una emoción; bajo el contexto escolar de la institución educativa, la ira aparece de forma contenida bajo expresiones como: “me ofendo [...] me pongo como un tigre [...] me da rabiecita” (E.MD) y

bajo estos gestos no se ve como una emoción destructiva, sino como una emoción que moviliza e interpela al maestro.

El tratar de ocultar la emoción es una decisión que toman los maestros de forma constante, ejemplo de ello, fue una de las actividades, en esta se pretendía que el maestro se expresara a través de sus narraciones autobiográficas. Allí se puede ver parte de la autocensura, ya que una de las maestras dice en su respuesta más rápida: "Ofuscamiento" (GF.A), pero en la cartografía corporal escribe "desconcierto".

Inicialmente, su primera respuesta salió más genuina y se puede percibir que es la reacción emocional que acontece en el aula, haciendo parte de emoción política de la ira o la rabia; la segunda respuesta si fue plasmada en su cartografía corporal ubicada en la boca, en su narración lo manifiesta así: "Pero pasa que a mí me es difícil que, que yo lleve a alguien a coordinación, porque a mí me parece que yo me demoro mucho. Lo que pasa es que yo sí me aguanto bastante veces con las situaciones" (GF.A), esta afirmación corresponde a que, si el estudiante en la situación de no querer ir a coordinación por sus actitudes, la maestra primero reacciona, luego siente incertidumbre como emoción política, puesto que es una situación inesperada que se presenta en el desarrollo de la clase y no logra comprender porque el estudiante no acoge su decisión, pero da tiempo para mediar con el estudiante antes que posicionar una autoridad inmediata.

Asimismo, se encuentra que la ira en el discurso de los maestros no surge de manera individual, sino que se presenta como reacción a la interacción con el otro y como reacción a lo injusto. El maestro (E.MA) nos dice que "Una de las emociones que es más fuerte en nuestro país es la rabia [...] algunas posiciones de alguna gente que me parecen que se tienen que ver con la terquedad profunda", esta emoción surge como resultado de la polarización y desigualdad que se da en el país a raíz de la cultura política, posicionando al maestro como un sujeto político que es permeado por el contexto. la rabia como emoción política dominante no es algo que se da en una forma aislada, se relaciona a la experiencia del maestro en su relación pedagógica bajo la expresión: "[...] a mí me da rabia porque lastimosamente nosotros y tú vas a ser de la generación en donde los eh nos respetan a los profesores" (GF.C).

El maestro experimenta un desajuste, al ser el poseedor de la autoridad en el aula y llegar un estudiante y desestabilizar esto, la ira aparece no únicamente como una expresión mental sino como un sentir que se manifiesta en gestos y en lenguajes corporales; de tal forma que esta emoción

política configura la corporeidad del maestro dejando en evidencia una tensión entre la atención y el respeto que el maestro espera, en contraposición de lo que recibe que es grosería y desatención.

Una de las relaciones más evidentes es la de maestro y estudiante, pero ¿qué pasa cuando el maestro siente ira y eso no se reconoce?, uno de los maestros dice que: “[...] el enojo. Cuando tú ves que un chico está tratando mal a otro chico y tú le llamas la atención y sabe que el otro está ofendido, pero la persona no te atiende” (E.MD), es decir, que dentro del aula las emociones del maestro se invalidan, incluso cuando se dan como reacción a acciones realizadas por el otro.

La cultura escolar ha construido una imagen del maestro como una figura que es emocionalmente contenida y más al hablar de emociones displacenteras, de modo que mostrar la ira puede interpretarse como debilidad, falta de profesionalismo o como el elemento que puede quebrar los vínculos y esto se evidencia cuando en medio de la entrevista uno de los maestros dice que:

“Si hay algo que me genera enojo, pues cómo voy a manifestar ese enojo, cuál va a ser mi respuesta y cuáles son las consecuencias de ese enojo. Eh, si tú le respondes mal a un chico de estos, seguramente se daña un vínculo, una relación que ya tú traías”, viendo la ira como sinónimo de debilidad y algo malo, incluso es mencionado por otro de los maestros cuando dice que “pasa que hay docentes que a veces no hacen bien su trabajo y se ganan eh como la rabia de los estudiantes” (E.MC)

De tal manera que desde esta postura el maestro toma un rol pasivo en la enseñanza, primero para no romper el vínculo que tiene con los estudiantes y, segundo como escudo protector evitando exponer sus posturas y es que bajo expresiones como: “[...] Todos los días los docentes tenemos que lidiar con un montón de emociones que tienen los muchachos [...] desde la rabia” (E.MC), se muestra que el maestro debe tener una gestión emocional importante, entendiendo que el cuerpo siente, se desgasta y se enoja, pero que también se pueda reconstruir en comunidad.

De tal forma que negar la ira como emoción política dentro del aula sería un equívoco, lo mismo que contradecir las manifestaciones corporales ligadas a esta, negarlas sería desconocer la estrecha relación entre mente y cuerpo, por esta razón, comprender cómo se expresa la ira permite reconocerla a tiempo y darle manejo antes de que se derive en conductas negativas.

5.3 Compasión.

La compasión como emoción política implica un componente afectivo y de motivación, además de vincularse con valores de cuidado y justicia. Como lo mencionan Lazarus y Lazarus (2000) esta “puede definirse como la comprensión del estado emocional ajeno asociada a un deseo de aliviar o reducir el sufrimiento del otro” (p.46) en este punto se incluye tanto la dimensión afectiva como la motivación para actuar.

En los relatos de los maestros esta emoción no es nombrada de forma directa, en su lugar se menciona la empatía, esta es una capacidad cognitiva y relacional que permite comprender lo que el otro siente y piensa, más no moviliza como si lo hace la compasión

Según Goleman (1995) citado por Serrano et.al (2008) la empatía es “la actitud que tiene una persona para reconocer las emociones de los demás, es decir, es la capacidad de comprender los sentimientos de los otros y poder leer sus mensajes no verbales” (p.474) de modo que es una capacidad relacional-cognitiva que permite entender al otro y en el aula es la que prepara el terreno de la compasión, y es esta última la que puede devenir como una emoción política, al fomentar la justicia, el cuidado mutuo y diversas acciones transformadoras entre los estudiantes y los maestros.

Dentro del aula de clase el maestro puede experimentar empatía al reconocer una situación difícil de alguno de sus estudiantes, pero es la compasión la que lo impulsa a actuar a ofrecer acompañamiento y cuidado. En el ejercicio de la cartografía corporal se expone un caso, un estudiante no atiende las recomendaciones del maestro y como respuesta uno de ellos expresa varias veces que siente: “[...] y me da un pesar de ese muchacho [...] me pongo a comprenderlo” (GF.H) como una necesidad de entender al estudiante, la emoción predominante no es la rabia ni la frustración por la indisciplina, sino una sensibilidad hacia la condición del niño que “[...] está en otro mundo” (GF.H).

Al ponerlo en esos términos, el maestro reconoce que el estudiante vive una realidad distinta, desconectada de lo escolar, y que esa diferencia le genera dificultad para comprender la dinámica de clase. Su propia respuesta es entonces política ya que, en lugar de responder con sanción, se abre a la comprensión. Sin embargo, también deja ver la tensión interna de temer que “alguna cosa que le diga lo hiera” (GF.H) refiriéndose al estudiante, lo cual muestra que la compasión, aunque es una emoción política positiva, también se convierte en carga emocional. La disputa se da en la manera en que el maestro decide transformar esa emoción en comprensión pedagógica en vez de caer en la lógica punitiva.

Así pues, las implicaciones que tiene el maestro en su labor al vincularse con esta emoción son múltiples, las dinámicas del poder dentro del aula se van a ver impactadas; cuando un maestro actúa compasivamente no refuerza las relaciones verticales de autoridad, por el contrario, abre posibilidades de una relación enfocado en el cuidado mutuo. En las narraciones dadas por los maestros una de ellas dice que al presenciar situaciones de violencia dentro del aula siente: “[...] una empatía [...] tan duro, pero tan valientes que son afrontarlo y enfrentarlo, Pues y chicos tan jovencitos” (GF.D). El maestro se ubica en comprender un poco lo que el estudiante está atravesando, entendiendo el sufrimiento y validando con admiración lo que está viviendo el estudiante, esto manifiesta inmediatamente una injusticia que él percibe desde el dolor del otro, de esta manera la compasión también se presenta como ese lugar que posiciona la desigualdad desde el poder de los victimarios.

Es además importante resaltar que la compasión exige del maestro un ejercicio de autorregulación emocional, al presenciar todo lo que atraviesan los estudiantes puede derivar en los maestros en frustración y desgaste.

5.4 Incertidumbre

Al hablar de incertidumbre no se habla únicamente de estados mentales en los que el sujeto maestro es controlado por duda o desconocimiento; esta es una emoción política que se manifiesta en el cuerpo y en las relaciones sociales cuando no se tiene claridad sobre lo que está próximo a llegar, en la institución educativa se manifiesta en el trato maestro-estudiante o relación con el mismo contexto. Boaventura de Sousa (2016) a propósito de esta emoción nos dice que es “la vivencia de las posibilidades que emergen de las múltiples relaciones que pueden existir entre miedo y esperanza” (p.161) en este espacio de indeterminación no se paraliza el maestro, sino que se abre la posibilidad de nuevas formas de actuar.

Lejos de ser algo que parte desde lo individual la incertidumbre tiene una dimensión política, en contextos de desigualdad, violencia o las crisis sociales, la incertidumbre deja el plano de lo individual y entra al plano de lo colectivo de tal manera que es una emoción política cuando evidencia cómo los maestros experimentan colectivamente la falta de certeza; a través de los relatos fue una emoción muy recurrente, ejemplo de esto es cuando a uno de los maestros se le cuestiona por las emociones que siente cuando está planeando una clase y en medio de su relato menciona que la incertidumbre por sus estudiantes siempre está presente, sobre su labor y sobre el contexto:

“[...]¿qué comprendí?, ¿cómo lo comprendí? ¿y cómo aplicaría lo que comprendí?” (GF.A), esto da cuenta de cómo garantizar una comprensión significativa sin transmitir conceptos aliados de su realidad, y por medio de la incertidumbre propia los pone en diálogo no solo con su vida, sino con la del estudiante, esto construye una necesidad en el aula que se transforma en una necesidad social.

Ahora bien, reconocer la incertidumbre como emoción política es fundamental, porque abre la posibilidad de generar cuestionamientos, de imaginar diferentes alternativas y no dar por sentado lo establecido ejemplo de esto se evidencia en las cartografías realizadas por los maestros donde ellos cuestionan los casos que se les mencionan tal como el de ¿cómo reaccionar ante un estudiante que reta tú autoridad? una de las maestras pone en su cartografía la pregunta “¿qué pasó ahí?” (GF.D) y como emoción pone un cuestionamiento, esto refleja que hay una incertidumbre en lo que aconteció y lo que se espera, también el asombro que tiene frente a la actitud del estudiante y y al ubicarlo en su cabeza, no logra comprenderlo del todo.

