



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en Profesor de ESO y Bachillerato

CURSO 2025-2026

Conocimiento difícil, apego y función reflexiva: una reflexión teórica sobre la dimensión emocional del aprendizaje histórico

Autor/a: Claudia Pérez Palomo

Director/a: Pablo Muriel Moya

Modalidad: TFM de Investigación

Fecha de presentación: 1 Junio 2026

Agradecimientos:

A mi tutor Pablo, por haber sido el “faro” metodológico imprescindible para dar forma a esta investigación. Gracias por tú confianza y tú guía.

A este Máster por reafirmar mi vocación en la docencia, enseñándome que educar va mucho más allá. A mis compañeros de clase por ser los mejores que podía tener, con la certeza absoluta de que serán grandes docentes.

A mis padres y a mi hermana, por ser mi “base segura” siempre, en todas y cada una de mis decisiones. Y a mis amigas por su paciencia, sus ánimos y por ayudarme siempre a llegar a buen puerto.

ÍNDICE

1.	Introducción.....	6
2.	Justificación	6
3.	Estado de la cuestión	7
4.	Objetivos	12
5.	Hipótesis	14
6.	Metodología.....	14
7.	Discusión	17
7.1.	El conocimiento difícil como problema pedagógico y emocional.....	17
7.2.	La dimensión afectiva del aprendizaje histórico	30
7.3.	La teoría del apego y su impacto en el aprendizaje histórico	38
7.4.	La función reflexiva como mediadora de la regulación emocional y la comprensión del otro.....	48
8.	Conclusiones	53
9.	Bibliografía	57

Resumen.

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en ofrecer un análisis de la relación entre el aprendizaje de la historia y las dimensiones psicoemocionales entre los alumnos en situaciones de conocimiento difícil. Mediante una revisión sistemática de la literatura, la investigación conecta la didáctica de la historia, es decir, las dificultades, las emociones y las relaciones con la teoría del apego y la función reflexiva o mentalización. Este análisis parte de la idea principal de que determinadas historias de la humanidad que son traumáticas (guerras, genocidios, dictaduras...), implican no solo procesos cognitivos, sino también procesos emocionales e identitarios. Se analiza cómo los distintos estilos de apego van a influir en la capacidad del alumnado para regular emocionalmente el encuentro con el pasado y desarrollar una empatía histórica crítica. Además, se estudia el papel del docente como una “base segura”, que es capaz de mediar pedagógica y emocionalmente las respuestas que generan estos aprendizajes. Los resultados de la revisión sistemática muestran que las respuestas de los alumnos ante situaciones de conocimiento difícil van a depender tanto de las habilidades analíticas como de su habilidad para poder sostener emocionalmente la complejidad histórica. Finalmente, el documento propone una concepción integradora donde la afectividad, el pensamiento crítico y la regulación emocional se conciben como dimensiones inseparables en el aprendizaje de la historia.

Palabras clave: Conocimiento difícil, empatía histórica, teoría del apego, mentalización y regulación emocional .

Abstrac.

This Master's final project focuses on offering an analysis of the relationship between history learning and the psycho-emotional dimensions among students in situations of difficult knowledge. Through a systematic literature review, the research connects history didactics (including difficulties, emotions, and relationships) with attachment theory and reflective functioning or mentalization. This analysis stems from the core idea that certain traumatic histories of humanity (wars, genocides, dictatorships...) involve not only cognitive processes, but also emotional and identity-related processes. It analyses how different attachment styles will influence students' capacity to emotionally regulate their encounter with the past and develop critical historical empathy. Furthermore, it studies the role of the teacher as a "secure base," capable of pedagogically and emotionally mediating the responses generated by this learning. The results of the systematic review show that students' responses to situations of difficult knowledge will depend both on analytical skills and their ability to emotionally sustain historical complexity. Finally, the document proposes an integrative conception where affectivity, critical thinking, and emotional regulation are conceived as inseparable dimensions in history learning.

Keywords: Difficult knowledge, historical empathy, attachment theory, mentalization, emotional regulation.

1. Introducción

La enseñanza de la historia pasa por uno de sus momentos más complejos, cómo educar a las nuevas generaciones en las narrativas del pasado, que, en ocasiones, están marcadas por violencia, el trauma o el sufrimiento humano. Aunque durante demasiadas décadas el aprendizaje histórico ha estado marcado por entender el proceso del aprendizaje histórico solamente desde el punto de vista racional del contenido y las competencias cognitivas, las aulas de hoy han dejado claro que la historia no solo implica la comprensión, la historia también puede sentirse. Las vivencias de aquellas personas que fueron víctimas de una situación histórica, las memorias traumáticas o los conflictos históricos violentos y que no están cerrados, contribuyen a movilizar emociones, identidades y mecanismos defensivos que marcan la experiencia de la vivencia histórica en el aula.

En esta línea, el presente Trabajo de Fin de Máster presenta un enfoque interdisciplinar que articula la didáctica de la historia y la teoría del apego y la función reflexiva, a partir del planteamiento del *difficult knowledge* y cómo se constituyen las disposiciones emocionales del alumnado en su capacidad para hacer frente al pasado de forma crítica. La importancia de este estudio radica en el hecho de que comprender el aprendizaje histórico ha de entenderse dentro de una estructura emocional que bloquee o facilite el proceso de la reflexión.

Enseñar historia implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también generar los espacios donde los alumnos puedan sostener la complejidad del pasado sin tener que caer en la indiferencia ni en la parálisis emocional. Desde este punto de vista, el aula se convierte en un espacio ético y afectivo donde pensar históricamente es también aprender a relacionarse con el sufrimiento humano.

2. Justificación

El interés de este estudio radica en la necesidad urgente que existe en articular la teoría pedagógica y la práctica del aula. Si bien la enseñanza de la historia ha ido incorporando de forma progresiva contenidos sensibles, aún se encuentran incógnitas fundamentales sobre cómo estos son asimilados realmente por los alumnos. Por todo ello no basta únicamente con incluir

estos temas en el currículo, sino que resulta necesario descubrir qué factores favorecen una lectura crítica del pasado, y cuáles pueden acabar en rechazo o bloqueo.

Desde un ámbito educativo, es muy importante entender que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que realmente está atravesando por factores personales que definen cómo cada estudiante interpreta la historia. Por lo tanto, dirigir la mirada hacia las emociones no significa que se estén dejando a un lado los objetivos intelectuales, sino que supone que hay que reconocer que la dimensión afectiva y cognitiva son realmente dos caras de una misma moneda.

Asimismo, esta investigación se justifica, además, por la necesidad de evolucionar y dejar de ver el aprendizaje histórico como un proceso que es puramente lógico y racional. Por ello se propone una mirada más amplia que explique por qué un mismo contenido genera reacciones tan dispares. Esto es crucial en las aulas diversas, donde la historia personal y las predisposiciones de cada uno de los alumnos dictan formas de aprender y de sentir totalmente distintas.

Por otro lado, la labor de los docentes como mediadores en todo esto, resulta determinante en este escenario. Enseñar contenidos sensibles requiere algo más que un simple rigor académico, ya que exige la habilidad de crear un entorno seguro para que el alumno pueda aprender de la historia sin que el miedo o la angustia bloqueen su capacidad de aprender. En este sentido, el profesor debe convertirse en el arquitecto emocional del aula, regulando el clima que se necesita para que el conocimiento fluya.

En última instancia, este trabajo de Fin de Máster aspira a impulsar propuestas didácticas más humanas, ofreciendo un marco teórico en el que la emoción y el análisis crítico caminen de manera conjunta, dotando a los profesores de recursos y herramientas para gestionar la complejidad del aula actual. Se espera aportar una visión que sea tan sólida en los libros como eficaz en el aula.

3. Estado de la cuestión

El estudio de la forma en la que se aprenden un conjunto de temas vinculados a los temas históricos, en un contexto de conocimiento difícil se ha ido consolidando con el paso del tiempo como un ámbito de investigación muy complejo. Además, este está caracterizado por la

combinación de perspectivas que proceden principalmente de la didáctica de las ciencias sociales, pero también de la teoría educativa, de la psicología del desarrollo o, por ejemplo, de los estudios culturales. Este interés que poco a poco va creciendo y cada vez es mayor, está relacionado con la progresiva incorporación en los currículos escolares, de narraciones que están relacionadas con la violencia política, traumas y conflictos sociales, lo que ha revelado que la enseñanza de la historia no puede ni debe estar limitada a la transmisión de contenidos, sino que implica un proceso de enseñanza en el cual el sentido se va a ir construyendo a través de las emociones, la identidad y los vínculos.

En este contexto, el concepto de conocimiento difícil ha adquirido un protagonismo esencial en el análisis. Britzman (1998) lo define como aquel conocimiento que genera una tensión considerada constitutiva entre el deseo de saber y la resistencia a conocer, en la medida en que se desafía al sujeto de forma que puede que este se desestabilice, igual que sus marcos de referencia y su sentido de la identidad (Britzman, 1998). Esta construcción ha sido posteriormente desarrollada en el ámbito de la didáctica de la historia, donde se ha tratado de concretar qué características convierten a los diferentes contenidos históricos en especialmente problemáticos para el aprendizaje. Bajo esta perspectiva, Gross y Terra (2018) proponen una definición operativa del conocimiento difícil a través de rasgos clave, como son su peso en la historia del país, su capacidad para poner en duda los mitos de origen, el impacto que tiene en el presente y su relación con las memorias de violencia que hoy en día siguen siendo relevantes y tienen el poder de alterar emocionalmente a los alumnos (Gross & Terra, 2018). Esto último resulta especialmente significativo, ya que está poniendo en el foco, no solo en el contenido curricular, sino en el impacto que este produce, introduciendo así una experiencia real que conecta con la parte emocional del alumno (Goldberg, 2014; Trofanenko, 2014).

Desde el enfoque de la didáctica de la historia, tradicionalmente la atención se ha centrado en el desarrollo del pensamiento histórico como un conjunto de habilidades cognitivas específicas que se debían de aprender. Por ello, la empatía histórica ha sido entendida como la capacidad de los estudiantes en reconstruir las perspectivas de los sujetos del pasado, y además conseguir evitar las incongruencias históricas que pudieran darse y los juicios presentistas.

Lo que Endacott y Brooks (2013) proponen, es ir un paso más allá al sumarle a esto el componente emocional, ya que ellos plantean que la empatía histórica nace del equilibrio entre

el contexto histórico, y la capacidad en este caso del alumno de ponerse en el lugar del otro y conectar emocionalmente (Endacott & Brooks, 2013). No obstante, incluso con este enfoque más avanzado, aún lo emocional queda relegado a un segundo plano frente a lo racional, por lo que esta jerarquía limita el alcance que tiene el modelo para explicar del todo cómo reaccionan los alumnos ante contenidos con una fuerte carga afectiva o que les tocan cerca emocionalmente hablando (Trofanenko, 2014; Simon, 2011).

Todo ello ha impulsado enfoques socioculturales que entienden el aprendizaje de la historia como algo que está ligado a un entorno en concreto o la propia identidad de cada uno. Desde aquí los relatos históricos dejan de ser neutrales, para pasar a ser herramientas que crean identidades colectivas, “¿Quién somos como grupo?”, y decidir en grupo que recuerdos sociales mantener o cuestionar. Epstein y Peck (2018) remarcan que las historias difíciles a lo que hace referencia los conocimientos difíciles adquieren un significado a partir de la identidad de quien aprende. Así, la interpretación del pasado depende de diferentes factores totalmente personales como, por ejemplo, el entorno social en el que se hayan desarrollado, los recuerdos familiares o incluso la memoria compartida (Epstein & Peck, 2018). En esta misma línea, Sheppard, Katz y Grosland (2015) en sus estudios muestran que la identidad, y más particularmente en términos de raza o de etnia, puede actuar como un factor facilitador o como una barrera para el desarrollo de la empatía histórica y más aún cuando los temas chocan con lo que el alumno cree y tiene construido previamente sobre su identidad (Sheppard et al., 2015).