Se percibe un interés por lo que sucede con el estudiante más no por su emoción. Preguntarse por la conducta del estudiante expresa en los maestros una preocupación por entender que está transitando, cómo es su vida, qué situaciones pasa en su casa, y también porqué la respuesta inmediata es de forma violenta; el maestro trata de analizar antes de actuar y esto ayuda a no desbordar emociones políticas en el aula que afecten el resto de los estudiantes.

En síntesis, la incertidumbre más que una carencia de certeza dentro de la institución Educativa se muestra más como una condición profundamente humana y política, y al comprenderla de esta manera permite resignificar su sentir no como una amenaza más bien como una fuerza que impulsa la búsqueda de sentido social, pedagógico y colectivo.

5.5 Esperanza

En el contexto de la I.E. Héctor Abad Gómez hay presencia de emociones políticas, como se viene caracterizando, estas acciones movilizadoras de los docentes son narradas en las entrevistas y en el grupo focal. La esperanza como una emoción que impulsa el quehacer en el aula; por su parte, Martha Nussbaum, en su libro *La monarquía del miedo* hace una aclaración de las dificultades que tiene definir la emoción política de la esperanza, pero reconoce en ella características que se manifiestan centrándose en obtener resultados positivos que pueden llegar a estar en el mundo de cada sujeto, cargado de incertidumbre al igual que el miedo, pero desde

perspectivas opuestas, puesto que la esperanza nos expande, vulnera y nos dispara hacia adelante, mientras que el miedo como ya se mencionó nos encoge, es autoprotector y nos detiene en la acción.

La esperanza es un término suscitado por los maestros más de una vez de forma clara y sutil, como aspecto importante que se construye alrededor del rol del maestro, que parte desde vivencias de la práctica educativa, un motor que da fuerza y que sostiene en las dificultades de los procesos formativos. Por otro lado, el contexto social y familiar de la Institución se configura como un espacio determinante de diversas tensiones y conflictos. En diferentes manifestaciones se habla del entorno que habitan los estudiantes de forma recurrente, por ejemplo uno de los maestros señala: “Acá tenemos jóvenes vinculados a las drogas, o han tenido procesos penales, o han estado en la prostitución o en la calle.” (EM.D).

Otro docente también menciona: “los estudiantes siempre vienen cargados pues con problemas de la casa o con problemas de adaptación.”; El mismo maestro en otro momento agrega: “[...] no podemos desconocer que es una es una población que tiene pues muchas necesidades, tanto económicas como eh familiares, carencias, afectivas, social.” (E.ME), y en relación con la misma idea otro maestro expresó: “[...] Veces hay grupos en donde tienes que empezar por enseñarle a las personas modales. Sí, acá y pasa mucho en Medellín.” (EM.C). De forma recurrente se refirieron a las problemáticas que transitan en I.E. Héctor Abad Gómez desde un conocimiento de un entorno hostil y desafiante que condiciona a los estudiantes, la esperanza aparece como esa resistencia emocional que se hace presente para seguir trabajando sin rendirse, este es un acto colectivo del reconocimiento de diferentes maestro, a partir de posiciones políticas que enfrentan situaciones de exclusión social, y la enseñanza de las ciencias sociales acoge esas dificultades para medirlas y transitarlas a reflexiones.

La esperanza fue mencionada por los maestros y maestras en varias narraciones, vincula las formas como llega a las aulas en clase de ciencias sociales; en una de las entrevistas se habla de esa transmisión de la emoción de manera intencional. Uno de los docentes lo expresó así : “yo digo que como yo transmito [...] como ese afán de esa esperanza, esa es otra cosa, transmitir el valor de la esperanza y lo transmito como [...] que las utopías son posibles yo pienso que yo eso como que les llama la atención”(EM.A), esto devela un compromiso frente a su proceso en el aula, pero al mismo tiempo construye vínculos de confianza que favorece el proceso formativo, esto es percibido desde una proyección colectiva que se transforma en estrategias pedagógicas, legitimando en la labor docente desde horizontes que son alcanzables por los estudiantes.

Por otro lado, las acciones y características alrededor de la emoción política pueden manifestarse de diversas maneras, Nussbaum expresa que: “la esperanza comporta una visión imaginativa del positivo mundo que podría seguir a ese posible resultado bueno, y entraña también (no siempre, pero sí a menudo) acciones relacionadas con la posibilidad de llegar a ese mundo.” De esta manera los maestros alrededor de la esperanza traducen las posibilidades de realidades que otorguen tranquilidad y bienestar colectivo.

Esta emoción política fue representada en el grupo focal como osadía, el maestro enmarca su experiencia en la siguiente analogía:

“Yo siento como que todos los días estuviéramos subiendo una gran montaña y escalando y escalando y a veces nos tiran de esa montaña para abajo y nos derrotan, y volvemos otra vez a arrancar con toda la fuerza, otras veces no queremos ni levantarnos, pero me parece que todos nosotros, eh, es un ejercicio de osadía.” (GF.A).

Esta se construye a partir de las formas de resistir esas barreras que se presentan en la I.E. Héctor Abad Gómez en su labor docente, escalan con fuerza esos riesgos que amenazan la educación y dan cuenta de cómo las emociones políticas toman fuerza en la escuela en el momento que se pregunta por esas capacidades de creatividad y de transformación que permite el desarrollo de la práctica pedagógica en contextos adversos.

De la misma manera otro de los maestros profundiza desde la cartografía en la emoción política, del porqué seguir asistiendo a la escuela a pesar de las dificultades del contexto. Su intervención lo expresa de manera clara: “No, el mío con amarillo porque es esperanza, esperanza, amor.” (GF.G). así surge como un proceso de adaptación y resiliencia generando un cuidado propio y de la comunidad educativa, pero al profundizar en esas necesidades del contexto surge el amor como respuesta arraigo a esa emergencia a responder a un contexto social educativo que apuesta por sostener el vínculo del cambio, por medio de un tejido emocional de la comunidad como práctica política en la escuela.

Por el contrario, en el libro “*La agonía del Eros*” se percibe otra forma de ver la esperanza, no desde ese eje fundamental para acogerse a transformar el mundo que se habita, Byung-Chul afirma que:

Hoy, en cambio, las imaginaciones están cargadas de información en virtud de la técnica digital de la comunicación: «La imaginación prospectiva mediada por Internet [...] presenta un franco contraste con los tipos de imaginación que cuentan con información escasa. [...]

La imaginación de Internet [...] parte de una acumulación de atributos, más que de una visión global del objeto. En esta configuración específica, las personas disponen de menos datos y parecen menos capaces de idealizar (p. 67)

Esto nos da una mirada distinta de esta emoción política que se empieza a extinguir en las aulas, por medio de otras realidades que se presentan ante los ojos de los estudiantes acumulándose datos, que no motiva a sentir nuevos horizontes de cambio, el mundo digital nos presenta lo inalcanzable, puesto que sino imagino no necesito construir un mundo mejor.

Para finalizar la esperanza es altamente movilizadora y retoma los aspectos del entorno para movilizar a los maestros y maestras a construir ideales de transformación social, pero a la misma vez la institución educativa abarca situaciones conflictivas y entre ellas la desesperanza se presenta como factor de no imaginarnos un mundo posible para todos.

5.6 Alegría

La relación que se construye de esta emoción política va más allá de simples expresiones y satisfacciones sin sentido, esta se empodera de un impulso que se conecta con la esperanza, cuando surge desde contextos complejos se puede admirar ambientes desde el optimismo y confianza. Roldan et al (2017) nos dicen que:

Aparece de este modo, la alegría como motivo y consecuencia, como principio y finalidad de la acción consciente e intencionada [...] como emoción que trasciende la fugacidad del rostro iluminado por alguna satisfacción [...] para posicionarse como fuente impulsora de cambios sustanciales o movimientos con alcance transformador. (p. 157)

La alegría es un eje articulador que se piensa no sólo causante de estimulaciones agradables, sino a la vez construir contextos que movilice a un futuro más acogedor con todos los sujetos; de esta manera fue nombrada por los maestros y maestras de ciencias sociales en las entrevistas: “la alegría, de pronto no ver que la gente de que los muchachos se superan, de que cumplen con tareas mínimas y eso les genera también emoción, porque yo me emociono cuando me gana un chico.” (Maestro C); también otro maestro manifiesta: “Alegría cuando uno ve que todos están participando... los que no querían hacer nada y en ese momento quieren darla toda.”. (Maestro B). En estos fragmentos se evidencia en dos maestros, como la emoción política se hace presente en el aula cuando ve avances y logros, que supera expectativas que no estaban esperadas en sus planeaciones con actividades que otorgan aprendizajes significativos alrededor de disposiciones

actitudinales que antes no se hacían evidentes. Por otro lado la alegría aparece desde otras posturas: “yo permanezco en ese estado eh más la alegría, pero me conmueven demasiadas cosas. por ejemplo, una situación como esa donde hay tantos momentos con la pobreza, el abandono, la desidia, eso necesariamente lo tiene que eso te produce tristeza” (Maestro D). Este maestro al igual que los anteriores el observa el caminar de los estudiantes por rutas que son complejas y genera una sensibilidad emocional entre la alegría y tristeza, colocando en conflicto las emociones políticas, esto impulsa al maestro a observar con detenimiento el contexto del estudiante y esto lo articula con su enseñanza.

En el grupo focal uno de los maestros se da cuenta de cómo el aula es un espacio donde las emociones políticas transitan todo el tiempo: “A mí alegría [...] yo soy de buen humor, generalmente, a veces me enchuquiza toda” (GF.A), de la misma manera habla de cómo dos emociones políticas pueden ser contrarias y las separa por momentos diferentes, otorgándole cargas distintas y situaciones en el aula distintas, la alegría entonces está vinculada al humor de los maestros y maestras como parte de su individualidad que se aflora en la colectividad, de esta manera lo Frasser & Agudelo (2018) nos acercan a esta emoción política:

La alegría es una pasión que está en movimiento, que genera energía, inquietud y, por ende, posibilita cambios en la realidad que rodea a los sujetos, instalando en su ser razones para habitar el mundo, estar en relación con él, construir oportunidades y transformar. (p. 9)

Desde esta perspectiva, la alegría se configura como una emoción política transformadora que impulsa la construcción de utopías cotidianas. Surge del gozo profundo por la labor docente y de la posibilidad de generar vínculos significativos con los estudiantes, lo cual permite resistir a la rutina escolar y al carácter reproductor de ciertas prácticas pedagógicas. Finalmente, la alegría se convierte en una fuerza colectiva que alimenta las aspiraciones de cambio y transformación en la escuela, proyectándola como un espacio vivo donde habitar con esperanza.