Goldberg (2014) refuerza esta idea ya que señala, que la dificultad real del saber histórico no se encuentra exclusivamente en el contenido como tal, sino en cómo este choca con la actitud de quien lo estudia. Por lo que realmente lo difícil no se encuentra en un dato u otro, sino en el encuentro entre ese conocimiento y la mirada del alumno (Goldberg, 2014). Este planteamiento permite entender que el aprendizaje histórico no puede analizarse de forma independiente, ya que la relación con el conocimiento como se comentaba está condicionada por diferentes experiencias previas, creencias y otras formas de identificarse que influyen en la construcción del significado (Sheppard et al., 2015; Epstein & Peck, 2018).

De forma paralela, el giro afectivo en la enseñanza ha consolidado que las emociones no son algo secundario o un accesorio, sino el pilar fundamental que sostiene todo el proceso del aprendizaje. Trofanenko (2014) afirma que, ante relatos violentos, el conocimiento histórico

está unido a la emoción de forma indisoluble. De este modo, se podría decir que comprender el pasado requiere una implicación personal donde el sentimiento y los hechos trabajan juntos (Trofanenko, 2014). En este mismo marco, Simon (2011) introduce un nuevo concepto “shock to thought”, el cual está inspirado en la filosofía de Deleuze, que sirve para describir determinadas narrativas que pueden provocar una conmoción que desestabilice lo que el sujeto considera como cierto. Para el autor, esta desestabilización no es negativa, sino que actúa como el impulso que pone en marcha el pensamiento crítico, es decir, esa reflexión más profunda (Simon, 2011). No obstante, esta desestabilización o “shock”, no produce un efecto homogéneo, sino que plantea es una necesidad de explicar porque en algunos sujetos favorece la reflexión y en otros el rechazo (Britzman, 1998; Goldberg, 2014).

En el ámbito de la investigación didáctica más reciente, cabe mencionar a Soto et al. (2024), estos, han profundizado en el analizar como algunos elementos de los materiales históricos actúan como desencadenantes de las diferentes respuestas emocionales en el aula. Estos autores se dedican a identificar diferentes categorías detonantes, como la presencia de personas reales, violencia, diferentes espacios, acontecimientos, la información o las ideas, que organizan la vivencia emocional del estudiante y que dan forma a como siente y como vive la historia. Y este enfoque demuestra que la emoción no surge del azar, sino que nace de detalles concretos del relato histórico que activan la conexión o el rechazo del alumno. No obstante, pese a poder identificar estos activadores, el modelo resulta insuficiente ya que no termina de explicar por qué un mismo dato puede provocar unas reacciones tan diferentes en cada uno de los estudiantes (Goldberg, 2014).

La mirada psicoanalítica ofrece diferentes herramientas que ayudan a entender esta diversidad al introducir la idea de conflicto psíquico en el aprendizaje. Britzman (1998) advierte, que cuando se da ese encuentro con el conocimiento difícil puede activar mecanismos de defensa para proteger su propia identidad, el llamado “self”, dando lugar a reacciones como la negación, la distorsión de los hechos, o la identificación acrítica (Britzman, 1998). Estas dinámicas demuestran que el rechazo o el simplificar la historia no es un fallo de comprensión, sino que es una forma de protegerse ante temas que sacuden esa estabilidad personal que naturalmente se busca. No obstante, este enfoque tiene sus limitaciones prácticas, ya que no ofrece un marco claro de trabajo para analizar estas reacciones dentro del aula, es decir, en un contexto educativo.

Llegados a este punto, cabe mencionar el enfoque de la teoría del apego y el concepto de mentalización ofreciendo un modelo más completo. Fonagy y Target (1997) definen esta capacidad como el arte de entender las propias acciones y las de los demás a través de los sentimientos y pensamientos que las motivan (Fonagy & Target, 1997). Esta capacidad se desarrolla en el contexto de las relaciones de apego seguras, que proporcionan una base al individuo desde donde pueden explorar temas que pueden resultar desestabilizadores, sin que el miedo les bloquee, o puedan sentirse desbordados.

Desde esta perspectiva, el tipo de apego surge como una variable fundamental para entender la respuesta del alumno ante estos conocimientos difíciles. Un apego seguro ayuda a que el corazón y la cabeza trabajen de manera conjunta, y permitiendo que el alumno sostenga la ambivalencia emocional y utilice esa experiencia afectiva positiva, como herramienta útil para el análisis crítico. Por el contrario, aquellos con un estilo de apego inseguro suelen recurrir a mecanismos que dificultan la forma de asimilar el pasado. El apego evitativo se caracteriza por desconectar sus emociones, lo que hace que el alumno vea la historia como una lista de datos fríos, sin contexto alguno, dejando a un lado todo sentimiento. En cambio, el apego ansioso, implica una hiperactivación emocional, es decir, el alumno se siente tan desbordado por el sufrimiento de las víctimas por su sobre identificación, que pierde la objetividad para poder llegar al pensamiento crítico.

Estas dinámicas han permitido que se pueda explicar de manera más precisa por qué cada alumno reacciona de una forma distinta ante relatos traumáticos, integrando tanto el pensamiento, como las emociones y la identidad, todo bajo un mismo enfoque. Asimismo, se destaca que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino que el entorno escolar y en particular la figura del docente, son dos de las piezas clave para acompañar y guiar este proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor puede actuar como el referente de seguridad, es decir, como “base segura”, ya que este puede facilitar un entorno favorable para que el alumno pueda enfrentarse a estos contenidos emocionalmente complejos, sin que surjan esos bloqueos defensivos en el aprendizaje. Esta función implica no solo organizar los recursos didácticos, sino también a gestionar los efectos de estos que emergen en el aula, de forma que se pueda establecer un vínculo que transforme las emociones en oportunidades y que la curiosidad le gane al miedo.

A pesar de la riqueza encontrada tras la revisión, la literatura muestra una fragmentación clara entre los distintos enfoques, y esto dificulta la construcción de un modelo único que sea capaz de explicar cómo interactúan el conocimiento histórico, las emociones, y la estructura psíquica de cada alumno. Aunque cada corriente ha hecho su parte, es decir, se ha desarrollado la didáctica con lo cognitivo, lo sociocultural con la identidad, lo afectivo con las emociones y la psicología con la regulación, todas han evolucionado y avanzado de forma independiente que rara vez se cruzan, dejando pendiente una visión que unifique todo ello.

En este contexto, la presente investigación se sitúa precisamente en la intersección de estas tradiciones para proponer un enfoque que permita conceptualizar el aprendizaje del conocimiento difícil como un proceso que está mediado por un “filtro emocional”, con el cual el alumno es capaz de regular, interpretar o bloquear según su afectividad experiencias del pasado. Este planteamiento permite avanzar hacia una explicación más profunda de la empatía histórica, de forma que aporta una perspectiva integradora que resulta completamente esencial para transformar la práctica educativa en los diferentes contextos de conflicto.

4. Objetivos

En cuanto a los objetivos generales, el presente trabajo tiene como objetivo general principal analizar la relación que existe entre las dimensiones psicoemocionales de los diferentes alumnos y el aprendizaje de la historia en contextos de conocimiento difícil. Con el fin último de entender cómo estas variables intentan cambiar el desarrollo de una empatía histórica crítica y la forma en la que influyen en la construcción de significado frente a relatos traumáticos.

De manera más específica, este objetivo general se concreta en diferentes propósitos:

1. Analizar la influencia que tienen los estilos de apego como variable clave del aprendizaje histórico complejo. Se busca examinar cómo este factor que se comenta condiciona la regulación emocional del alumno, que se puedan dar los bloqueos defensivos y la capacidad para que mantengan un análisis crítico frente a relatos del pasado.

2. Examinar la función reflexiva, es decir, la mentalización como un puente entre la experiencia emocional y el análisis histórico. Se busca valorar la capacidad para que se amortice el afecto y la cognición, permitiendo que el estudiante pueda interpretar las narrativas complejas, pero sin perder ningún rigor intelectual.
3. Valorar el conocimiento difícil, como un recurso didáctico para las etapas de Secundaria y Bachillerato. El análisis estará centrado en potenciar el pensamiento crítico, y poder contrastarlos con los riesgos de bloqueo cognitivo que estos temas puedan provocar en el aula.
4. Sintetizar el marco teórico del conocimiento difícil en la didáctica de la historia. El propósito principal es identificar los principales debates y limitaciones, para que se pueda establecer una base sólida que sitúe a la investigación dentro de las corrientes académicas actuales.
5. Explorar cómo la identidad y la emoción se entremezclan en el aprendizaje histórico. De forma que se pretende entender por qué la subjetividad del alumno le condiciona y dota de un nuevo significado a los episodios traumáticos del pasado.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos más específicos, en coherencia con los objetivos generales, se establecen los siguientes;

1. Llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre el término difficult knowledge, empatía y apego, con el fin de poder encontrar puntos de encuentro y los vacíos teóricos, con los que se justifica esta investigación.
2. Contrastar como los diferentes apegos (seguro, evitativo y ansioso) pueden moldear el vínculo con el pasado, analizando los diferentes fenómenos que van desde la exclusión defensiva hasta la integración reflexiva del conocimiento.
3. Indagar en los procesos donde la función reflexiva actúa como facilitadora o como barrera del aprendizaje, y sobre todo cuando el relato histórico choca con la identidad del estudiante.
4. Tipificar las formas en las que pueden impactar emocionalmente ante los conocimientos difíciles, identificando esos disparadores específicos, como, por ejemplo; la violencia o los espacios.

5. Analizar las estrategias de los profesores frente a contenidos sensibles, evaluando cómo humanizar el conocimiento y la contextualización sirven como herramientas para mediar con las emociones.

5. Hipótesis

“La capacidad del alumnado para desarrollar una empatía histórica crítica ante el conocimiento difícil o difficult knowledge, estará condicionada por su estilo de apego y por su capacidad de mentalización. En este sentido, un apego seguro favorecerá la regulación emocional y la integración entre afecto y cognición, necesarias para el análisis histórico, mientras que los estilos de apego inseguros (evitativo y ansioso) activarán estrategias de desregulación, como la exclusión defensiva o la hiperactivación afectiva, que dificultarán la comprensión profunda del pasado”

6. Metodología

La presente investigación, se ha realizado desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-interpretativo, es decir, mediante una revisión sistemática de la literatura. La fundamentación de esta elección reside en que es la más adecuada debido a la objetividad del estudio, ya que este integra rigurosamente el conocimiento difícil, la empatía histórica, los distintos estilos de apego y la función reflexiva, que exige el integrar aportaciones que provienen de distintos campos disciplinares, como son la didáctica de la historia, la psicología del desarrollo e incluso, la teoría educativa.

Esta investigación se ha planteado que el aprendizaje histórico es un proceso complejo, y que la historia no solo se piensa, sino que además se siente y participa en la construcción de la identidad. De esta manera, para entender términos como el “conocimiento difícil” se exige una metodología que sea capaz de examinar cómo conectan las diferentes dimensiones, en la propia experiencia educativa de cada uno de los alumnos. Por este motivo, esta revisión sistemática no se entiende únicamente como una simple recopilación de bibliografía dentro de un mismo documento, sino como una herramienta de análisis crítico con el fin de identificar las

diferentes relaciones, tensiones y vacíos que existen en la literatura académica, y las diferentes oportunidades que esto presenta.

La investigación se organiza en torno a una pregunta principal que aquí se presenta:

¿Cómo puede influir en un alumno su estilo de apego y su función reflexiva en su capacidad para el desarrollo de una empatía histórica crítica ante un conocimiento difícil?

A partir de esta cuestión, el estudio se enfoca en analizar los cuatro ejes fundamentales, que son: el concepto de conocimiento difícil en la enseñanza de la historia, la dimensión afectiva del aprendizaje histórico, la teoría del apego, y el impacto que tiene la función reflexiva en los procesos de regulación emocional de los alumnos y la capacidad de mentalización hacia el otro.