5.7 Preocupación

A partir de las voces de los docentes entrevistados, la preocupación se configura como una emoción transversal que orienta las reflexiones sobre el alcance del rol docente en contextos complejos. Aunque se manifiesta de formas diversas, como ambición, como límite frente a riesgos externos o como aspiración a la formación ciudadana, en todos los casos adquiere un carácter político porque no se reduce a la vivencia individual, sino que emerge de la tensión entre el deseo

de transformar y las condiciones sociales, institucionales y territoriales que restringen la acción del maestro o la maestra.

En el relato de uno de los maestros, la preocupación se asocia directamente con su aspiración pedagógica: ella nos dice “Preocupación porque yo soy demasiado ambiciosa, entonces creo que puedo dar un montón de cosas” (GF.A). Aquí la preocupación no se entiende como una debilidad, sino como la conciencia de que la ambición de ofrecer múltiples posibilidades de aprendizaje puede chocar con los límites de tiempo, recursos e institucionalidad. La emoción funciona como motor, pero también como advertencia: se quiere dar más de lo posible y ese desfase genera angustia. En este caso, la preocupación trasciende lo personal para convertirse en una emoción política que revela la tensión permanente entre lo que la escuela desea aportar y lo que efectivamente logra ofrecer a sus estudiantes.

Por otra parte, otro de los maestros expone su experiencia como coordinador en un contexto atravesado por violencia y microtráfico:

“A mí me pasó cuando era coordinador con una profesora, eh, la niña le contó que la habían violado, ¿cierto? Y era uno de la banda y la profesora se quedó callada. Entonces (...) vino la fiscalía por ella, entonces yo le explicaba a ella: es que usted no debió haber escuchado a la niña. ¿Por qué? Porque para eso está la psicóloga, está el entorno protector, pero como usted la escuchó, usted le toca, le toca actuar ahí”. (GF.H)

En este fragmento, la preocupación se convierte en una estrategia de autocuidado y de protección institucional. La repetición del “[...] no debió haber escuchado” (GF.H) muestra cómo la emoción emerge de la conciencia del riesgo: escuchar y acoger a la estudiante implicaba no solo un compromiso ético, sino también una amenaza real frente al contexto cargado de violencia y conflicto. La preocupación aquí no es abstracta, sino política: obliga a delimitar el rol docente, a reconocer que actuar sin respaldo institucional puede acarrear consecuencias graves tanto para la profesora como para la niña ¿hasta qué punto la preocupación que sentimos como maestros nos limita, nos otorga o nos calla?

Por su parte, otro de los maestros entrevistados señala que su preocupación constante al planear clases no está centrada únicamente en cumplir un plan de área o en transmitir contenidos disciplinares, sino en lograr que los estudiantes alcancen competencias ciudadanas. La

preocupación se resignifica aquí como horizonte político, pues más allá de enseñar historia o geografía, se trata de formar sujetos capaces de convivir, participar y transformar su sociedad.

Así pues, la preocupación se manifiesta como una emoción ambivalente: moviliza la ambición pedagógica, alerta sobre los riesgos del contexto violento y redefine la planeación docente hacia la formación ciudadana. Reconocer esta emoción en los discursos de los maestros de Ciencias Sociales permite comprender cómo sus prácticas no se guían solo por objetivos curriculares, sino por un entramado de exigencias éticas, sociales y políticas que atraviesan su rol. La preocupación, en este sentido, no es un obstáculo, sino una brújula que señala tanto los límites como las posibilidades de la enseñanza crítica en escenarios de conflicto y desigualdad.

5.8 Satisfacción

En las voces de los maestros y maestras de Ciencias Sociales aparece la satisfacción como una emoción política ligada al reconocimiento, a la validación social y a la plenitud de la práctica docente. Como afirma Martha Nussbaum (2014), las emociones no son simples estados internos, sino juicios de valor sobre aquello que consideramos importante para nuestra vida y la de los demás. En este sentido, la satisfacción es una señal de que el trabajo del maestro es significativo, reconocido y capaz de transformar.

En un primer caso, un maestro narra una experiencia, en este caso la satisfacción se mezcla con la gratitud y la sorpresa:

“A mí me pasó con una estudiante que me encontré en la Javiera [...] Y la chica me vio [...]. Y se puso a llorar, y yo le dije, ‘Ay, qué le pasó.’ ‘Profe, no, es que me emocioné mucho viéndola porque usted no sabe lo que significó en mi vida.’ Eso para mí fue muy importante. Se puso a decir todo eso y yo me quedé como toda desconcertada [...] me quedo pensando que uno todo lo que hace marca la vida de los otros.” (GF.A)

Aquí, la satisfacción surge como un reconocimiento inesperado por parte de una estudiante que resignifica la labor docente. En este caso, la gratitud de la estudiante se adhiere a la maestra, otorgándole una emoción de plenitud y validación que trasciende el momento del aula, y que reconfigura su identidad.

En un segundo caso, un maestro reconoce explícitamente que la satisfacción se vive como experiencia corporal: “Pues yo digo que gratitud [...] eso sí su satisfacción y eso se siente en el estómago” (GF.G). Este fragmento revela la intensidad de la emoción, que no se limita al plano

discursivo, sino que se somatiza. Además, la satisfacción adquiere aquí un matiz político porque se comparte socialmente: “¿Sabe qué pasa? Cuando un niño le dice a uno un piropo de esos, uno va con un compañero, ¿cómo mi amor? ¿Qué me estaba diciendo? Para que el compañero escuche que le fue muy bien en la clase” (GF.G). La satisfacción no se vive solo en lo íntimo, sino que se exhibe ante colegas, como un mecanismo de validación profesional en un sistema que con frecuencia desvaloriza la docencia. Hargreaves (1998) denomina a esto la “política emocional del enseñar”: las emociones no son individuales, sino que forman parte de un entramado de legitimación profesional.

Por otra parte, en otro relato aparece la satisfacción vinculada con la planeación y la eficacia pedagógica: “La verdad se siente bastante satisfacción” (GF.C). La reiteración de la palabra, legitima la experiencia emocional, ubicando al maestro en un lugar de sentido. En este caso, la satisfacción no se limita al logro académico, sino que reafirma la vocación docente y fortalece la disposición a seguir habitando el aula.

Finalmente, en otro testimonio la satisfacción se asocia directamente con el compromiso: “Bueno, la palabra que yo puse fue compromiso [...] cada docente decide si lo asume” (GF.C). Aquí la emoción aparece como consecuencia de una elección ética y profesional voluntaria. El compromiso, cuando es asumido libremente, no se vive como carga, sino como posibilidad de plenitud. Nussbaum (2010) subraya que las emociones ligadas a la cooperación y al cuidado de otros son centrales en la construcción de una ciudadanía democrática. Así, la satisfacción en este caso se convierte en emoción política porque trasciende el beneficio personal y se proyecta en la formación de sujetos críticos y sensibles.

En conclusión, la satisfacción como emoción política en los maestros de Ciencias Sociales no es una simple alegría pasajera: es reconocimiento, validación y restauración. Surge del impacto profundo que los docentes logran en la vida de sus estudiantes, de la eficacia pedagógica experimentada en el aula y del compromiso ético con la enseñanza. Desde la perspectiva de Ahmed y Nussbaum, estas experiencias muestran que la satisfacción es social y política porque circula en relaciones de gratitud, legitima el valor del trabajo docente y refuerza su sentido en contextos donde otras emociones (miedo, preocupación) tienden a desgastarlo. Reconocer la satisfacción, entonces, no es un gesto menor: es visibilizar una dimensión restauradora que sostiene la práctica educativa en medio de escenarios de tensión y disputa.

6 Tensiones y sentidos: una articulación entre las emociones políticas y las decisiones didácticas de maestros y maestras de Ciencias Sociales

“O miedo o rabia y ninguna de las dos sirven para enseñar”.

(Maestro F de entrevistas)

El presente apartado, titulado “Tensiones y sentidos”, busca comprender las decisiones didácticas en clave de las emociones políticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, a partir de las disputas, contradicciones y equilibrios que emergen entre lo pedagógico y lo político en sus prácticas de enseñanza. Se denomina tensiones porque el ejercicio docente está atravesado por fuerzas que se oponen, se entrelazan y se transforman constantemente: entre la norma y la autonomía, la emoción y la razón, el deber institucional y el compromiso ético con los estudiantes. Estas tensiones no son solo obstáculos, sino también espacios de reflexión que revelan las decisiones que los maestros toman frente a dilemas ético-políticos y pedagógicos. Por su parte, el término sentidos hace referencia a los significados, orientaciones y apuestas que los docentes construyen a partir de sus experiencias emocionales y de sus decisiones cotidianas en el aula. Los sentidos condensan aquello que da dirección a la práctica: las razones profundas que sustentan por qué y para qué se enseña, más allá de los contenidos o las metodologías.

Así, hablar de tensiones y sentidos implica reconocer que la enseñanza de las Ciencias Sociales no se define únicamente por el dominio técnico o curricular, sino por el modo en que los maestros transitan sus emociones políticas, y las transforman en decisiones didácticas que expresan una postura ética y política frente al mundo. Este capítulo, por tanto, explora cómo esas emociones median las decisiones docentes en tres ámbitos interrelacionados: el curricular, el pedagógico y el ético-político, mostrando que enseñar es un acto cargado de emoción, reflexión y posicionamiento.

Las decisiones didácticas son el corazón de la práctica docente. No se reducen a elegir un contenido o una metodología, sino que implican posicionamientos, apuestas y tensiones que revelan tanto lo que se enseña como la manera en que se conciben los vínculos dentro del aula. En este sentido, las emociones políticas atraviesan cada decisión didáctica: desde la selección de un contenido hasta la manera en que un maestro responde a un estudiante. Reconocer este hecho

implica, por un lado, una apuesta ética y política por integrar la dimensión afectiva en la práctica pedagógica; y por otro, una crítica a los modelos de enseñanza que pretenden invisibilizar las emociones, reduciendo la docencia a un ejercicio técnico o exclusivamente racional.

Como lo evidenciamos en análisis del capítulo anterior, las emociones políticas como el miedo, la ira, la compasión, la incertidumbre, la esperanza, la alegría, la preocupación o la satisfacción no son simples reacciones, sino fuerzas que se transforman en decisiones. La experiencia de una maestra que afirmaba: “a veces yo hago talleres de actitudes como para manejar el asunto de la rabia, porque como ellos tienen tanta rabia y definitivamente influye tanto que imagínate” (GF.A), permite comprender cómo una emoción política se convierte en criterio pedagógico y, al mismo tiempo, en acción transformadora. A partir de esto, surge una pregunta clave que tensiona la investigación: ¿qué lugar ocupan las emociones políticas en las decisiones didácticas que toman los maestros/as? Esta pregunta no cierra la reflexión, sino que abre el camino hacia el presente capítulo, donde se profundiza en cómo las emociones políticas median la práctica docente en cuatro grandes ámbitos mencionados también en el apartado 4.2: el curricular, el pedagógico, y el ético-político.

De esta manera, el capítulo presenta fragmentos y resultados del análisis documental, el grupo focal, las entrevistas y las cartografías corporales elaboradas por los maestros y maestras, con el fin de mostrar cómo sus voces y experiencias revelan la dimensión emocional de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El análisis busca dar cuenta de que las decisiones didácticas no son neutras, ni ajenas a la subjetividad del maestro: en ellas se juegan sus convicciones, sus miedos, sus deseos, sus frustraciones. En los apartados siguientes se explorará primero cómo las emociones políticas inciden en la dimensión curricular de las decisiones didácticas: la selección de contenidos, enfoques metodológicos, preguntas problematizadoras que orientan toda una unidad de aprendizaje. Segundo, se ahondará en la dimensión pedagógica de las decisiones didácticas: estrategias, metodologías, dinámicas de aula. Luego, cómo marcan la dimensión ética, particularmente en el cuidado de sí y de los estudiantes. Y finalmente, cómo se expresan en la dimensión política y en la disputa de sentidos que atraviesa la enseñanza. El capítulo cierra con una reflexión sobre las tensiones que emergen entre estos ámbitos y la complejidad de entender la docencia como un acto siempre cargado de emoción y de política.

6.1 Entre el currículo y la emoción

En primer lugar, las decisiones didácticas en el ámbito curricular como se menciona en el marco teórico de la presente investigación se preguntan por los contenidos que se deben seleccionar y organizar para la enseñanza de las Ciencias Sociales, así, este apartado se pregunta por su vinculación con las emociones políticas. Teniendo en cuenta que las decisiones en este ámbito constituyen actos profundamente políticos, ya que elegir cuáles contenidos se priorizan y cuáles excluye, supone tomar una postura frente a diversos acontecimientos y el tipo de sociedad que se busca formar, y es en este proceso que las emociones políticas van a actuar como orientadoras al configurar la manera en que los maestros asumen la responsabilidad de construir y transmitir saberes.

Así las cosas, las emociones políticas se convierten en un asunto que genera tensión en la práctica docente durante la elección de los contenidos y estrategias de enseñanza, por ejemplo, uno de los maestros habla de cómo las emociones políticas están presentes durante la planeación de sus clases:

Claro, sí, siempre, como, bueno, nosotros somos seres emocionales, es decir, nosotros a todo todo momento estamos tramitando y manifestando emociones. Y sí, uno siempre que hace una, una planeación o siempre que está pensando en, en una clase, siempre que está en la clase trata en lo posible como de tramitar [...] todas esas emociones (E.ME).

De esta manera, el maestro reconoce que cuando está planeando una clase piensa en cómo esos contenidos pueden generar emociones que, también, se pueden vislumbrar durante la clase. De esto surge la preocupación, en tanto no se limita al plano individual, dado que por el contrario se proyecta hacia lo social y el contexto en el que el maestro se sitúa, Cuando los maestros se preocupan por los contenidos que van a abordar, evidencia un posicionamiento frente aquello que considera problemático para la vida de sus estudiantes, esta emoción política se articula con decisiones de índole curricular cuando actúa como un filtro que va a orientar la selección, adaptación y priorización de los diferentes contenidos dentro del currículo. Siguiendo esto, el maestro GF.H menciona sentir una “preocupación” al planear sus clases, ya que su principal objetivo es que los estudiantes sean formados en competencias ciudadanas; esta expresión revela una decisión didáctica consciente: orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia el desarrollo de habilidades ciudadanas, al reconocer su interés en que los estudiantes “adquieran esa formación” priorizando de forma crítica lo que se va a abordar en el aula, al seleccionar lo que considera

fundamental para el desarrollo de competencias críticas y ciudadanas, el maestro reconoce que no todo el conocimiento tiene el mismo impacto en la formación; con eso se evidencia que al maestro estar preocupado por la pertinencia de lo que enseña opta por incluir temas que conecten con la realidad de los estudiantes. Finalmente, esta opción curricular no es neutra; implica seleccionar temas, actividades y evaluaciones con criterios de pertinencia social y ética, no únicamente académicos.

La esperanza también cumple un papel importante en las decisiones curriculares, al buscar abrir diferentes horizontes de transformación social “entreteje los sueños posibles”, así lo dijo uno de los maestros “esa es la razón de ser de nosotros: tratar de buscar transformar esta sociedad.” (E.ME), esto da muestra de que no solo se percibe desde una espera de transmisión, sino desde la oportunidad de formar sujetos conscientes, críticos y sensibles, convirtiéndose en un acto político desde la construcción de las planeaciones dejando en evidencia la identidad docente en el acto pedagógico, tomando las emociones políticas para enfrentar realidades difíciles en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

En relación con lo anterior, queda en evidencia que los docentes articulan la esperanza a sus decisiones didácticas por medio la selección de contenidos vinculados con la participación ciudadana, los derechos humanos, motivando utopías con sentidos sociales, generando espacios donde es posible imaginar futuros más justos. Esa formación de sujetos desde la decisión didáctica posiciona al estudiante en un aprendizaje emocional con una intencionalidad política de transmitir las sensibilidades tomando los contenidos como vehículos de posibilidad política evitando ver la realidad desde una óptica de desesperanza.

Lo anteriormente mencionado, se articula con otra emoción política como lo es la indignación, misma que motiva a los maestros a cuestionar el currículum oficial, y los impulsa introducir contenidos alternativos que visibilicen a los sujetos y a las comunidades tradicionalmente silenciadas, pensionando de esta forma las estructuras curriculares prescritas desde lo institucional, para tal caso los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.

El miedo también cumple un papel importante en las decisiones de índole curricular, esta emoción política no se reduce a una vivencia individual, ya que está atravesada por diferentes tensiones sociales, culturales e institucionales que van a marcar el quehacer docente. En tal sentido, el miedo conduce a la omisión de ciertos temas que van a ser considerados sensibles o conflictivos,

ejemplo claro de ello Es cuando a través de las narraciones los maestros dicen que el conflicto, la violencia y la desigualdad no se puede enseñar en muchos territorios, de este modo, el miedo va a operar como un mecanismo de autocensura que va a restringir el currículo y de esta manera va a limitar el potencial crítico de la enseñanza.

Por todo lo dicho, se revela que cada contenido que es enseñado o silenciado está atravesado por diversas emociones que sostienen, tensionan y transforman la práctica docente; convirtiendo el currículum así en un espacio donde lo político y lo emocional se entrelazan, propiciando la construcción de sentidos colectivos y un posicionamiento ético del maestro frente a su contenido dejando ver de forma directa la articulación entre decisiones didácticas de índole curricular y las emociones políticas.

6.2 El aula como escenario de disputa

En el ámbito pedagógico, las decisiones de los maestros se manifiestan en la selección de metodologías, estrategias y dinámicas de aula que buscan no solo responder a los objetivos formativos sino también a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes; y estas decisiones no se definen únicamente desde lo técnico, adicional a eso, están atravesadas por emociones políticas que orientan el modo en que el docente construye y sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La alegría, por ejemplo, dinamiza las diferentes relaciones en el aula y posibilita la innovación pedagógica; cuando un maestro transmite entusiasmo crea un ambiente positivo para el aprendizaje colaborativo, estimulando además la participación y abriendo diferentes espacios para la creatividad, expresiones tales como “¡gritemos, estamos vivos!” (E.MA) no son meros gestos espontáneos, aquí la alegría se convierte en talleres, dinámicas lúdicas o actividades colectivas que pasan a romper la rutina resignificando la experiencia en el aula.

Por otro lado, la satisfacción se articula con aquellas situaciones pedagógicas donde el maestro observa los logros significativos de sus estudiantes, ejemplo de esto sería cuando un estudiante comprende un tema complejo, cuando el grupo se organiza para un trabajo colectivo o cuando se evidencia un cambio en las actitudes frente al conocimiento; estas experiencias fortalecen entonces la motivación del docente y le reafirman que las metodologías empleadas, generan un círculo continuo de mejora y bienestar que se autoalimenta, en el que la satisfacción va a retroalimentar las decisiones pedagógicas a futuro.

Por ejemplo, cuando los maestros en medio del grupo focal expresan cosas como “No tanto la planeación, sino la forma de enfrentarse a la clase” (GF.G), la satisfacción que se produce al presenciar los frutos del deber cumplido, de una buena planeación y más importante aún, de una aceptación por parte de los estudiantes. La forma de organizar los contenidos y exponerlos ya supone una decisión, más aún, si la forma en que se ejecuta la clase se adapta a las diversidades de los grupos. Cuando los maestros utilizan expresiones tales como “Eso era lo que quería” reflejan entonces el resultado de decisiones de diversas índoles que dejan satisfacción.

Se presentan decisiones en el ámbito pedagógico pero también curriculares, bajo la premisa de que los estudiantes reconocen la labor del maestro y se dan expresiones como “No, es que esa la verdad esa es materia prima para un docente ese tipo de cosas” (GF.C) se toman decisiones de cómo enseñar y qué valorar en el aula, resaltando a los estudiantes como orientadores de la práctica pedagógica; adicional a eso cuando se dice que “cada grupo es un mundo de muchachos” (GF.C) se reconoce la diversidad del estudiantado y, a partir de ello se pueden empezar a realizar ajustes a la enseñanza, entrelazando prácticas pedagógicas al reconocer y tratar de buscar ajustes según las características de cada grupo.

La esperanza, por su parte, guía la construcción de alternativas pedagógicas, ya que esta emoción política impulsa a los docentes a diseñar estrategias que más allá de transmitir contenidos busca abrir los diferentes horizontes de posibilidades a los estudiantes, generando espacios de diálogos en los que los jóvenes no solo aprenden conceptos sino que por el contrario se proyectan como sujetos con la capacidad de transformar su realidad.

Las decisiones didácticas no pueden reducirse a una planeación rígida, estas deben entenderse como elecciones situadas y flexibles, cuando el maestro afirma que “lo mejor es no crear expectativas, porque cada clase depende de cómo lleguen los chinos, como llegue uno. Entonces, si la clase salió una buena clase, la verdad es que uno sí siente plenitud” (GF.C) deja en evidencia que la práctica educativa está atravesada no sólo por factores humanos sino también contextuales que transforman cualquier planeación o actividad, estas decisiones se toman en el desarrollo mismo de la clase y responden a condiciones emocionales, cognitivas y contextuales.