La revisión bibliográfica se ha llevado a cabo mediante una selección y un posterior análisis de las publicaciones académicas, todas ellas relevantes y relacionadas con el objeto de estudio. Para ello, se han consultado diferentes trabajos que están vinculados con la didáctica de las ciencias sociales, otros estudios relacionados con la empatía histórica, la teoría del apego y las diferentes investigaciones centradas en relacionar emociones y aprendizaje en alumnos.

Los criterios seguidos a la hora de incluir unas fuentes u otras han sido los siguientes:

- La concordancia directa entre el objeto de estudio y el problema de investigación.
- La capacidad de la obra en cuestión para poder profundizar en el conocimiento difícil y las dimensiones psíquicas de los alumnos, valorada a partir de su aportación teórica al análisis de los principales conceptos de la investigación.
- El prestigio de los autores y de los textos.
- Las posibilidades de la publicación para establecer un puente entre las distintas áreas del conocimiento, y abordar los fenómenos que se estudian.

Por otro lado, se ha decidido excluir de la bibliografía aquellos trabajos cuya relación con los objetos de estudio no resulten muy esclarecedores o que no resulten relevantes para el posterior campo de análisis.

El proceso del análisis se ha desarrollado mediante una estrategia de tipo interpretativa y comparativa, esto es, en una fase inicial, se ha llevado a cabo una lectura analítica de todas las fuentes que se han seleccionado con el objetivo de establecer conceptos clave, y líneas de

discusión válidas para la investigación. Posteriormente, es decir, mediante una segunda fase, se ha realizado un proceso de síntesis temática, para poder organizar la bibliografía en torno a los cuatro ejes centrales que ya se han mencionado anteriormente. A partir de esta categorización, se ha llevado a cabo el análisis comparativo de los diferentes puntos de vista teóricos de las obras, en sus coincidencias y en sus diferencias. Esto ha permitido identificar una fragmentación llamativa, ya que, por un lado, se sitúa el aprendizaje histórico y, por el otro, la psicología evolutiva. Esto ha confirmado la necesidad de esta investigación/estudio, ya que no existen modelos que articulan la regulación emocional como una pieza clave para el análisis histórico complejo.

La dimensión innovadora que se presenta en esta investigación recae precisamente en esta interdisciplinariedad. En contraposición a los modelos que por su parte priorizan la dimensión cognitiva, este trabajo propone integrar otro factor tan relevante como es el psicodinámico como uno de los ejes vertebradores del proceso. En este sentido, el concepto de “filtro emocional” funciona como una categoría clave, es una herramienta que permite explicar por qué ciertas disposiciones de carácter afectivas, facilitan o por lo contrario bloquean el poder desarrollar una empatía histórica crítica ante los conocimientos difíciles.

Asimismo, esta investigación propone una perspectiva diferente a la convencional, ya que se coloca la emoción como un elemento principal del aprendizaje. Por el contrario, se defiende que la afectividad estructura la comprensión histórica de forma indispensable, y que aprender a regularla es lo que va a permitir que el alumno pueda construir un conocimiento del pasado que sea, a la vez, crítico y sentido.

A modo de cierre, cabe aclarar que, por su carácter teórico, esta investigación no busca ser una generalización estadística, sino que tenga esa profundidad interpretativa. Por ello, las categorías aquí desarrolladas aspiran a ser un punto de partidas para otras nuevas exploraciones empíricas y sobre todo para poder enseñar la historia de forma que la arquitectura emocional no sea ignorada por aquellos que las aprenden.

7. Discusión

7.1. El conocimiento difícil como problema pedagógico y emocional

En las últimas décadas, la enseñanza de la historia ha sufrido un proceso de cambio y transformación significativo en sus metas éticas y pedagógicas. Frente a los modelos tradicionales que han estado basados en la transmisión de contenidos, fundamentalmente cronológicos y narrativas nacionales más bien homogéneas, las investigaciones más recientes sobre la didáctica de las ciencias sociales han dado un giro. Han empezado a defender que hay una necesidad para que se incorporen en el aula procesos de problematización histórica que estén vinculados a la memoria, el trauma y/o violencia política. Este cambio ha generado una nueva concepción más compleja del propio aprendizaje, abandonando la visión acumulativa del saber histórico hacia una concepción en la que el aprendizaje sea más denso. Por ello, se asume que la aproximación con pasados traumáticos o más complejos no se acaban en la dimensión cognitiva, sino que atraviesa algún tipo de resonancia afectiva, moral o subjetiva.

En todo este contexto nace el concepto de *difficult knowledge* o conocimiento difícil, que ha sido desarrollado principalmente por Deborah Britzman (1998), quien plantea la existencia de determinados contenidos educativos, que al ser impartidas su recepción desestabiliza profundamente las estructuras psíquicas de los alumnos. Para Britzman, lo que hace que el conocimiento sea difícil no es únicamente la dureza del hecho en sí, sino la capacidad que tienen para desestabilizar a los alumnos, cuestionando lo que ellos entienden de sí mismos y lo que comprenden del mundo donde se desarrollan. Bajo esta perspectiva, el problema base no se encuentra únicamente en lo que aprenden los alumnos, sino en aquello a lo que deben de renunciar para poder aprenderlo.

Este planteamiento debe ser central para la enseñanza de la historia y más aún en sociedades que están marcadas por memorias traumáticas, violencias colectivas o conflictos históricos que aún están abiertos. En este sentido, el estudio del Holocausto, dictaduras, genocidios, esclavitud, colonialismo o represión política sitúa a los alumnos ante diferentes narrativas que desbordan a los marcos más convencionales de interpretación y que, además, impactan de manera directa en la sensibilidad moral y a sus percepciones de identidad. Como remarcan Gross y Terra (2018), hay determinados acontecimientos que adquieren la

categoría de conocimiento difícil cuando cuestionan mitos fundacionales de la propia nación, y que ponen en evidencia formas de violencia que han sido ejercidas por parte de las instituciones legítimas, y que por ello obligan a los alumnos a que se replanteen las narrativas históricas que tradicionalmente sostienen su pertenencia colectiva.

De esta forma, el conocimiento difícil no se puede entender simplemente como un contenido que se catalogue como “emocionalmente intenso”, sino como una experiencia que es capaz de desestabilizar de forma subjetiva a los alumnos. La dificultad se encuentra cuando el relato histórico entra en conflicto directo con una creencia previa ya asimilada, como son las memorias familiares, identificaciones culturales o los propios valores del alumno. En este momento la historia deja de percibirse como una narración externa y lejana a sus personas, para pasar a convertirse en un espacio de confrontación con la identidad de cada uno.

En este sentido, Britzman (1998) defiende que el aprendizaje de un trauma necesariamente implica una “crisis de representación”, ya que los alumnos no disponen de unas categorías previas suficientes al aprendizaje para integrar adecuadamente aquello que se está descubriendo. El problema pedagógico principal y fundamental es cómo el alumnado “negocia” emocionalmente hablando el encontrarse con aquello que está amenazando su momentánea estabilidad y su coherencia interna. Esto es lo que explica que determinados contenidos históricos provoquen mecanismos de rechazo, negación, distanciamiento con la clase o saturación emocional.

Integrar estos conocimientos difíciles en el aula, ha propiciado una clara crítica a los modelos tradicionales pedagógicos que se basan únicamente en la lógica y la razón. Durante una gran parte del siglo XX, el aprendizaje histórico se ha concebido principalmente como un proceso de cognición únicamente orientado a desarrollar diferentes habilidades de contexto, análisis, o de pensamiento crítico. Estas competencias siguen siendo fundamentales y por ello no se insinúa que se las deba restar importancia, pero numerosos autores señalan que dichos enfoques no resultan lo suficientemente eficientes para explicar la complejidad afectiva que se da en las narrativas traumáticas.

Roger I. Simon (2005) ha desarrollado esta problemática que aquí se presenta analizando las implicaciones éticas de los diferentes testimonios y memoria en la educación. Desde la perspectiva de Simon, enseñar historia de carácter traumática, implica asumir que el aprendizaje no consiste únicamente en “yo sé sobre” el sufrimiento del otro, sino que hay que encontrarse de frente con una alteridad que cuestiona lo emocional y la moral de los alumnos. Simon, muy influido por la ética filosófica de Emmanuel Levinas, propone que este encuentro con el dolor ajeno forma parte de una experiencia desestabilizadora de la neutralidad del que observa y obliga en este caso al alumno a posicionarse frente a aquello que está presenciando.

En este marco, Simon introduce el término “terrible gift” o regalo terrible, que hace referencia a que el conocimiento traumático funciona de forma simultánea, como una oportunidad ética y a su vez como una amenaza psíquica. Un testimonio violento obliga al alumno a reconocer formas de sufrimiento que alteran su forma de comprender el mundo y que hacen que se cuestione la seguridad que existe y sobre la que se construyen muchas narrativas con las que ellos se identifican. Por ello, la dificultad del aprendizaje histórico recae precisamente en que el conocimiento exige a los alumnos aceptar una herencia histórica que ellos no han podido elegir, pero que las consecuencias continúan aún presentes.

La enseñanza del conocimiento difícil podría situarse en una constante tensión entre la necesidad de recordar y la tendencia natural a evitar aquello que puede generar un mal estar o angustia. Diversas investigaciones (Britzman, 1998; Goldberg, 2014; Sheppard, 2010; Simon, 2005) han remarcado que los alumnos desarrollan muy frecuentemente mecanismos que les distancia de estos contenidos traumáticos, y especialmente cuando estos cuestionan sus creencias. En muchos de los casos, la reacción no es el rechazo ideológico, sino que se presentan en forma de procesos más sutiles de desconexión o de distanciamiento cognitivo, abstrayéndose de lo que tienen delante.

Esta problemática resulta más visible cuando se tratan temas como la violencia política o crímenes de Estado. Según Sheppard (2010), las narrativas históricas que están vinculadas a cuestiones como la raza, temas coloniales, o identidades minoritarias, suelen activar más resistencia emocional cuando los alumnos perciben que estas historias pueden

amenazar su pertenencia a un grupo o sus propios sistemas previos de significado. Está autora señala que las creencias personales de cada alumno y las identificaciones culturales funcionan como filtros interpretativos que son los que condicionan la posibilidad de que se desarrolle una comprensión crítica del pasado.

Como consecuencia, el aprendizaje histórico no puede estar desvinculado de los procesos afectivos e identitarios por los que atraviesa un alumno. Los conocimientos difíciles en historia, no se limitan a proporcionar una información sobre unos acontecimientos traumáticos que ocurrieron en el pasado, sino que introduce al alumno en una experiencia emocional compleja donde van a entrar en juego mecanismos de defensa, procesos de identificación y diferentes dinámicas de regulación.

Esta dimensión emocional del aprendizaje ha sido abordada por diferentes autores como por ejemplo Olga Trofanenko (2008), ella cuestiona las formas tradicionales que se usan para representar a la historia en el entorno educativo. Trofanenko sostiene que gran parte de la enseñanza de la historia intenta neutralizar esta dimensión afectiva del pasado que se comenta, mediante narrativas que son completamente objetivas y que reducen el sufrimiento humano al mínimo, dando una explicación secuencial de los hechos totalmente desprovistos de implicación emocional. Sin embargo, la autora argumenta que lo que puede parecer neutralidad, no quita la carga afectiva de los acontecimientos, sino que lo está invisibilizando para que los alumnos no experimenten un encuentro subjetivo con el pasado.

Otra dificultad del conocimiento difícil en la historia es que este se intensifica especialmente cuando los alumnos entran en contacto, por ejemplo, con testimonios reales, imágenes o relatos que humanizan la violencia y llevan a cabo ese proceso de subjetividad. Varios de los estudios que tratan sobre la pedagogía de la memoria han demostrado que la presencia de caras, voces o experiencias individuales provocan otras formas de afectación distintas a las que se generan en las explicaciones abstractas. Soto et al. (2024) han identificado, en este sentido, diversas categorías de provocación afectiva que se encuentran presentes en el aula durante la asignatura de historia como, por ejemplo, la violencia, los espacios de trauma, los acontecimientos que son extraordinarios, información más disruptiva y las ideas que desafían las creencias previas de los alumnos.

Que existan estas categorías las cuales se han sido detalladas anteriormente, permite que se pueda entender que las afectaciones emocionales no son meras casualidades en el aprendizaje histórico, sino que son una de las dimensiones estructurales con las que tienen que contar las experiencias educativas. Los aprendizajes no solo responden a datos vacíos u hechos históricos, sino que también responden a configuraciones simbólicas que son capaces de activar otros sentimientos como el miedo, la angustia, la culpa, la identificación o incluso el rechazo. Por tanto, la enseñanza a partir de los hechos históricos traumáticos plantea necesariamente que se establezcan unos procesos de régimen emocional que faciliten la posibilidad de que se pueda construir una comprensión crítica del pasado.

Uno de los principales problemas que se encuentran en los paradigmas tradicionales sobre la empatía histórica hace referencia principalmente a la tendencia a considerar que la emoción puede ser un elemento secundario o incluso que no se considere en los aprendizajes. Muchos de los modelos didácticos priorizan que haya una contextualización lógica y un análisis cognitivo, entendiéndose por ello que el desarrollo de la empatía histórica depende fundamentalmente de la capacidad que tenga el alumno para comprender diferentes perspectivas de sujetos históricos situados en diferentes contextos.

Aunque estas aportaciones que se mencionan han resultado esenciales para poder superar visiones más simplistas del pasado, diversos autores han señalado sus propias limitaciones para poder explicar el impacto afectivo del conocimiento difícil. Endacott y Brooks (2013) advierten que la empatía histórica no puede quedar reducida a una habilidad intelectual de contextualización que un alumno tiene o no, ya que implica otras dimensiones como es la emocional y que están relacionadas con la capacidad de conectar afectivamente con el otro y sus experiencias por muy traumáticas que sean, sin perder el rigor de un análisis histórico.

En este sentido, el que un alumno se enfrente a estas narrativas traumáticas provoca una paradoja pedagógica que es fundamental. Ya que, por un lado, estas emociones son necesarias e indispensables para evitar que se dé una indiferencia moral o la deshumanización tradicional de sufrimiento. Sin embargo, cuando se da una implicación emocional excesiva puede provocar que desemboque en un proceso de bloqueo, saturación

o identificación acrítica sobre el aprendizaje y que de igual manera se dificulta el pensamiento histórico complejo.

Cuando se lleva a cabo la enseñanza del conocimiento difícil exige que haya un equilibrio entre las emociones y las reflexiones. Simon (2005) lo que describe es que este proceso es como una experiencia de “shock al pensamiento”, ya que muchos relatos históricos provocan la interrupción de las típicas formas de comprensión y, además, obligan a los alumnos a enfrentar aquello que por norma invisibilizan o niegan. Este shock no engloba únicamente una reacción emocional más o menos intensa, sino que ocurre una alteración profunda de los marcos interpretativos donde los alumnos están organizando su experiencia del mundo.

La dimensión transformadora del conocimiento difícil recae en la capacidad del alumno en cuestionarse lo que previamente sabe con certeza. Aprender historia bajo esta perspectiva implica que los alumnos deben de aceptar que el pasado es incómodo y puede resultar como tal, incluso perturbador o amenazante para sus convicciones personales. En consecuencia, la enseñanza de la historia no puede únicamente limitarse a transmitir información de hechos, sino que debe de asumirse esa complejidad emocional que implica encontrarse con memorias traumáticas humanas.

Esta problemática va a adquirir más relevancia en el contexto educativo más contemporáneo, ya que este está caracterizado por la creciente presencia de discursos muy polarizados sobre la memoria histórica y, además, por la persistencia de conflictos sociales que están vinculados al pasado. Cuando se enseñan temas controvertidos suelen colocar al profesorado en una situación bastante intensa emocionalmente hablando, ya que es donde emergen tensiones como políticas, familiares u otras que atraviesan ese espacio escolar.

En este escenario, el aula de historia se va a configurar como un espacio de negociación afectiva, es decir, donde los alumnos no solo van a aprender o a interpretar acontecimientos históricos, sino que también aprenden a procesar las emociones que están relacionadas con, por ejemplo, la culpa, responsabilidades, vulnerabilidad o miedo. La historia va a dejar de ser percibida como un relato lejano y cerrado para pasar a ser una experiencia subjetiva.

La literatura más especializada ha comenzado a afirmar que las respuestas emocionales de los alumnos ante el conocimiento difícil no son para nada homogéneas. Mientras que algunos alumnos desarrollan formas de implicación crítica y que además son capaces de integrar la emoción y la reflexión, otros alumnos activan mecanismos defensivos que dificultan poder procesar ese trauma histórico. Estas diferencias evidencian la necesidad que hay de incorporar marcos teóricos que son capaces de explicar cómo las disposiciones afectivas sí que influyen en la comprensión histórica.

En este punto, las aportaciones que proceden de la teoría de apego y de la función reflexiva van a adquirir una relevancia que es fundamental. Pese a que la gran mayoría de las investigaciones que existen sobre la didáctica de la historia han puesto el foco en estudiar los procesos cognitivos que experimentan los alumnos, y que la literatura psicológica ha mostrado de una manera muy amplificada que la capacidad de enfrentarse a experiencias que son emocionalmente desestabilizadoras está muy condicionada en buena medida por los mecanismos de regulación afectiva que hayan llegado a desarrollar los propios alumnos.

Desde este punto de vista, el problema central del conocimiento difícil no recaerá en exclusiva sobre el contenido histórico en sí, sino en la capacidad que tienen los alumnos de tolerar este encuentro sin tener que recurrir a formas defensivas de desconexión o con riesgo de caer en el colapso afectivo. La comprensión de la historia profunda exige a los alumnos que desarrollen habilidades cognitivas que puedan sostener emocionalmente la complejidad y la ambivalencia del pasado.

Esta idea que se está desgranando permite replantearse de forma crítica algunas de las concepciones tradicionales sobre la empatía histórica. El objetivo principal de la enseñanza en este caso no consiste simplemente en que el alumno sienta algo, sino en favorecer procesos de elaboración reflexiva y que con ello sean capaces de integrar afecto y pensamiento. La emoción desde esta perspectiva no es tanto como un obstáculo para el aprendizaje histórico como tal, sino como una condición que ayuda a que se constituya el mismo.

Sin embargo, hay que reconocer que la dimensión afectiva de la enseñanza de la historia implica asumir los riesgos que acompañan al trabajo de un conocimiento difícil. Cuando se expone al alumno a una narrativa traumática sin que haya una mediación

pedagógica adecuada, puede llegar a generar procesos de retraumatización, saturación emocional o un cierre defensivo. Varios estudios (Epstein & Peck, 2018; Gross & Terra, 2018; Sheppard et al., 2015; Fonagy et al., 2002) han advertido que los impactos de los traumas históricos van a depender en gran medida de los contextos relacionales de cada uno de los alumnos en el que se produce el aprendizaje.

En consecuencia, el papel del docente tiene una importancia fundamental. El docente deja de ser únicamente un mero transmisor de contenidos, para pasar a ser un mediador emocional que sea capaz de regular las condiciones en las que los alumnos se van a acercar al pasado traumático. Simon (2005) describe esta función como una metáfora de la “curaduría pedagógica”, ya que se entiende que para enseñar conocimiento difícil se debe de saber seleccionar, contextualizar y dosificar los materiales históricos y que no solo se centren en atender a los criterios académicos, sino también los criterios emocionales.

La enseñanza de la historia traumática obliga a que se dé un equilibrio complejo entre la confrontación y la contención. Por otro lado, resulta muy necesario que se eviten formas de neutralización que desalojen al pasado de sus características afectivas y éticas. Pero, al mismo tiempo, los alumnos necesitan que se den las condiciones óptimas de seguridad emocional, las cuales les permitan llegar a procesar de una forma crítica toda aquella información que han ido aprendiendo sin llegar a quedar atrapados en dinámicas de rechazo o que puedan a llegar a desbordarse emocionalmente.

La importancia de esta cuestión va a ser cada vez mayor, particularmente en las etapas como la Educación Secundaria y el Bachillerato, donde los alumnos se encuentran en pleno proceso de construcción de la identidad y el desarrollo socioemocional. La etapa de la adolescencia conforma un periodo particularmente sensible y más aún en la elaboración de conflictos relacionados con la memoria o pertenencia. En este contexto, el conocimiento difícil puede actuar de forma simultánea con una oportunidad para el correcto desarrollo de la empatía histórica crítica y, además, como un factor de desestabilización emocional.

Diferentes investigaciones (Britzman, 1998; Goldberg, 2014; Sheppard, 2010; Trofanenko, 2014). han tratado el tema de la dimensión identitaria del conocimiento difícil que han estado centradas en la educación histórica y la memoria cultural. Sheppard (2010) ha señalado que las respuestas emocionales de los alumnos dependen, en su gran medida,

de la identificación social y racial desde donde se interpreta el pasado. Cuando determinados contenidos históricos cuestionan narrativas tradicionales familiares o formas de pertenencia, los alumnos pueden experimentar el aprendizaje como una amenaza identitaria.

Este fenómeno que se trata permite comprender porque hay veces que se dan reacciones emocionales ante la enseñanza de la historia que no responden únicamente a ser objetivos con los acontecimientos, sino de como estos rebotan en la autopercepción del alumno y como amenazan o desestabilizan las narrativas identitarias (individuales o colectivas) de los alumnos. En muchos casos cuando se produce el rechazo o la negación, estos no surgen de la falta del interés, sino de la dificultad que existe para integrar emocionalmente diferentes relatos que alternan temas como la inocencia, heroicidades o legitimidad histórica.

Autores como Simon (2005) sostienen que el problema principal de la pedagogía de la memoria no solo debe recaer en cómo se representa el trauma sino en como generar las mejores condiciones pedagógicas para que los alumnos se acerquen a conocer y ser críticos a aquello que les puede desbordar emocionalmente ya que escapa de su comprensión. Desde esta perspectiva, enseñar sobre hechos traumáticos del pasado supone también tener que enfrentarse a la dificultad de transmitirlos.

Llegados a este se debe de tratar la categoría de testimonio como uno de los ejes centrales. El testimonio no funciona solo como una fuente histórica más, sino como una forma particular de relacionar la historia con el pasado de una manera ética. Escuchar a las víctimas implica tener que reconocer subjetividades históricas, las cuales de esta forma no pueden quedar reducidas a simples datos o acontecimientos. Tal y como Simon (2005) plantea, el testimonio provoca una interrupción en la lógica racional del aprendizaje porque hace que los alumnos se enfrenten a testimonios reales que sufren y que exige que haya una respuesta emocional y moral.

Esta dimensión ética del aprendizaje de la historia conecta directamente con la crítica que desarrolla Britzman (1998) hacia los modelos pedagógicos que exclusivamente están basados en transmitir contenidos de forma lógica. Esta autora sostiene que aprender sobre trauma deja en evidencia las limitaciones de lo que se concibe sobre el conocimiento, según las cuales, según las cuales explican que la básica información sobre historia provoca

automáticamente desarrollar conciencia o sensibilidad. Por el contrario, lo que dice Britzman es que el encuentro con narrativas traumáticas puede que activen mecanismos más intensos de resistencia psíquica y que están orientados a proteger a los alumnos de lo emocionalmente intolerable.

A partir de todas estas consideraciones, diferentes autores han advertido que el trabajo pedagógico sobre el conocimiento difícil exige el tener que abandonar la idea de neutralidad emocional en el aula. Todas las enseñanzas del pasado caracterizado como traumático, moviliza efectos, aunque estos no siempre tengan que expresarse de manera literal. El silencio, o la indiferencia, la intelectualización excesiva, o el humor pueden funcionar como mecanismos defensivos ante contenidos emocionalmente perturbadores.