En contraste a lo ya mencionado, la ira o la frustración van a emerger en situaciones en que las condiciones de enseñanza se van a ver limitadas, por la falta de recursos, el poco interés de los estudiantes, las presiones institucionales o las mismas tensiones que se dan en el contexto. Ahora bien, estas emociones políticas aunque inicialmente puedan parecer negativas, tienen un gran valor

pedagógico porque movilizan al maestro a replantear diferentes estrategias y a buscar alternativas metodológicas que estén acordes a las diferentes realidades de las aulas. Al decir “es que el conductismo no es malo... Hay cosas que funcionan ” (GF.G) corresponde a una decisión de índole pedagógica al estar directamente relacionada al ¿Cómo enseñar? apelando al uso de diferentes modelos, estrategias y flexibilidad metodológica, al defender el uso de este modelo de aprendizaje y más en referencia a que es algo que se menciona por los otros maestros, se reconoce que el uso de estímulos y castigos (sin llegar a la violencia o al maltrato) son reconocidos para la ejecución de una buena planeación que dará como resultado una muy buena clase, esta expresión surge cuando se les expone el caso de un estudiante que está retando a la autoridad del maestro y este siente ira, entonces, esta se reconoce pero también se acepta para convertirla en una oportunidad de transformación de la práctica, apelando a diferentes metodologías.

En otro sentido, el miedo se configura como una emoción que atraviesa profundamente la práctica de los maestros y maestras de Ciencias Sociales. A partir de las narraciones analizadas, se evidencia que esta emoción, ya sea explícitamente reconocida o implícitamente negada, incide en las decisiones didácticas de los maestros/as: en la elección cuidadosa de temas, la moderación del lenguaje, la omisión de posturas ideológicas, e incluso la autocensura ante contenidos sensibles. Reconocer esta dimensión emocional no implica juzgar a los docentes, sino visibilizar las tensiones éticas, políticas y afectivas que atraviesan con la enseñanza de las Ciencias Sociales, por ejemplo, en escenarios marcados por el conflicto. Así, comprender el miedo como emoción política permite entender mejor las limitaciones, pero también los retos de construir una educación crítica, sensible y comprometida con la realidad de los territorios.

Como resultado, las emociones políticas en el ámbito pedagógico no se ven como accesorios, por el contrario son dimensiones constitutivas de las decisiones que van a orientar la enseñanza; estas configuran un entramado emocional que se va a ver traducido en metodologías participativas, espacios de diálogo, dinámicas de grupo y acompañamiento individual, mostrando así las decisiones de índole pedagógico como un acto profundamente humano, en lo que lo emocional y lo didáctico se van a entrelazar para dar sentido a la experiencia educativa.

6.3 Entre el deber y el sentir

En el ámbito ético-político de la práctica docente, las decisiones van a trascender lo meramente técnico y se van a situar en un terreno donde las emociones juegan un papel

determinante; como se menciona en el marco teórico de la presente investigación estas decisiones se dan en cuanto al maestro pasa a expresar una postura frente al mundo y a los sujetos que están inmersos en las diferentes realidades. Las relaciones que se construyen en el aula desde una mirada de análisis de las responsabilidades y actuaciones del maestro con sus estudiantes nos direccionan al desarrollo de estos vínculos significativos que se dan alrededor de la interacción de la enseñanza de las Ciencias Sociales y los tejidos de la vida personas y rol profesional que se cohesionan con los estudiantes construyendo una subjetividad del maestro. En esta misma dirección, Ruiz y Prada (2012), como se citó en Duarte (2020) consideran que:

Los maestros y maestras construyen su subjetividad y se sitúan como sujetos políticos a partir del reconocimiento de las emociones que les genera su ejercicio profesional y, asimismo, a través de aquellos elementos que les permiten tomar postura frente a los escenarios que se presentan en la escuela y en la sociedad, tales como la reflexión, el análisis crítico de las realidades y necesidades sociales, la consciencia, la acción política, entre otros (p. 27)

Por esta razón la educación tal como se expuso anteriormente, no es neutral porque abarca aspectos que hacen parte de los sujetos que están inmersos en el ejercicio educativo, esto es importante al reconocer cómo las experiencias y vivencias de los maestros y maestras se nutren de las formas en cómo se desarrollan las finalidades de su enseñanza.

Las decisiones que toma el maestro en este ámbito se articulan con las emociones políticas cuando se requiere que el maestro tome una postura frente a dilemas institucionales, sociales y culturales, y en este proceso sus emociones políticas actúan como catalizadoras que vienen a orientar, limitar o potenciar esas decisiones.

Pongamos por caso la indignación, esta emerge cuando los maestros se enfrentan a diferentes realidades tales como la exclusión, la inequidad o la misma falta de reconocimiento institucional; esta emoción política lejos de mantenerse dentro del plano individual se convierte en un motor de acción político y pedagógico, en tanto que orienta al maestro a cuestionar el statu quo y buscar diferentes estrategias didácticas que visibilicen las tensiones sociales en el aula. En una de las técnicas utilizadas para la recolección de información se encuentra un apartado donde una de las maestras expone un caso que genera malestar en sus compañeros; ella desde la lectura que hace del contexto toma la decisión de trabajar el maltrato y la vulneración de derechos que sufren las mujeres al interior de sus hogares, para esto plantea una actividad donde cada uno debía escribir cómo en su casa se evidenciaba esto, ella menciona: “yo pensé que iban a responder que eran las

que hacían oficio o cocinaban [...] entonces, yo me refería a eso y la pelada dice que el abuelo la violaba y el papá filmaba” (GF.A). A partir de allí, la maestra tomó una postura política, y durante el desarrollo de todas sus clases empezó a trabajar temas como la violencia de género, el maltrato, los daños psicológicos y físicos que eso trae y así la indignación inicial se transformó en una forma de resistencia que no sólo denuncia las condiciones adversas que atraviesan los estudiantes, sino que viene a proponer alternativas pedagógicas que dignifican la enseñanza.

Por otra parte, la esperanza se constituye como una emoción que sostiene el compromiso de los maestros incluso frente a contextos adversos, esta emoción política no se viene a entender únicamente como una expectativa de cambio futuro, por el contrario, se tiene como una práctica presente que le permite a los maestros seguir vinculados a la escuela. Esta emoción, guía decisiones didácticas que buscan abrir diferentes espacios de participación y construcción colectiva de conocimiento, aun cuando las condiciones institucionales o sociales resultan limitantes.

Ejemplo de ello, es cuando en la cartografía corporal se pone el caso del estudiante que reta, uno de los participantes (GF.G) dice que tiene la fe de que sus acciones son correctas y van a ayudar a los estudiantes, procede a hacer la mímica o demostración de que va a llamar a la mamá: “Soy como, ah, no va a ir. Mamá, yo hago eso y me funciona. Mal”; sin embargo, la decisión no se queda ahí, al realizar la reflexión se menciona una charla con la psicóloga de la institución y es eso una pauta importante para seguir actuando frente a casos complejos. Esta es una decisión en su dimensión política porque se vincula la práctica docente con la comprensión de los contextos y vivencias de los estudiantes, al decir que "un niño que violenta primero fue violentado" implica tener una postura y muestra que la decisión del docente no se da de forma individual, sino que se va a articular con políticas de inclusión, reconocimiento y abordaje de temas tan complejos como lo son las violencias del contexto. Así mismo, dentro de la narrativa autobiográfica, E.MD habla de la configuración de la familia en articulación con vínculos que se construyeron alrededor de sensibilidades frente a problemáticas sociales y conecta con esa comprensión del conflicto que desarrolla un maestro en Colombia como fuente de movilización.

pienso que mi familia influyó mucho en ese interés por lo social [...] todos estaban inspirados en la parte social y eso creo que, y las problemáticas sociales del país, creo que influyeron bastante en que yo quisiera comprenderlas más, y en que quisiera que también otra gente las comprendiera. (E.MD)

Esto posiciona la esperanza como emoción política que transforma no solo la vida de los maestros, sino también el aula al ser el lugar donde ellos se posicionan como sujetos éticos y políticos.

Ahora bien, la alegría también se inscribe en esa articulación, en tanto cumple una función política al reafirmar la convicción de que la enseñanza puede ser un acto transformador, esta aparece como emoción política cuando los maestros entienden que enseñar también es abrir diferentes horizontes de esperanza y vitalidad colectiva.

Si tú vas a hablar de una violencia, ¿qué emoción genera eso? entonces, es de cómo lo conectas con las emociones de ellos, porque es una forma de vincularlos, no sé, yo no estoy diciendo que no se quiera hablar de fechas, de aspectos teóricos, eso obviamente hay que mencionarlo, pero hay veces es tan fuerte como todo lo que eso genera acá que termina siendo secundario, toda esa parte (E.MD).

En términos de una decisión didáctica en el ámbito político, el maestro no se queda únicamente en la transmisión de datos, por el contrario toma una postura frente a la narrativa dominante de la violencia, esto es una decisión didáctica articulada con una emoción política, porque el maestro decide mostrar que también existen diferentes prácticas de dignidad y alegría como forma de resistencia, y entendiendo que las emociones políticas no son neutrales sino que orientan la práctica pedagógica hacia la construcción de ciudadanía crítica y esperanzadora; otro ejemplo se da en la vinculación con la entrevista, donde la alegría se articula con decisiones que el maestro toma en la clase. En el ámbito ético se evidencian dinámicas de gestión emocional para transitar las emociones, con expresiones tales como: "¡somos inteligentes, somos unos tesos, somos los mejores!". Bajo esta lógica y sin ser plenamente conscientes, los maestros toman la decisión de liderar momentos de la clase que ayudan a construir un ambiente más tranquilo y ameno para los estudiantes, y para ellos mismos como gestores de los procesos de enseñanza.

Una emoción política muy importante y que no se debe descartar en esta articulación es el miedo, causado muchas veces por experiencias que viven los maestros en la escuela y ayudando a la selección de contenidos, asumir una postura frente a la enseñanza, frente a los estudiantes y el contexto mismo donde desarrolla su práctica. El miedo surge en relatos de los maestros cuando dicen: "Entonces siempre se abordaba mucho el conflicto social armado en Colombia, y luego yo [...] a un corregimiento que es liderado por el ELN. [...] una cosa era lo que tú leías, y otra llegar a un lugar, cuando ya estaban esos chicos jovencitos con armas, con su fusil." (E.MD). Lo anterior

devela como el maestro de ciencias sociales percibe esa vulnerabilidad en la realidad que habita y como la teoría es irrumpida abruptamente por la cotidianidad de un territorio; esto no es aislado a las problemáticas que son abordadas en el aula, pero sus contenidos son transformados en escenarios de violencia y guerra, como consecuencia esta experiencia es transitada por el miedo de cómo construir una comprensión de la realidad social, cuando esta es atravesada por la coerción, donde el maestro va a ser sometido a estigmatización, y desde esa postura de temor va a desarrollar su enseñanza, seleccionando los contenidos, decidiendo desde qué postura se habla, procurando así su bienestar y el de los estudiantes.