Desde una perspectiva psicoeducativa, estas respuestas pueden ser interpretadas como intentos de los alumnos para poder preservar su estabilidad emocional frente a los contenidos históricos que amenazan su equilibrio y su bien estar. La dificultad del conocimiento histórico no se sitúa únicamente en la complejidad de los propios acontecimientos, sino en el trabajo psíquico que hay que tener para poder sostener la ambivalencia inherente al pasado violento. Los alumnos deben de enfrentarse a emociones contradictorias, como empatía o culpa, o miedo, angustia o rechazo, mientras deben de mantener una posición analítica sobre el tema.

Por ello, algunos autores han comenzado a cuestionarse los enfoques educativos que reducen la enseñanza de temas traumáticos y violentos a estrategias de impacto emocional. Aunque la conmoción puede generar una mayor atención o una sensibilización inicial, numerosos estudios advierten que cuando se da una exposición excesivamente repentina al horror puede provocar una saturación afectiva o un bloqueo reflexivo. Simon (2005) va a insistir en que el objetivo principal de la pedagogía del testimonio no consiste en que se provoque un sufrimiento emocional en los alumnos, sino en generar las condiciones óptimas para elaborar una crítica adecuada del encuentro con el pasado.

La idea del “shock al pensamiento” adquiere una complejidad bastante particular en este momento. Inspirado en la filosofía de Gilles Deleuze, Simon entiende que este shock no es como una experiencia emocional, sino como una interrupción de las formas más habituales de percepción que obliga a los alumnos a reconsiderar lo que ellos daban ya por

supuesto. El aprendizaje histórico va a convertirse de esta forma en una experiencia que transforme y sea capaz de alterar los marcos de los cuales los alumnos interpretan la realidad.

Sin embargo, esta transformación depende de muchos factores diferentes vinculados a la capacidad de los alumnos para poder llevar en su mochila emocional dicha experiencia. La literatura que ha sido revisada muestra que el conocimiento difícil puede provocar procesos de apertura crítica como dinámicas defensivas de cierre más emocional. Algunos de los estudiantes logran integrar en ellos el impacto afectivo de una comprensión histórica más compleja, mientras que otros reaccionan con negación, distanciamiento etc.

Estas diferencias van a resultar fundamentales para poder comprender las limitaciones de los modelos más tradicionales de la enseñanza histórica.

Aunque la didáctica de la historia ya ha avanzado mucho en el desarrollo de las competencias que están vinculadas al pensamiento histórico, todavía existen muchas dificultades para poder explicar el porque algunos estudiantes responden de forma diferente ante narrativas traumáticas o violentas similares.

Las investigaciones sobre los aprendizajes y la afectividad han empezado a analizar que las experiencias educativas están completamente mediadas por la seguridad emocional que el alumno percibe. En contextos donde los estudiantes no disponen de unas condiciones mínimas de contención afectiva, el encuentro con el conocimiento difícil puede provocar que se activen respuestas defensivas que están orientadas a evitar los sufrimientos psíquicos. Estas respuestas no deben de ser interpretadas como fallos cognitivos, sino como mecanismos que les autoprotegen frente a los hechos a los alumnos.

En consecuencia, enseñar conocimientos difíciles exige reconsiderar el papel de la regulación emocional en los procesos de aprendizaje histórico. Entender que el pasado traumático implica algo más que tener que adquirir cierta información, lo más importante es no caer en la indiferencia ni en el colapso afectivo.

La literatura que ha sido revisada permite afirmar que el conocimiento difícil constituye un punto de intersección entre la historia, la memoria, la afectividad y la identidad. Su manera de entender la historia deja claro que el proceso de aprendizaje

histórico no puede quedar esclavizado por procesos lógicos o racionales, ya que se podría apuntar que se encuentra dudosa y profundamente vinculada con la forma en la que los alumnos construyen su propia forma de ser del mundo social.

De igual modo, cada vez resulta más evidente la necesidad de asumir la inclusión de nuevos marcos teóricos que provengan de la psicología de desarrollo y de la regulación de las emociones para poder explicar las distintas formas de actuar de los alumnos que los exigen ante narrativas violentas o traumáticas. La didáctica de la historia ha empezado de una forma progresiva, a reconocer la relevancia de las emociones, pero todavía persisten vacíos teóricos muy importantes respecto al funcionamiento psíquico que median entre lo emocional y la comprensión histórica.

Desde esta necesidad nace la relevancia de explorar la dimensión afectiva del aprendizaje histórico y su relación con diferentes variables como son el apego y la función reflexiva. Si el conocimiento difícil hace que se activen procesos emocionales intensos capaces de facilitar o bloquear el pensamiento crítico, entonces va a ser cuando resulte imprescindible analizar como algunas configuraciones afectivas condicionan la capacidad de los alumnos para enfrentarse a un trauma histórico.

En definitiva, las investigaciones que han sido revisadas permiten concluir este capítulo, con que el conocimiento difícil está conformado por mucho más que una categoría temática dentro de las enseñanzas de la historia. Se trata de lo que se podría denominar como un fenómeno pedagógico complejo que involucra diferentes dimensiones como son las cognitivas, las afectivas, las éticas y las identitarias. La dificultad no reside exclusivamente en los hechos y datos que se estudian, sino en la forma en la que dichos relatos interpelan de forma emocionalmente a los alumnos y ponen en tensión sus marcos previos y conocidos para ellos.

El análisis de este gran problema evidencia las limitaciones que existen de los enfoques que solo tratan de manera exclusiva lo cognitivo para explicar las diferentes respuestas del alumno ante narrativas traumáticas. La comprensión de la historia profunda parece no solo depender de las habilidades analíticas, sino también el tener la capacidad de regular emocionalmente el encuentro con el sufrimiento del otro.

En este sentido, el conocimiento difícil abre una necesaria puerta hacia una reflexión más amplia sobre la dimensión afectiva del aprendizaje histórico. Entender él porque algunos estudiantes consiguen desarrollar formas de empatía crítica mientras otros no y por ello recurren a mecanismos evitativos o saturación emocional, que exige incorporar nuevos marcos interpretativos que sean capaces de analizar la relación entre las emociones, regulación, y el aprendizaje de los alumnos. Precisamente desde esta necesidad surge la relevancia de explorar esta dimensión afectiva de la experiencia histórica y sus posibles conexiones con los procesos de apego y la función reflexiva.

7.2.La dimensión afectiva del aprendizaje histórico

La progresiva incorporación de la dimensión afectiva en la enseñanza de la asignatura de historia ha supuesto un giro muy significativo en la forma de entender los procesos de aprendizaje histórico concretamente en los contemporáneos. Los modelos tradicionales han estado exclusivamente enfocados en el desarrollo de las competencias cognitivas que requieren los currículos educativos. Diversas investigaciones han señalado que el entender el pasado no depende únicamente de las capacidades analíticas o de contextualización del propio alumno, sino también de la manera en la que experimenta emocionalmente el encuentro con esos relatos, testimonios o memorias traumáticas de otras personas.

La literatura especializada ha demostrado que las emociones no deben de tratarse como algo secundario, sino como dimensiones bien estructuradas dentro de la experiencia educativa, tal y como se desarrolló en el capítulo anterior. Este reconocimiento también ha generado debates teóricos y pedagógicos. Mientras que algunos de los enfoques han decidido defender la necesidad de que se incorpore la afectividad para favorecer la empatía y el compromiso, otros autores han advertido sobre los riesgos que puede conllevar.

En consecuencia, la dimensión de la afectividad dentro del aprendizaje de la historia se sitúa en una tensión constante entre la implicación emocional y la distancia analítica. Comprender dicha tensión es fundamental para poder analizar como los alumnos procesan el conocimiento difícil y por qué determinadas experiencias generan unas respuestas tan distintas entre los alumnos. Precisamente desde esta problemática que aquí se plantea emerge la necesidad de explorar la relación que existe entre emoción, regulación afectiva y una comprensión crítica de la historia.

Autores como Endacott y Brooks (2013) van a defender la importancia de desarrollar de una forma compleja la empatía histórica y que sean capaces de evitar tanto el presentismo como una identificación de sentimientos muy simplista. Sus aportaciones resultan especialmente relevantes porque cuestionan las interpretaciones más emocionales de la empatía histórica, ya que se insiste en la necesidad de mantener procesos de contextualización, pero racionales y lógicos, donde se dé un análisis crítico del pasado. Sin embargo, aunque estos autores reconocen la importancia de las emociones dentro del aprendizaje histórico, sus modelos siguen centrando sus esfuerzos en las habilidades cognitivas de los alumnos y dejan la

cuestión relativa a cómo los alumnos se regulan de forma afectiva con el encuentro de narrativas traumáticas parcialmente abierta.

Precisamente sobre esta limitación tan grande, han insistido autores como Britzman (1998) y Simon (2005), quienes sostienen que el conocimiento difícil no puede entenderse como una categoría racional aislada, porque el encuentro con el trauma histórico moviliza procesos psíquicos que son más profundos y están relacionados con la ansiedad, la vulnerabilidad e incluso la amenaza de la propia identidad. Mientras que Endacott y Brooks (2013) se centran en priorizar la contextualización de la historia, Britzman (1998) enfatiza en el carácter desestabilizados que pueden suponer los aprendizajes traumáticos y Simon (2005) subraya la importancia de la dimensión ética y afectiva de los testimonios. La articulación entre estas perspectivas permite entender que el pensamiento histórico no va a depender exclusivamente de las capacidades analíticas de los alumnos, sino también de la posibilidad de poder sostener emocionalmente aquello que el sujeto aprende. Desde esta perspectiva, la empatía histórica no debe de entenderse como un “sentir lo mismo” que las personas que lo sufrieron en el pasado, sino como la capacidad de entender sus decisiones, motivaciones y marcos culturales que los llevaron en ese contexto histórico a actuar y sentirse de esa forma.

La cuestión central reside en que el aprendizaje histórico no se desarrolla en un completo vacío emocional. El alumno interpreta el pasado desde configuraciones afectivas concretas, que atraviesan experiencias personales, sus historias familiares, identificaciones culturales y otras disposiciones emocionales que condicionan la manera en la que se aproxima a determinados acontecimientos.

Este problema se hizo más visible en las investigaciones relacionadas con la enseñanza del Holocausto, genocidios y dictaduras. Muchos de los estudios mostraron que la exposición a testimonios reales de personas que habían vivido aquel trauma no provocaba formas más profundas de conciencia histórica o una sensibilidad ética de forma inmediata. En alguno de los casos, el impacto emocional favorecía los procesos de reflexión crítica y en otros provocaba dinámicas defensivas que estaban orientadas a evitar el sufrimiento psíquico del contenido.

Incorporar la afectividad al análisis del aprendizaje histórico ha estado totalmente vinculada al desarrollo de los estudios de la memoria y a la presencia del creciente volumen de testimonios de víctimas en los espacios educativos. La pedagogía de la memoria va a introducir

la necesidad de reconocer que el pasado violento o traumático no se transmite mediante conceptos abstractos o una secuencia de hechos cronológicos, sino que también a través de relatos más subjetivos que sean capaces de movilizar unas respuestas emocionales intensas.

Esta perspectiva se alinea parcialmente con las aportaciones de Britzman (1998), quien describe el conocimiento difícil como una experiencia que queda marcada por la ansiedad y la resistencia psíquica. Mientras Simon hace más hincapié en la dimensión ética del encuentro con la otra persona, Britzman pone la mirada en los mecanismos defensivos que surgen cuando el alumno percibe una amenaza para su estabilidad interna. Pese a sus diferencias, ambos enfoques coinciden cuando se cuestiona la idea de que el aprendizaje histórico debería de ser un proceso exclusivamente lógico y lineal.

A su vez, las investigaciones que han sido desarrolladas por Soto et al. (2024) permiten ampliar estas interpretaciones, ya que muestran como determinados dispositivos pedagógicos, es decir, las imágenes, los testimonios, los lugares de memoria o documentos más visuales, generan formas específicas de respuestas afectivas en los alumnos. Los autores hacen una distinción por categorías de provocación afectiva que están relacionadas con temas como la violencia, la presencia de sujetos concretos, los espacios considerados traumáticos o las ideas que pueden desafiar las creencias previas de los estudiantes. Estas aportaciones dejan ver que la afectividad no constituye un elemento accidental en todo el proceso del aprendizaje histórico, sino que es una dimensión estructural de la experiencia educativa. Escuchar a viva voz las experiencias de personas que han sufrido violencia política implica mucho más que acceder a una información vacía y literal, ya que supone enfrentarse a experiencias humanas que traen implícitas las emociones que afectan al estudiante. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia traumática introduce el tema de la dimensión de la vulnerabilidad, que cuestiona la ilusión de neutralidad que están presente en ciertos modelos pedagógicos.

La relevancia pedagógica de los testimonios reside precisamente en la capacidad de los alumnos para humanizar aquello que las narrativas históricas tradicionales suelen presentarlas como abstractas. Las estadísticas o las categorías generales adquieren una dimensión diferente cuando los alumnos entran en contacto con las experiencias concretas. Esta humanización del pasado facilita los procesos de aproximación emocional que pueden favorecer formas más complejas de comprensión histórica.

No obstante, las emociones vinculadas al aprendizaje histórico no funcionan de una forma homogénea. Las emociones que florecen en el aula no dependen de los materiales que se utilicen, sino también de la relación que los alumnos establezcan con ellos. Como Sheppard (2010) señala, las creencias previas que tenga los alumnos, las identificaciones sociales y las historias tradicionales de sus familias funcionan frecuentemente como filtros interpretativos que funcionan como condicionamiento de las posibilidades de empatía y comprensión.

Cuando determinadas narrativas históricas traumáticas cuestionan identidades colectivas o relatos tradicionales que están profundamente arraigados, los alumnos pueden llegar a experimentar una importante tensión emocional. El aprendizaje deja entonces de ser percibido como una actividad cualquiera externa y completamente objetiva, para pasar a convertirse en una que les afecta directamente y en la que entienden y comprenden.

En este sentido, la dimensión afectiva del aprendizaje histórico está completamente relacionada con los procesos de la construcción del sentido. Las emociones no van a aparecer únicamente como simples reacciones inmediatas al contenido en sí, sino como formas mediante las cuales los alumnos van a organizar de forma subjetiva su relación con el pasado. El miedo, la culpa, la vergüenza, la empatía o el rechazo son mecanismos interpretativos que se encargan de mediar entre el acontecimiento y la elaboración de la crítica.

Esta cuestión resulta especialmente importante en contextos donde existen memorias especialmente conflictivas o relatos históricos muy polarizados. Los alumnos no acceden al pasado desde una posición neutral, es decir, ellos ya tienen sus marcos culturales e ideológicos que obviamente van a influir en la manera en la que interpreten los hechos violentos, responsabilidades o victimización.

Las investigaciones más recientes en la didáctica de la historia se han comenzado a cuestionar la tradicional oposición entre las emociones y la razón en los aprendizajes históricos. Frente a enfoques que entienden las emociones y la afectividad como un mero obstáculo para la objetividad, muchos autores han señalado que las emociones es algo fundamental para la construcción del significado y para el desarrollo de las competencias éticas con el pasado.

Desde estas perspectivas, el problema no recae en que se dé una presencia de las emociones en el aula, sino en la capacidad de los alumnos para elaborar de una forma crítica estas experiencias afectivas. Comprender la historia profunda exige a los alumnos el tener un equilibrio complejo entre lo emocional y las reflexiones críticas que vayan a elaborar.

Endacott y Brooks (2013) advierten que la empatía histórica debe de evitar ambos extremos igualmente problemáticos. Por un lado, la distancia excesiva con el contenido puede provocar formas indiferentes ya que son simples datos históricos vacíos de sentido. Por el otro lado, puede darse una identificación emocional total e impedir que se consiga una contextualización crítica por llevar a cabo interpretaciones simplificadas.

En consecuencia, el objetivo pedagógico no consiste en eliminar las emociones del aprendizaje histórico, sino en que se propicien formas correctas de regulación afectiva y que puedan ser integradas las emociones y el pensamiento en los procesos de comprensión compleja.

Esta idea que conecta directamente con las aportaciones de Simon (2005), quien plantea que en el aprendizaje histórico se dé una necesaria transformación subjetiva. El encuentro de los alumnos con textos traumáticos puede alterar sus formas habituales de comprender y obligarles a revisar sus propios marcos interpretativos. Aquí las emociones juegan un papel importante ya que funcionan como una fuerza que es capaz de movilizar el pensamiento y que se abran nuevas posibilidades para la comprensión del pasado.

Sin embargo, esta potencialidad transformadora va a depender en su gran mayoría de la capacidad que tenga el alumno para tolerar el malestar que viene asociado al conocimiento difícil. Cuando estas emociones resulten excesivamente intensas o desorganizadas, el aprendizaje podría derivar en un bloqueo o desconexión.

Por todo ello, la regulación emocional aparece como una dimensión central para que se entiendan las diferencias que existen entre los alumnos. En este punto, las aportaciones que proceden de la psicología del desarrollo y de la teoría de apego adquiere una gran relevancia que es fundamental para poder interpretar distintas respuestas afectivas frente al conocimiento difícil.

Fonagy, Gergely, Jurist y Target (2002), todos ellos sostienen que la capacidad de mentalización y regulación afectiva se va a ir construyendo a partir de experiencias tempranas de apego seguro, estas permiten que los alumnos en este caso puedan reconocer, nombrar y elaborar sus propios estados emocionales sin que estos se desborden. Bajo esta perspectiva, el pensamiento reflexivo va a depender de las posibilidades de cada alumno de tolerar emocionalmente experiencias de ansiedad, incertidumbre y/o vulnerabilidad.

Aplicando lo dicho al aprendizaje histórico, este enfoque va a permitir comprender que la empatía crítica ante textos traumático o violentos exija algo más que habilidades cognitivas de contextualización. Los alumnos necesitan disponer de recursos para poder regularse emocionalmente y que les permita aproximarse al sufrimiento sin recurrir a mecanismos extremos de evitación, desconexión etc.

En este sentido, las aportaciones de Fonagy et al. (2002) van a complementar las perspectivas desarrolladas por Simon (2005) y Britzman (1998). Mientras que estos autores se centran más en analizar las implicaciones éticas y desestabilizadoras del conocimiento difícil, la teoría enfocada a la mentalización permite explicar el por qué algunos de los alumnos logran mantener una “buena” actitud emocional en el encuentro con el trauma y otros desarrollan respuestas defensivas que bloquean esta comprensión. La regulación afectiva de los alumnos aparece como una condición indispensable para desarrollar la empatía histórica crítica. No es simplemente el poder “sentir” el sufrimiento de otros, sino de integrar de forma correcta esa emoción y que desemboque en una reflexión que les permita entender a la persona, por lo que paso, etc.

El reconocer la importancia de la afectividad dentro del aprendizaje histórico no implica tener que asumir que toda la movilización emocional resulte pedagógicamente positiva. Varias de las investigaciones han advertido sobre los riesgos como ya se ha comentado anteriormente. Uno de los principales peligros es que se transforme el trauma histórico en un objeto de consumo emocional. Se refiere al uso indiscriminado de imágenes de carácter violento, testimonios extremadamente duros, o incluso audiovisuales que provoquen un shock, todos ellos pueden llevar a un proceso de saturación afectiva que vayan a dificultar la reflexión crítica. En lugar de que se favorezca la comprensión de la historia, la exposición excesiva a tales horrores puede generar desde ansiedad, hasta indiferencia como se ha comentado.

Simon (2005) va a insistir en que la pedagogía del testimonio no debería de orientarse a producir sufrimiento a los alumnos, sino más bien a generar condiciones óptimas para una buena reflexión, independientemente de que aquello que se muestre pueda producir algún tipo de asombro, por ejemplo.

Otro de los riesgos que son importantes, es el que aparece en las dinámicas de identificación emocional absoluta. Cuando los alumnos quedan atrapados en una relación que es puramente afectiva con las víctimas de la violencia, pueden perder la capacidad para el análisis histórico complejo. La empatía histórica crítica exige que, sí que reconozcan el sufrimiento humano, pero sin renunciar a su propia contextualización política, social y cultural de los hechos.

Asimismo, muchas de las investigaciones han mostrado que algunos alumnos desarrollan formas de distanciamiento, pero excesivo frente al conocimiento difícil. En estos casos las emociones no es que hayan desaparecido, sino que se quedan en un tipo de capsula provocado por la desconexión. Es decir, los alumnos pueden analizar los acontecimientos con un lenguaje que aparenta objetivo, pero realmente evita las emociones.

Estas respuestas evidencian que la relación entre las emociones y el aprendizaje histórico es muy compleja. Ni la intensidad de las emociones garantiza la comprensión crítica, ni la distancia con ellas asegura una objetividad real. Es decir, el verdadero reto pedagógico va a consistir en fomentar las diferentes formas de aproximación del pasado que sean capaces de unir las emociones y la reflexión en un mismo proceso equilibrado.

Una de las problemáticas más características de las recientes investigaciones acerca del aprendizaje y las emociones, ha sido el reconocer la relación que presentan las emociones dentro de la propia aula. Las diferentes respuestas emocionales de los alumnos no solo dependen del contenido histórico que se esté trabajando, sino que también lo hacen del contexto pedagógico en el que se produce el aprendizaje. Las experiencias educativas que están vinculadas con el conocimiento difícil están condicionadas por la percepción de seguridad emocional que los alumnos desarrollan en el espacio escolar. Cuando los alumnos tienen una percepción del aula como un entorno más bien hostil, o inseguro por el motivo que sea, es mucho más probable que activen mecanismos defensivos para evitar un mayor malestar.

Por el contrario, en contextos pedagógicos caracterizados por la contención de las emociones, la validación de la afectividad y la confianza interpersonal van a favorecer una mayor capacidad para que puedan sostener experiencias históricas más complejas sin recurrir a la evitación. Esta cuestión está conectada directamente con las aportaciones que proceden de la teoría de apego y la regulación emocional. Autores como Cozolino (2019) y Geddes (2010) han remarcado que el aprendizaje constituye un proceso que es profundamente relacional y que la seguridad emocional funciona como una condición que es básica para la exploración de la cognición. Desde esta perspectiva, hay que ver el aula como un espacio de conocimiento y emocional donde los alumnos negocian constantemente con las experiencias y sus sentimientos hacia ellas.

La dimensión afectiva del aprendizaje histórico exige de esta forma reconsiderar el papel del docente. Este deja de ser un exclusivo transmisor de conocimiento, para pasar a convertirse en un acompañante y mediador de las emociones y que tienen que ser capaces de regular las condiciones en las que el alumno se aproxima a los acontecimientos difíciles. La forma en la que se presentan los materiales en el aula, acompañar las emociones que se ofrecen, y la posibilidad de expresar un malestar o crear un clima pedagógico seguro influye mucho en la manera en la que los estudiantes van a procesar el pasado.

7.3.La teoría del apego y su impacto en el aprendizaje histórico

La integración de las emociones en la didáctica de las ciencias sociales evidencia que en el aprendizaje histórico trasciende lo puramente cognitivo, y que por ello se configura como una experiencia que atraviesa la estructura relacional de los alumnos. No obstante, existe un vacío teórico sobre los mecanismos psíquicos que tratan el porqué ante el conocimiento difícil hay estudiantes que desarrollan empatía histórica crítica y otros activan mecanismo de defensa emocionales. En este sentido, la teoría del apego de Bowlby (1988) y el trabajo de desarrollo posterior de Fonagy & Target (1997), van a ofrecer un marco interpretativo adecuado sobre como los modelos internos de funcionamiento tempranos funcionan como una infraestructura emocional madurativa y una base para la construcción de la mentalización en las etapas posteriores. De esta forma, la aproximación a los alumnos de secundaria y bachillerato a las narrativas de pasados traumáticos no ocurren en un vacío identitario, sino que median con las disposiciones previas que regulan la tolerancia al malestar, erigiéndose un estilo de apego con un filtro emocional determinante y que obviamente condicionan la viabilidad de la comprensión de la historia.