En ese sentido, aparecen emociones políticas como la compasión que se articulan con las decisiones didácticas cuando se reconoce al otro como sujeto de derechos y como actor político en el espacio escolar, es precisamente esta emoción la que guía elecciones pedagógicas que privilegian la inclusión, la justicia y el respeto a la dignidad de los estudiantes, tomando además como fin de la enseñanza la formación de sujetos con pensamiento crítico, que actúan desde lo sensible, lo ético y lo político.

6.4 Tensiones

6.4.1 Contradicciones entre lo dicho, lo escrito y lo sentido

Un ejemplo claro aparece en los relatos sobre la rabia. Mientras un maestro en su respuesta verbal manifiesta que le da rabia cuando un estudiante lo reta, y que eso se manifiesta corporalmente con su cara enrojecida, en la cartografía señala otra emoción que ubica en la mano: la impotencia. Esta contradicción no es un error, sino una evidencia de la complejidad del tránsito emocional. La rabia surge como reacción inmediata, mientras que la impotencia aparece como emoción política atravesada por la reflexión. En este recorrido, el docente decide simular una llamada a los padres, mostrando cómo una emoción inicial se transforma en una decisión didáctica con carga ética y política.

Estas contradicciones entre lo dicho, lo escrito y lo sentido constituyen una tensión porque ponen en evidencia los distintos niveles en los que se configura la experiencia docente. Lo dicho corresponde al plano discursivo, donde el maestro enuncia desde la conciencia lo que cree sentir o lo que es socialmente aceptable expresar; lo escrito se sitúa en el plano institucional, donde debe organizar su práctica dentro de formatos, lenguajes y expectativas que no siempre representan lo

vivido; y lo sentido habita el plano íntimo, corporal y afectivo, donde las emociones se manifiestan antes de poder nombrarse. Entre estos tres planos se genera una distancia inevitable: lo que se dice no siempre coincide con lo que se escribe, y lo que se siente no siempre puede ser dicho ni traducido a la forma escrita. Esa distancia no es un fallo, sino el lugar donde se hace visible la tensión entre la emoción vivida y la emoción narrada, entre la experiencia y su representación. En esa grieta se produce el sentido pedagógico, pues el maestro, al intentar conciliar esos planos, reflexiona, se reposiciona y toma decisiones que transforman su práctica.

6.4.2 Vocación y desgaste emocional

La vocación aparece como el principal sostén del compromiso docente, pero también puede convertirse en fuente de desgaste cuando no existen mecanismos de reconocimiento o espacios de cuidado emocional. La tensión se expresa en tres planos: lo ético, como deber de permanecer; lo político, ante el escaso reconocimiento institucional; y lo pedagógico, en la dificultad de sostener la energía necesaria para innovar o acompañar. Aunque la labor docente suele ser poco reconocida, cuando los estudiantes exaltan las buenas prácticas de sus maestros esto se convierte en motivo de satisfacción y alegría, emociones que impulsan a replicar experiencias exitosas dentro y fuera del aula. No obstante, la vocación enfrenta la barrera del desgaste: sostenerse en la “profesionalidad” sin apoyos ni espacios de contención implica una carga difícil de sostener. Un maestro relata sentirse subvalorado por decanos y rectores; esa desvalorización erosiona la energía que alimenta el compromiso.

Cuando la permanencia depende únicamente de convicciones individuales, se vuelve vulnerable al burnout y a la presión institucional. La reflexión sobre la integración entre emoción y decisión queda entonces bloqueada si no existen sistemas de apoyo, tiempos de descanso o acuerdos colegiados que reparen la carga emocional de los docentes.

En este punto, la tensión entre vocación y desgaste no solo revela un conflicto de fuerzas externas, sino una fractura interna en la identidad del maestro. La vocación, entendida como llamado ético y afectivo hacia el otro, choca con las condiciones estructurales que impiden sostener ese llamado en el tiempo. El maestro se debate entre el deseo de seguir siendo guía y la sensación de estar agotado por un sistema que exige entrega ilimitada sin ofrecer reconocimiento ni cuidado. En esa paradoja, la emoción se vuelve territorio de disputa: lo que antes era entusiasmo se transforma en frustración, y lo que era compromiso se convierte en resistencia. Sentir,

inevitablemente, implica desgaste: un desgaste emocional que también se traduce en cansancio físico y anímico. Pero entonces surgen las preguntas: ¿los maestros tenemos permitido desgastarnos? ¿Quién atiende a los estudiantes cuando son ellos los desgastados, y quién se preocupa por los maestros cuando el agotamiento les alcanza?

6.4.3 Entre la empatía y la autoridad

La compasión hacia estudiantes en situaciones de vulnerabilidad impulsa en los docentes decisiones de acompañamiento y diálogo. Sin embargo, cuando esta emoción se sobredimensiona, puede convertirse en un obstáculo para establecer límites pedagógicos. La tensión emerge en el cruce entre lo ético y lo pedagógico: ¿cómo sostener la empatía sin diluir la autoridad ni afectar la convivencia escolar? Un exceso de comprensión puede llegar a difuminar la autoridad necesaria para mantener el orden y garantizar la convivencia, y los propios de miedo y la decisión de los maestros son conscientes de esa dificultad, como lo expresa uno de ellos: “alguna cosa que yo le diga lo hiera” (GF.H)

6.4.4 Barrera institucional

La emoción derivada de la psicología evidencia una primera barrera institucional: el docente no cuenta con herramientas legales ni de protección, lo que limita su capacidad de acción. Surge entonces una pregunta clave: ¿es deber de los maestros —en sentido moral o legal— escuchar los problemas de sus estudiantes? La principal barrera se relaciona con el riesgo y el temor. El miedo explícito al “*man de la banda*” inhibe la acción directa y traslada la intervención a un terreno legal y de seguridad que la escuela no siempre puede controlar. A esto se suma una falta de claridad institucional: muchos docentes reconocen que “*se quedan escuchando*” sin saber cómo activar los protocolos, lo que pone en evidencia carencias de formación y ausencia de procedimientos operativos estandarizados.

Otro límite importante es la falta o lentitud de respuesta por parte de instancias externas (protección, Fiscalía, comunidad), lo que obstaculiza la reflexión pedagógica sobre cómo integrar la escucha y la protección en la práctica docente, ya que toda decisión queda condicionada por el peligro real de represalias. La carencia de tiempos y recursos para acompañamientos personalizados agrava la situación: la escuela no facilita tutorías sostenidas ni equipos de apoyo, obligando a los maestros a tomar decisiones paliativas. Finalmente, en el plano social, la

estigmatización del alumno “diferente” dificulta su reinserción si las estrategias comprensivas no están respaldadas por acuerdos colegiados. En síntesis, la empatía docente choca con la necesidad de marcos institucionales que la sostengan sin poner en riesgo ni colapsar la disciplina escolar.

Estas condiciones generan una tensión profunda entre el maestro y la estructura institucional que regula su actuar; por un lado el maestro se enfrenta al imperativo de cuidar y acompañar a sus estudiantes, y por el otro están las limitaciones normativas que lo ligan actuar dentro de marcos de seguridad y legalidad que muchas veces no responden a la urgencia emocional de algunos casos; en este cruce emerge un conflicto entre la responsabilidad afectiva y la responsabilidad administrativa, donde el silencio o la prudencia se impone como mecanismos de autoprotección. La emoción política del miedo se convierte así en un regulador invisible de la práctica, condicionando las formas de relación y reduciendo los márgenes de acción pedagógica. De esta manera, la escuela se configura como un espacio de disputa entre el cuidado como práctica ética y el control como exigencia institucional, tensión que revela el carácter político y emocional de las decisiones didácticas en contextos de vulnerabilidad.

6.4.5 La esperanza y sus límites

La esperanza, vinculada al éxito pedagógico, motiva a los docentes a seguir construyendo aprendizajes significativos. Sin embargo, cuando no se convierte en política institucional, queda reducida a esfuerzos individuales frágiles, que fácilmente se desvanecen ante la sobrecarga laboral o la falta de acompañamiento profesional. Esta emoción se integra con las decisiones curriculares, pero puede transformarse en una barrera si depende únicamente de la sensibilidad del maestro y no cuenta con respaldo escolar. Así, los logros alcanzados se ven atravesados por la irregularidad institucional: dependen de la iniciativa personal y rara vez escalan a prácticas sostenibles.

También emergen límites éticos. Integrar experiencias de duelo en el aula implica riesgos de exposición o revictimización de los estudiantes cuando no existe acompañamiento psicosocial. La ausencia de protocolos claros convierte la buena voluntad del maestro en una práctica potencialmente frágil. En consecuencia, para que la esperanza trascienda lo individual y se traduzca en decisiones pedagógicas duraderas, es necesario contar con políticas y apoyos institucionales que ofrezcan contención profesional, muchas veces ausente.

En este escenario, la esperanza se convierte en un campo de tensión entre el deseo de transformar y las condiciones reales del sistema educativo; si bien es emoción política funciona

como motor simbólico que sostiene el compromiso del maestro ante la adversidad, también Es evidente que se enfrenta a la precariedad institucional que la desgasta y, en ocasiones, la transforman frustración o desencanto; al no encontrar eco en políticas escolares, corre el riesgo de volverse un acto de resistencia solitario más que una práctica colectiva. De allí se desprende que la esperanza no puede entenderse sólo como un sentimiento positivo individual, sino también como una emoción política que revela las contradicciones del campo educativo mostrando la tensión entre la convicción personal y la estructura burocrática, entre el cuidado y la norma.

En conclusión, al revisar las emociones políticas predominantes, queda en evidencia que estas atraviesan de manera constante la práctica educativa e inciden directamente en cómo el maestro decide enseñar, acompañar procesos o incluso sostener su labor. Sin embargo, se presenta una tensión con las decisiones didácticas: aunque el docente reconoce lo que siente, no siempre encuentra un espacio para reflexionar sobre cómo esas emociones configuran sus decisiones. Si bien es posible articular emociones políticas y decisiones didácticas, persiste la dificultad de construir un lenguaje o un espacio de pensamiento que permita relacionarlas de forma crítica. Superar estas tensiones implica reconocer que la enseñanza va más allá de la transmisión de saberes: es también la gestión de las emociones en diálogo con las condiciones del entorno y con la resonancia corporal, atravesada a su vez por lo social, lo político y lo ético.

7 Conclusiones

El análisis desarrollado sobre la articulación entre las emociones políticas y las decisiones didácticas de los maestros y maestra de Ciencias Sociales permitió comprender que lo que sienten los maestros/as cuando enseñan no es un asunto secundario en los debates contemporáneos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Las emociones políticas condicionan las decisiones que se toman en materia de enseñanza, en la selección de contenidos, estrategias, actividades o recursos. Por ende, también condicionan lo que aprenden los estudiantes.