La teoría del apego surge a partir de los trabajos de Bowlby (1988), quien cuestionó las concepciones tradicionales del desarrollo de los niños, en la etapa de infantil, únicamente centradas en la satisfacción de las necesidades fisiológicas. Bowlby sostuvo que los vínculos afectivos con las figuras “cuidadoras” van a constituir una necesidad biológica primaria, es decir, completamente orientada a garantizar su protección y no menos importante la regulación emocional. A través de las interacciones tempranas con sus figuras cuidadoras, los niños desarrollan modelos internos de funcionamiento que se organizan según sus expectativas sobre ellos mismos, sobre otros y sobre el mundo que los rodea.

Estos modelos internos influyen en las relaciones afectivas que tienen estos niños a lo largo de su vida, pero también en el estilo con el que afrontan situaciones de estrés, incertidumbre e incluso de amenaza. Félix López (2006) analiza que el apego va a proporcionar una base de seguridad y desde ahí el individuo explora el entorno y es capaz de enfrentarse a experiencias nuevas de desbordamiento por ansiedad. Por ello la exploración cognitiva y la regulación emocional están completamente interrelacionadas.

Los modelos de apego seguro a los que hacen referencia estos autores se derivan de la tipología generada por Mary Ainsworth, la literatura específica ha distinguido entre el apego seguro, evitativo y ansioso-ambivalente, con el paso del tiempo estas tres categorías han sido ampliadas por otros autores.

El apego seguro está caracterizado por la presencia de experiencias relacionales y emocionales ambas consistentes y que permiten a los alumnos desarrollarse con confianza tanto en sí mismos como en las otras personas. Las personas con un apego seguro suelen mostrar una capacidad mayor para reconocer, expresarse y regularse las emociones, aunque sean complejas, sin desorganizarse por tener que sentir las. Según Fonagy et al. (2002), este tipo de apego va a favorecer el desarrollo de la mentalización de los alumnos, es decir, de la capacidad de comprender los estados mentales propios de cada uno y los ajenos de manera reflexiva.

Aplicando el apego seguro al aprendizaje histórico, este facilita la posibilidad de que haya una aproximación crítica al conocimiento difícil sin tener que recurrir a mecanismos extremos como la evitación o el colapso emocional. Los alumnos pueden permitirse experimentar la afectación emocional frente al sufrimiento histórico sin tener que perder la capacidad analítica. Las emociones no bloquean el pensamiento, sino que las integran dentro de un proceso de comprensión compleja. Por el contrario, los estilos de apego que son inseguros suelen tener muchas más dificultades para regular sus emociones. El apego evitativo está caracterizado por tener estrategias de desactivación emocional y orientadas a empequeñecer la dependencia afectiva, reduciendo la vulnerabilidad interpersonal. Estos alumnos tienden a inhibirse emocionalmente y a distanciarse de estas experiencias que las perciben como potencialmente amenazantes.

Diferentes autores han señalado que esta tendencia puede verse en el aula en varias formas de desconexión emocional frente al posible sufrimiento histórico. Los alumnos con un perfil evitativo son capaces de analizar acontecimientos traumáticos con un discurso más bien objetivo, pero que en realidad mantiene una fuerte distancia emocional con las víctimas. La frialdad que tienen frente a estos hechos o personas no implica que haya una ausencia de afectación, sino estrategias defensivas que están destinadas para preservar la estabilidad interna.

En cambio, los alumnos con un apego ansioso-ambivalente se los asocia con dinámicas de hiperactivación emocional y se caracterizan por tener una elevada sensibilidad y dificultades

para regular las emociones. Fonagy et al. (2002) sostienen que los alumnos presentan más dificultades para poder sostener los procesos reflexivos cuando las emociones que experimentan son muy intensas, ya que les produce una ansiedad que desemboca en la desorganización de sus pensamientos.

Dentro del aprendizaje de la historia, esta configuración puede traducirse en formas de hiperidentificación emocional con los hechos o las víctimas, y donde la intensidad de las emociones dificulte la contextualización crítica de los acontecimientos. Los alumnos pueden quedar atrapados en una dinámica de angustia, rabia o sufrimientos que les impida aprender esta experiencia histórica. Las diferencias entre los estilos de apego han permitido entender que las respuestas de los alumnos ante el conocimiento difícil no dependen solo del contenido que se imparta, sino también de la forma en la que los alumnos regulan emocionalmente la vulnerabilidad que les activa esos relatos históricos.

Uno de los planteamientos centrales de la teoría del apego es el de “los modelos operativos internos”, que ha sido desarrollado por Bowlby para explicar cómo las experiencias más tempranas de cuidados desembocan en la organización de estructuras emocionales y relacionales que son más bien estables. Estos modelos construyen esquemas internos mediante los cuales los alumnos son capaces de interpretar sus propias emociones, de esta forma se anticipan a las respuestas de los otros y regulan sus comportamientos frente a otras situaciones como de amenaza, incertidumbre o vulnerabilidad.

González Santana (2022), señala que los modelos operativos internos funcionan como estructuras que se organizan desde la experiencia más subjetiva, ya que estas permiten a los alumnos construir sus propias expectativas acerca de la disponibilidad emocional que tengan los demás y sobre su propio valor, el cual es innato cuidar. En consecuencia, no solo van a influir en las relaciones interpersonales, sino también en la forma en la que los alumnos afronten cognitivamente hablando las experiencias nuevas o emocionalmente complejas.

Los alumnos con modelos internos que son fundamentalmente seguros suelen mostrar una mayor tolerancia a la ambivalencia y a la complejidad afectiva. Estos pueden reconocer el sufrimiento sin tener que experimentar inmediatamente amenazas desorganizadoras en su propia identidad. Esto favorece mucho los procesos de exploración reflexiva, donde las

emociones no dejan anulados los pensamientos, sino que se integran en una comprensión más compleja del pasado.

Por el contrario, los modelos que son fundamentalmente inseguros provocan mayores dificultades para llevar a cabo una crítica sobre las experiencias que están asociadas al trauma histórico. Los alumnos con un apego evitativo, cuando entran en contacto con relatos de sufrimiento pueden provocar las estrategias defensivas que están orientadas a minimizar su implicación emocional con estos relatos. La distancia con las emociones, la intelectualización excesiva o la aparente indiferencia funcionan como ya se ha comentado como mecanismos de autoprotección para su estabilidad.

En cambio, los alumnos con un apego ansioso-ambivalente experimentan mayores dificultades para poder autorregularse ante las emociones fuertes. Tener que enfrentarse a testimonios violentos o traumáticos les genera una hiperactivación y en estos casos la emoción deja de ser una vía de comprensión para pasar a una desorganización que va a dificultar que contextualicen y consigan hacer una reflexión histórica y crítica.

Marrone (2018) va a insistir en que la teoría de apego debe de entenderse como una teoría de regulación emocional y no solo como un modelo que trata vínculos infantiles. Los estilos de apego hacen que se configuren formas relativamente estables para poder gestionar la ansiedad para poder responder situaciones intensas emocionalmente. En el ámbito educativo, todo esto implica que hay que reconocer que las respuestas de los alumnos frente al conocimiento difícil, no solo depende de lo cognitivo o las motivaciones propias, sino también de las estructuras afectivas relacionadas con la regulación del malestar.

Esta idea puede resultar especialmente relevante en el ámbito de la educación. Aprender implica exponerse a la incertidumbre, al cometer errores y a la revisión de conocimientos previos. En consecuencia, los alumnos necesitan tener las condiciones mínimas de seguridad emocional para poder sobrellevar el malestar de los procesos de aprendizaje complejos. Cuando estas condiciones no existen, es probable que surjan respuestas defensivas orientadas a evitar lo que el alumno perciba como una amenaza de su bienestar.

Autores como Geddes (2010) subrayan que el apego influye directamente en las capacidades participativas en procesos de aprendizaje de los alumnos en el aula. Bajo esta perspectiva, las dificultades académicas no se pueden entender únicamente bajo la

consideración de las variables cognitivas, puesto que las vivencias relacionales de los alumnos determinan la atención, la motivación, la regulación emocional, así como el grado de tolerancia a la frustración.

De la misma forma, Cozolino (2019) expone en sus trabajos que el cerebro de los seres humanos aprende en contextos relacionales y con una seguridad emocional, siendo ambas dos condiciones fundamentales para la exploración intelectual. Cozolino influido por la neurociencia, plantea que el aprendizaje va a depender mucho de la calidad de las relaciones que se establezcan dentro del aula. Los alumnos necesitan que exista un espacio educativo con un entorno seguro para enfrentarse a contenidos complejos, sin que se dé una defensa hacia ellos de carácter emocional.

Estas aportaciones permiten que se replanteen de forma crítica la enseñanza del conocimiento difícil. Si se van a determinar relatos históricos que generan ansiedad, o desestabilización, entonces la capacidad del alumno para procesarlos dependerá de los recursos previos que haya obtenido de regulación afectiva.

Una de las aportaciones más importantes de la teoría del apego para esta investigación recae en la posibilidad de entender estas respuestas defensivas que surgen cuando los alumnos se enfrentan a contenidos que son históricamente violentos. La enseñanza de los acontecimientos que atraviesan momentos violentos, genocidios o represión, provocan estos mecanismos de regulación para proteger su estabilidad psíquica.

Fonagy et al. (2002), sostienen que las experiencias tempranas de apego de los alumnos van a condicionar su capacidad posterior de mentalización y regulación de las emociones. Cuando los niños crecen en un contexto relacional seguro, se desarrollan de forma que tienen muchas más posibilidades de reconocer y elaborar emociones sin que estas les dominen. Por el contrario, los niños que crecen con experiencias inseguras tienden a desarrollarse de forma que integrar emociones y pensamientos sea algo mucho más difícil, de forma que les provoca respuestas defensivas.

Esta cuestión es muy relevante para el aprendizaje histórico porque el conocimiento difícil hace que los alumnos entren en un nuevo mundo de situaciones con incertidumbre emocional, ya que es el momento donde se activan nuevas percepciones vinculadas a la seguridad, la amenaza y la vulnerabilidad.

Los alumnos que entran en contacto con narrativas traumáticas, en ese momento no responden únicamente desde sus capacidades intelectuales más abstractas, sino desde las configuraciones afectivas que ya previamente han estructurado por sus experiencias relacionales.

En el caso del apego evitativo, la regulación de las emociones se organiza mediante estrategias que desactivan la afectividad. Los alumnos aprenden poco a poco a no expresar sus emociones y a reducir su dependencia interpersonal como una forma de autoprotgerse. Desde esta lógica, la vulnerabilidad va a aparecer asociada al peligro o la desorganización, por lo que los alumnos van a desarrollar mecanismo para poder mantenerse a distancia de estas experiencias intensas.

Esto aplicado al aprendizaje histórico, puede traducirse en formas de exclusión defensiva frente al conocimiento difícil. Los alumnos que son más “fríos” o excesivamente racionales, no conlleva que carezcan de afectación emocional, sino que es una forma de evitar el impacto psíquico del sufrimiento histórico. El trauma o violencia queda reducido a datos, hechos que son vacíos y abstractos, de esta forma mantienen el dolor a una distancia que toleren.

En este sentido, la intelectualización excesiva puede que se use como un mecanismo defensivo más que como una muestra de elaboración crítica. Los alumnos logran poder hablar del horror, sin tener que entrar en contacto con el sufrimiento humano. La comprensión de la historia queda limitada, ya que el proceso del aprendizaje va a evitar aquello que el conocimiento difícil intenta interpelar.