En relación con los objetivos planteados para esta investigación, se evidenció que los maestros y maestras toman decisiones didácticas y tienen emociones políticas, que se articulan de manera consciente o inconsciente a la hora de enseñar Ciencias Sociales. Así pues, se es permitido sentir cuando se enseña, aunque las narraciones autobiográficas de muchos maestros y maestras diga lo contrario, producto de la desinformación y la falta de reconocimiento de nuestras propias emociones como agentes movilizadores de lo que pasa en nuestras prácticas como docentes.

Los debates sobre las emociones en el plano social y político son más que necesarios, y más aún en un escenario como lo es la escuela. Es un asunto de urgencia, teniendo en cuenta los contextos y realidades conflictivas y violencias en las que vivimos actualmente. No es ajeno lo que pasa a nivel mundial, nacional o local con respecto a las disputas por el poder en los territorios, así como los intereses políticos y económicos que rigen muchas de las decisiones que se toman a nivel colectivo, de las cuales, las instituciones educativas no son ajenas. El desarrollo en pensamiento crítico y reflexivo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestras instituciones son prioridad en la labor que desarrollamos como maestros y maestras de Ciencias Sociales comprometidos con un posible cambio de la realidad social. Hablar de emociones políticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales nos otorga una posición ética, la cual esperamos que muchas otras personas asuman con responsabilidad.

En suma, la escuela no es un lugar para únicamente transmitir conocimientos, sino también un espacio donde se cruzan la vida, la política y las emociones. Reconocer lo que siente el maestro es reconocer que la educación está hecha de humanidad, y que en cada decisión didáctica late también una postura frente al mundo. Quizá el mayor reto no sea únicamente pensar qué y cómo enseñar, sino preguntarnos desde qué emociones estamos construyendo el conocimiento, la escuela y los posibles futuros de quienes aprenden. Si la docencia es un acto político y profundamente

emocional, ¿no será hora de que la educación deje de ocultar lo que sentimos y empiece a convertir esas emociones en motor de transformación?

8 Recomendaciones

Este trabajo de grado nutrió un campo que se encuentra en disputa como lo son las emociones políticas en el aula, transitando por caminos que no habían sido construidos pero que requieren seguirse abriendo. En el campo educativo es necesario abrir espacios para analizar y reflexionar alrededor:

- Ampliar el análisis de las emociones políticas a otros contextos educativos, puesto que un campo que no está vinculado en las dinámicas educativas y se recibe ajeno a la subjetividad del maestro y maestra de ciencias sociales, en búsqueda de esos sentires que no son nombrados alrededor de la relación que se teje entre los contextos sociales a partir de las violencias, desigualdades e injusticias que influyen en la toma de decisiones didácticas.
- En la práctica docente se hace necesario construir siempre un equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para alcanzar esas reflexiones que generan una formación ciudadana a partir de sensibilidades que deben ser reconocida como parte de las diversas subjetividades en el aula, partiendo de momentos desde el ámbito pedagógico, integrando las emociones políticas en las planeaciones de clase que permita desarrollar contenidos que se articulen a las realidades de los estudiantes.
- Continuar esta investigación en trabajos desde un enfoque sociocrítico que genere cambios y transformaciones en los contextos no solo escolares sino universitarios, puesto que no es solo una disputa de la escuela, también del sistema educativo que integre subjetividades políticas.

Esta no es una investigación que se culmina, todo lo contrario, queda abierta para más preguntas y reflexiones alrededor de la práctica docente y cómo continuar comprendiendo esos tejidos de las emociones políticas con las decisiones didácticas entendiendo que ambas dimensiones hacen parte de la experiencia del maestro y maestra de ciencias sociales.

9 Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2020). *Plan Territorial de Formación Docente 2020-2023*.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-319469_recurso_20.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2024, octubre 9). *La Alcaldía de Medellín adelanta las audiencias del concurso docente para las instituciones educativas oficiales*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/la-alcaldia-de-medellin-adelanta-las-audiencias-del-concurso-docente-para-las-instituciones-educativas-oficiales/>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 267-279.
- Álvarez, C. (2011). Cuantitativa y cualitativa Guía didáctica. *Recuperado de: https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-lainvestigacion.pdf*.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J y Gutierrez, J Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Editorial Síntesis. pp. 225-239
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J., & Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- Arriaga Hernández, M., (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la claridad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, 3 (31), 63-74
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: paidós.
- Ávila, R., Gracia, M. y Domínguez P. (2010), *Metodología en investigación en didácticas de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico
- Arango, J., et al. (2015). Criterios que tienen en cuenta los maestros en ejercicio y los maestros en formación para seleccionar los contenidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.
- Barcia, M. I., Morais Melo, S. G. D., & Justianovich, S. M. (2019). *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado*. Libros de Cátedra.
- Bernal-Delgado, L. L. (2019). El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías. *Educación y ciudad*, (37), 27-36.
- Blanch, J. P. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, (40), 67-81.
- Benejam, P. et al. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Editorial Horsori. Barcelona.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.
- Bonet, J., y Suárez-Bagnasco, M. (2011). Revisión Breve: Diagnóstico clínico de los ataques de ira y la hostilidad en pacientes con enfermedad coronaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX(3), 231-237
- Cambridge University Press. (s. f.). *Decision*. Cambridge Dictionary.
<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/decision?q=decision+%7D>
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, pp. 67-92. México: Paidós.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clavijo Ortiz, D. A., y Matallana Pérez, M. R. Emociones, toma de decisiones y manejo de conflictos de aula.
- Cassinda-Vissupe, M. D., Angulo-Gallo, L., & Guerra-Morales, V. M. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16.
- Correa Mosquera, D., y Pérez Piñón, FA (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.
- Definiciona. (2024). *Decisión*. <https://definiciona.com/decision/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Desafíos en Educación Formal*.
- Duarte, j. (2020). Subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras. *Editorial Universidad de Antioquia*.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. La Muralla.
- Faúndez-Bastías, María Paz, Guzmán-Droguett, Angélica, y Maldonado-Díaz, César. (2024). Decisiones curriculares en contextos de planificación compartida: Tres estudios de caso en escuelas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 87-103. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2261>
- Fernández, A. Y. M., & Roldán, E. M. P. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- Gallo, Luz Elena, y Martínez, Leidy Johana. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <https://doi.org/10.1590/198053143215>
- Garzón, L. P. (2006). *La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes*. *Pedagogía y saberes*, (24), 27-31.

- Garzon-Alarcón, N. (2001). Toma de decisiones éticas. *Peña B, Memorias Cátedra Manuel Ancizar: Ética y Bioética, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia*, 171-90.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24.
- Gil, M. (2016). La noción de evaluación eudaimonista en la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum. v. 39, n. 3, p.191-210.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 31-39). Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (2017). Conversaciones sobre la investigación narrativa en educación. Morata.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico.
- González-Milea, A., & García-Ruiz, C. R. (2024). ¿La práctica docente es neutral? El futuro profesorado de Ciencias Sociales de educación secundaria ante la toma de decisiones curriculares.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.
- Grajales, M. (2022). Las emociones y su relevancia moral y política. *Franciscanum*, 178 (64), 1-42.
- Grajales Usuga, Martha Elena. «Las emociones y su relevancia moral y política». *Franciscanum* 178, Vol. 64 (2022): 1-42.
- Han, B.-C. (2017). Fantasía. En *La agonía del Eros* (R. Gabás & A. Martínez Riu, Trads., 2.^a ed., pp. 67-75). Herder Editorial. (Obra original publicada en 2012)
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60.
- Hernández Aragón, M., & Flores Hernández, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1 (31), 27-40.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-285>
- Hernández, L. C. (1980). *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas.
- Homilka, L. I. (2008). influencia de las prácticas docentes en la visión de estudiantes y profesores de matemática acerca de la matemática en el aula y las decisiones didácticas (Doctoral dissertation).
- Lazarus, R. S., y Lazarus, B. N. (2000). Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En Arratia, A. y Osandón, L. (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 247-270). Ministerio de Educación/Unesco.
- Marín, M., y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, vol. 16, en: <https://doi.org/10.17151/eleu.2017.16.6>
- Martínez, María Cristina. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento¹. *Educere*, 10(33), 243-250. Recuperado en 23 de junio de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200005&lng=es&tlng=es.

- Martínez D. M., & Vargas, S. R. (2017). Emociones políticas en la práctica del profesor de matemáticas: algunas situaciones de conflicto en ambientes educativos del distrito.
- Martínez, J. (2010). *La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad*. En: Gimeno (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 527-547.
- Mellado, V., et al. (2014) Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, pp. 11-36
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Resolución número 202450030844 de 06 de mayo de 2024*,
- Muñoz, A. J. J. (s.f). Lugar que otorgan maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente y la relación con su subjetividad política. Edu.co. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia] Recuperado el 5 de noviembre de 2024, de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16704/1/Taborda%20Jennifer_2020_Emociones%20Subjetividad%20Pol%C3%ADtica.pdf
- Nussbaum, M. (2014). Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?, *Paidós*.
- Nahoum, C. (1985). La entrevista psicológica. México: Editorial Kapeluz.
- Obando Castillo, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.005>
- Ortiz, D., y Espinosa, L. (2012). Decisiones didácticas del profesor en una secuencia didáctica que integra un AGD respecto a la proporcionalidad en grado séptimo. *Memorias del 13er Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, 479-484.
- Pagés, J. (2011).
- Parra, E. E. C., & Sabbagh, M. Z. P. (2021). *Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias*. *DIALÉCTICA*, 18(2).
- Plazas Díaz, F. A. (2017). *Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país*. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179–200. <https://doi.org/10.17151/lee.2017.13.1.9>
- Reyes, N. (2020). Utilidad social de la Historia a través de las emociones: Discursos académicos, normativos y prácticas docentes.
- Regner, E. R. (2009). Compasión y gratitud, emociones empáticas que elicitán las conductas prosociales.
- Rojas, A. M. C., & Palacio, I. C. C. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista educación y pedagogía*, (40), 141-152.
- Rodríguez, T. (2008). *El valor de las emociones para el análisis cultural*. *Papers*, 87, 145-159.

- Santos, B. D. S. (2016). La incertidumbre: entre el miedo y la esperanza. *América Latina: la democracia en la encrucijada*, 161-169.
- Sandoval Casilimas, C.A. (2002) Investigación cualitativa. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Sánchez, D. O., & Blanch, J. P. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, 118.
- Santisteban, A. (2009). *Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Editorial Síntesis.
- Secretaría de Educación de Medellín, Subsecretaría de Planeación Educativa, Subsecretaría Prestación de Servicio Educativo, & Centro de Innovación del Maestro - MOVA. (2020). *Plan territorial de formación docente Medellín 2020-2023*.
- Serrano, C., Andreu, Y., y Ibáñez, M. I. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su relación con la conducta prosocial y agresiva en adolescentes. *Anales de Psicología*, 24(2), 326-333.
- Silva, A. P. (2014). Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula, 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- Sheppard, M., y Levi, S. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education* 77, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Souza, V., et al. (2019). Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. *Revista Psicopedagogia*, 36(110), 235-245. Recuperada em 05 de novembro de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300011&lng=pt&tlng=pt.
- Taborda, J., y Duarte, J. (2020). Emociones políticas y subjetividades políticas en el oficio del maestro y la maestra. En Duarte, J. (Ed), *Subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras* (pp. 20-29). Editorial Universidad de Antioquia.
- Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, XI (22), 147-170
- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. (2012). *Acuerdo 284 de 18 de septiembre de 2012*
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Velez Restrepo, O. (2003) Reconfigurando el Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial
- Zambrano-Valencia, J. D., & Caro Lopera, M. Ángel. (2024). Diferencias entre maestro, profesor y docente: Tensiones etimológicas y perfiles didácticos. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1216>

10 Anexos

10.1 Ficha de revisión documental

Ficha revisión documental - Insumos de Enseñanza				
Nombre del maestro:				Ficha N°
Descripción del Perfil profesional y laboral del Maestro:				
Semana de la Planeación:				
Tipología del recurso:				
Planeación	☐	Diario de Campo	☐	Otro: ☐
Observación:				
1. Sobre su ejercicio de enseñanza:				
			SI	NO
1. 1	Realiza un diagnóstico antes de construir su planeación		☐	☐
1. 2	Toma los textos prescritos como base para la construcción de su planeación		☐	
	1.2.1	EBC	☐	☐
	1.2.2	LCCS	☐	☐
	1.2.3	DBA	☐	☐
1.3	Se evidencia las preguntas por lo didáctico		☐	
	1.3.1	¿Qué?	☐	☐
	1.3.2	¿Por qué?	☐	☐
	1.3.3	¿A quién?	☐	☐
	1.3.4	¿Cómo?	☐	☐
	1.3.5	¿Cuándo?	☐	☐
1. 4	Realiza diferencias en las planeaciones entre diferentes grupos		☐	☐

1. 5	Se evidencia el PIAR y el DUA de acuerdo a las condiciones de sus estudiantes		
1. 6	Utiliza métodos de enseñanza para abordar los contenidos		
1. 7	Al inicio de sus clases, articula las conclusiones de las clases previas		
1. 8	Se evidencian estrategias de evaluación en sus planeaciones		
1. 9	Presenta objetivos para el desarrollo de las clases		
1. 10	Considera el tiempo de desarrollo en sus objetivos de clase.		
1. 11	Los objetivos se alinean con el currículo oficial		
1. 12	La planeaciones toman en cuenta un enfoque en habilidades críticas		
2. Tipologías de las decisiones didácticas			
		SI	NO
2.1	Decisiones de índole Curriculares		
	2.1.1 Se integran diferentes áreas de conocimiento en la clase		
	2.1.2 los contenidos están alineados con la malla curricular y/o plan de estudios		
	2.1.3 En la formulación de sus objetivos, articula el discurso de las competencias .		
2.2	Decisiones de índole Pedagógicas		
	2.2.1 Se presentan estrategias pedagógicas		
	2.2.2 Se incluyen diferentes estilos de aprendizaje (Visual, auditiva, Kinestésica)		
	2.2.3 Se promueve el aprendizaje colaborativo		
	2.2.4 Se estimula el pensamiento crítico en los estudiantes		
2.3	Decisiones de índole Éticas		
	2.3.1 Garantiza atención a las necesidades educativas especiales		
	2.3.2 Se expresan dilemas éticos		
	2.3.3 Se evitan sesgos o estereotipos en los contenidos		

	2.3.4	Se promueven reflexiones sobre el valor de la vida, valores democráticos y derechos humanos		
2.4	Decisiones de índole Políticas			
	2.4.1	Aborda problemáticas sociales		
	2.4.2	Se promueve la ciudadanía		
	2.4.3	Expone planteamientos relacionados con el contexto político y social		
	2.4.4	Evita o cuestiona la reproducción de discursos hegemónicos		
3. Experiencia del maestro en su práctica educativa:				
			SI	NO
3.1	Es neutral el contenido de su clase de ciencias sociales de acuerdo a los textos prescritos			
3.2	Se evidencia gustos personales en sus planeaciones de clase			
3.3	Se observa una relación entre su vida personal con el contenido de la clase			
3.4	Es objetiva su planeación de acuerdo con los contenidos conceptuales			
3.5	Se observa profundización contenidos controversiales			
4. Influencia de la emoción:				
			SI	NO
4.1	Se observan actividades que promuevan la gestión y la expresión emocional durante las clases			
4.2	Se incluyen estrategias que valoren la carga emocional del aprendizaje, como espacios de diálogo, debate o reflexión			
5. Comentarios:				
5.1	¿Qué similitudes y diferencias hay entre las planeaciones y los documentos oficiales?			
5.2	¿Los documentos oficiales condicionan las decisiones didácticas de los maestros o hay margen de autonomía?			

5.3	¿Se evidencian tensiones entre lo que plantean los documentos oficiales y lo que hacen los maestros en sus planeaciones?
-----	--

10.2 Guía orientadora de la entrevista

Datos generales del entrevistado/a:

Título profesional

Años de experiencia docente

Años de experiencia como maestro de Ciencias Sociales

Nivel educativo en el que enseña

Experiencia del maestro/a y sus decisiones didácticas:

1. ¿Para usted qué es una emoción y cómo cree que se manifiesta en el aula?
2. ¿Qué emociones ha experimentado con mayor frecuencia en su trayectoria como maestro/a de Ciencias Sociales? ¿En qué situaciones o momentos suelen aparecer?
3. ¿Cree que sus emociones son un criterio en la toma de decisiones didácticas? ¿Por qué?

Reflexiones sobre el contexto y la (posible) influencia de la emoción:

1. ¿Cómo considera que el contexto social y político de la ciudad de Medellín (o específicamente de la Comuna 9) incide en su manera de enseñar? ¿Qué siente al abordar los contenidos propios de las Ciencias Sociales?
2. ¿Cree que la emoción que mencionó como más recurrente en la pregunta 2 puede considerarse una emoción política? ¿Por qué?

Emociones políticas y práctica del maestro/a de Ciencias Sociales:

1. ¿Alguna vez ha sentido que transmite sus emociones a sus estudiantes al tratar ciertos contenidos de las Ciencias Sociales? ¿Cree que las emociones pueden ser transferibles en el aula?
2. ¿Podría narrar una experiencia que hayas vivido en tu trayectoria como maestro/a de Ciencias Sociales, en la cual haya sentido que sus emociones se manifestaron con mayor relevancia?

3. ¿Considera que sus emociones forman parte de su identidad como maestro/a? ¿De qué manera?

10.3 Matriz de recolección de información de las entrevistas semiestructuradas

Matriz de recolección de información entrevistas semiestructuradas							
	Maestro A	Maestro B	Maestro C	Maestro D	Maestro E	Maestro F	Conclusiones y comentarios
Emociones subjetivas y experienciales							
Emociones que surgen del contexto social							
Posicionamiento político docente							
Emociones en la práctica educativa							
Decisiones curriculares							
Decisiones pedagógicas							
Decisiones Políticas							
Decisiones ética							
Roles de maestro							
Saberes escolares							
Subjetividad docente							
Condiciones de enseñanzas y contexto institucional							
Comentarios							

10.4 Guía orientadora grupo focal y cartografía corporal

Momento 1: presentación de la actividad

- Bienvenida y saludo por parte de los practicantes
- Presentación del propósito o el objetivo de la actividad
- Acuerdos del espacio: respeto a la palabra y confidencialidad

Momento 2: Colcha de retazos

Todo se debe responder y después se realiza una socialización rápida

- En el post its amarillo: ¿Qué sintieron cuando llegaron al primer colegio?
- En el post its anaranjado: ¿Qué sienten cuando tienen que realizar una unidad didáctica, planear una actividad, una estrategia?
- En el post its rosado: ¿Qué recomendaciones les pueden dar a los maestros que apenas empiezan?

Momento 3: Cartografía corporal

1. Se explicará a los maestros y maestras el objetivo de la actividad y la definición de una cartografía corporal.
2. Cada maestro/a deberá dibujar la silueta de su propio cuerpo.
3. Se realiza la explicación de y se les hace la aclaración de que materiales van a usar, los colores para la respuesta de cada cosa y además servirá para categorizar y analizar las respuestas.
4. Se presentan tres casos hipotéticos por los cuales se les pide responder ¿Qué sienten? ¿Se les acelera el pecho? ¿Dónde lo sienten? ¿cómo lo sientes? ¿no sienten nada?
5. Recomendaciones por parte de los maestros para los practicantes sobre la labor de los maestros
6. Socialización: Cada maestro/a compartirá su cartografía con el grupo.
7. Reflexión
8. Cierre: Se finalizará la sesión con una breve ronda de conclusiones libres, en la que los participantes podrán compartir qué aprendizajes o descubrimientos personales emergieron durante la actividad. Se da el agradecimiento por su participación y se recogen las cartografías (previo consentimiento informado) para su posterior análisis cualitativo.

10.5 Matriz de recolección de información Grupo focal y Cartografía corporal

Matriz de recolección Cartografía y grupo focal				
Imágenes de cartografía o Colcha de retazos	Emociones políticas que aparecen en disputa	Decisiones mediadas por las emociones políticas	Barreras para la reflexión sobre la integración de estas dos categorías	Particularidades del contexto
Maestro 1				
Maestro 2				
Maestro 3				
Maestro 4				
Maestro 5				
Conclusiones				

10.6 Cartografías corporales y colcha de retazos



10.7 Consentimiento informado

En el marco de la práctica Pedagógica IX realizada por los estudiantes Paula Andrea Castro Hurtado, Mateo Quiroz Carvajal y Paula Catherine Bravo Moreno de la Licenciatura en Ciencias Sociales, el ejercicio investigativo que tiene como objetivo: *analizar la articulación entre las emociones políticas de los maestros y maestras de Ciencias Sociales y sus decisiones didácticas en el contexto de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez*, articula la recolección de información a través de planeaciones de clase, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y/o grupo focal.

Por lo anterior, se informa a través de este consentimiento informado, que se respetará la confidencialidad de dichos participantes, y por lo mismo no se divulgará ninguna información personal en el informe de investigación final. La participación de los docentes y estudiantes es voluntaria y se hace con el ánimo de aportar a las reflexiones, análisis e interpretaciones que hacen los maestros/as en formación.

Nombre del maestro Cooperador: _____

Firma: _____

Número de identificación: _____

Contacto: _____

Autoriza grabación de la voz: SI___ NO___