Por otro lado, el apego ansioso-ambivalente se organizan mediante dinámicas de hiperactivación emocional. Los alumnos desarrollan una gran sensibilidad frente a relaciones interpersonales y, además, mayores problemas para poder gestionar la intensidad afectiva. Fonagy et al. (2002) han señalado que, bajo unas condiciones de fuerte activación emocional, la capacidad de mentalización de un alumno puede colapsar, dificultando la posibilidad de que se den procesos reflexivos.

Dentro del aprendizaje histórico, esta dinámica puede provocar hiperidentificación con las víctimas o con los relatos traumáticos. Los alumnos no consiguen mantener la distancia reflexiva suficiente para llevar a cabo una contextualización histórica de los acontecimientos,

y quedan atrapados en experiencias negativas, como de rabia o sufrimiento que dificultan entender el pasado de forma crítica.

Desde esta perspectiva, tanto en la evitación afectiva como en la saturación emocional llevan a respuestas defensivas frente a malestares que generan el conocimiento difícil. Aunque aparenten opuestas, ambas estrategias llevan a la limitar el desarrollo de una empatía histórica crítica, ya que van a impedir que se asimilen de forma adecuada las emociones o la reflexión de la historia.

En cuanto al aula como espacio relacional y una base segura. Las aportaciones de la teoría del apego han cambiado mucho la comprensión contemporánea de los procesos educativos al hacer tanto énfasis en el carácter relacional del aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el aula no solo es un espacio donde se van a transmitir diferentes conocimientos, sino también un entorno emocional donde los alumnos van a estar en constante negociación con experiencias de seguridad, de reconocimiento y de pertenencia.

Geddes (2010) va a plantear que el vínculo pedagógico entre un alumno y un profesor puede ser entendida como como una extensión parcial de la base segura que describía Bowlby. Cuando los profesores ofrecen una contención emocional y una disponibilidad afectiva, los alumnos desarrollan más posibilidades de poder explorar cognitivamente situaciones complejas sin que su respuesta sea defensiva.

Esta cuestión adquiere una gran importancia que es decisiva en la enseñanza de los contenidos históricamente violentos. El conocimiento difícil va a enfrentar a los alumnos con relatos que generen ansiedad, o desestabilización emocional. En consecuencia, la forma en la que los profesores acompaña en estos procesos influye en gran medida en la posibilidad de sostener una aproximación crítica sobre el pasado.

Cozolino (2019) va a subrayar que el aprendizaje significativo va a depender de los contextos relacionales que son seguros y son capaces de modular los niveles de estrés de los alumnos. Cuando el sistema emocional esta activado, disminuye la capacidad de que se de una reflexión compleja y además, aumenta la probabilidad de las respuestas defensivas. Una seguridad afectiva no elimina el malestar del aprendizaje, pero sí que permite tolerar sin que se dé un colapso emocional.

El concepto de “base segura” permite entender que los alumnos necesitan experimentar tanto una contención como el desafío de forma simultánea. Una enseñanza que sea excesivamente neutral puede impedir el impacto ético del conocimiento de la historia, mientras que el exponer al alumno abruptamente al trauma puede generar una saturación emocional. Por ello el reto pedagógico va a consistir precisamente en poder establecer un equilibrio entre confrontación y seguridad en el proceso del aprendizaje.

En cuanto a la figura del profesor como regulador y mediador del aprendizaje. Uno de los aspectos que es más importante y que deriva de aplicar la teoría del apego en el ámbito educativo es reconsiderar el papel del profesor dentro de estos procesos de aprendizaje. Lejos de limitarse a ser un mero transmisor de contenido, el profesor participa de forma activa en la regulación emocional de los alumnos y en la creación de contextos relacionales que dificultan o facilitan la exploración cognitiva.

Geddes (2010) respalda que muchos de los comportamientos que son observados en el aula tienen que interpretarse como manifestaciones relacionales que están vinculadas a la necesidad de seguridad emocional. La evitación, desconexión o las distintas formas de oponerse pueden funcionar como estrategias defensivas que desarrollan los alumnos para poder gestionar las situaciones que perciben como amenaza.

Esta cuestión adquiere una mayor importancia en la enseñanza de la historia ya que el conocimiento difícil confronta al estudiante con estos relatos que pueden activar su ansiedad, miedo o culpa. En consecuencia, los profesores tienen una función fundamental como el mediador emocional del proceso educativo de cada uno de los alumnos.

Cozolino (2019) va a plantear que el aprendizaje se produce dentro de las “aulas tribales”, es decir, en un contexto donde la seguridad de cada uno va a influir directamente en el funcionamiento tanto cognitivo como emocional. Desde esta perspectiva de Cozolino, las relaciones pedagógicas pueden actuar como amortiguadores emocionales, que permitan que los alumnos se enfrenten a los contenidos complejos sin quedar desbordado por ellos.

La idea de “base segura” es muy útil para entender esta función del profesor. Este no elimina el conflicto que surge del aprendizaje histórico, pero si puede proporcionar las condiciones emocionales óptimas para que se dé la exploración afectiva del conocimiento difícil. Esto implica que es necesario construir espacios donde los alumnos puedan expresarse,

tanto sus ideas como sus emociones sin que exista una humillación o invalidación de sus sentimientos.

Al mismo tiempo, la función reguladora del profesor no debe de ser confundida con una neutralización de las emociones en el aula. La enseñanza de la historia traumática va a exigir que se mantenga la capacidad de enfrentarse a estos aprendizajes de forma crítica, aun siendo temas delicados como la injusticia o vulnerabilidad humana. El reto pedagógico aquí, consiste en precisamente eso, conseguir un equilibrio sano.

Esta idea también puede ser conectada con las portaciones de Simon (2005) sobre la “curaduría pedagógica” del trauma. Un profesor debe de decidir cómo pueden ser introducidos determinados testimonios, imágenes o relatos que atiendan no solo a unos criterios académicos, sino que también se les dé la posibilidad emocional de llevar a cabo una crítica de los contenidos.

El puente que existe entre el apego y la función reflexiva es uno de los puntos más esenciales de esta investigación. Cómo defienden Fonagy et al. (2002), la mentalización es la capacidad humana de saber cómo interpretar la conducta propia y ajena bajo la perspectiva de los estados mentales, es decir, de las emociones, los deseos, pensamientos o intenciones. Esta capacidad va a permitir entender que las acciones de los humanos poseen una dimensión subjetiva muy compleja y que los otros actúan desde las experiencias internas que son distintas a las propias.

La mentalización va a ser desarrollada principalmente en contextos donde los alumnos sientan que sus emociones son reconocidas y que son contenidas por figuras cuidadoras de sus emociones. De esta forma, el apego seguro va a favorecer que se construya una función reflexiva que sea capaz de poder integrar las emociones y el pensamiento sin que haya una necesidad de recurrir de forma constante a mecanismos de defensa.

Esta cuestión va a resultar muy relevante para el aprendizaje histórico porque la empatía histórica crítica exige justamente que la capacidad de entender la subjetividad de las víctimas del pasado sin que se pierda la distancia analítica que es necesaria para la contextualización de las acciones. Los alumnos necesitan poder aproximarse emocionalmente al sufrimiento histórico, pero también el poder sostener procesos reflexivos complejos que eviten tanto la indiferencia como la identificación.

Bajo esta perspectiva, la empatía histórica no puede quedar reducida a una competencia cognitiva que esté vinculada con la contextualización más lógica del pasado. Sino que también implica una capacidad de afectividad para poder tolerar y sostener la complejidad emocional del encuentro con la vida pasada con el otro.

Por lo tanto, los alumnos con mayores recursos de mentalización van a poder reconocer el dolor histórico sin que este les absorba por completo. Las emociones se integran en los procesos reflexivos donde los alumnos pueden entender de forma simultánea las dimensiones humanas, las sociales y las políticas de la violencia histórica.

En cambio, cuando la función reflexiva es frágil o insuficientemente desarrollada, las probabilidades de que se dé una respuesta defensiva aumenten frente al conocimiento difícil. Los alumnos recurren a formas de desconexión emocional para limitar la posibilidad de desarrollar una correcta comprensión histórica.

Las aportaciones de Fonagy et al. (2002) han permitido establecer un puente muy sólido entre la teoría del apego y la didáctica de la historia. La regulación de las emociones aparece como una condición fundamental para poder construir una empatía histórica crítica, ya que la comprensión más profunda del pasado exige la capacidad como ya se ha comentado con anterioridad de sostener emocionalmente las experiencias del otro sin quedar desorganizado por ellas.

7.4. La función reflexiva como mediadora de la regulación emocional y la comprensión del otro.

La comprensión histórica de acontecimientos violentos o traumáticos exige algo más que simplemente tener unas competencias cognitivas de contexto y análisis racional del pasado. El encuentro de los alumnos con el conocimiento difícil provoca procesos emocionales que están vinculados al miedo o al sufrimiento de forma que la capacidad de los alumnos para elaborar de forma crítica estas experiencias, va a depender principalmente de los recursos de regulación y su capacidad de mentalización. En este contexto, la función reflexiva es entendida como la capacidad de interpretar las conductas tanto propias como ajenas dentro del concepto estados mentales internos y, además, adquieren una relevancia que es fundamental para poder entender a los estudiantes asumen emocionalmente hablando esas narrativas traumáticas sin quedar atrapados en ellas. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje de la historia se puede entender como un proceso que es simultáneamente cognitivo, emocional y relacional, donde entender al otro (ajeno) va a depender de la posibilidad de que las emociones provocadas por el conocimiento difícil se puedan transformar en experiencias que sean reflexivas (Fonagy et al., 2002).

Como se menciona anteriormente, se ubica a la función reflexiva en el foco principal de la organización psíquica de los alumnos. Estos autores van a definir la mentalización como la capacidad de comprensión tanto propia como ajena de los estados mentales internos, y además reconocen que las acciones de los humanos no tienen un significado literal o inmediato, sino que se miden por procesos subjetivos.

La función reflexiva va a permitir que se interpreten las experiencias emocionales en lugar de reaccionar automáticamente a ellas. Es decir, los alumnos pueden reconocer que tienen miedo, angustia o que se sienten vulnerables, pero también pueden expresar estos mismos estados como experiencias internas que no tienen por qué coincidir con las expresadas en la realidad exterior. Esta capacidad funciona de forma que crea un espacio donde reflexiona lo que siente y su conducta. Al no actuar por impulso, los alumnos pueden procesar lo que sienten y regularse de forma más eficaz.

Fonagy et al. (2002), defienden que esta habilidad se va desarrollando de forma progresiva a través de las relaciones de apego donde los cuidadores reflejan y contienen los

estados emocionales que se comentaban. Cuando se lleva a cabo este proceso, los alumnos aprenden que las emociones pueden ser pensadas, nombradas e interpretadas previamente para que no resulten desorganizadoras. La función reflexiva surge, así como una forma de organización de las emociones que proviene de la experiencia interna.

Uno de los conceptos fundamentales y que es desarrollado por estos autores es *marked mirroring*. Los cuidadores de los niños no solo van a responder a sus emociones, sino que van a devolvérsela de forma modulada y simbolizada, de esta forma permiten que los alumnos reconozcan sus estados internos sin ser absorbidos por ellos. Esta mediación que realizan los cuidadores constituye la base de su desarrollo y lo que después será la mentalización.

La teoría de la mentalización va a partir de la idea de que la mente humana no va a ser completamente transparente y ya no para los demás, sino que para uno mismo tampoco. Poder entender la conducta humana va a implicar que se dé un proceso interpretativo, ya que las acciones que son visibles van a remitir a estados internos que no van a poder ser observados directamente (Fonagy et al., 2002).

Fonagy et al. (2002) argumentan que la acción de mentalizar implica tener que reconocer de forma simultánea que: los estados mentales existen; que son parcialmente interpretables y que nunca pueden llegar a conocerse completamente. Esta idea resulta muy relevante, ya que introduce una nueva dimensión que es la de la incertidumbre interpretativa. Los alumnos necesitan aceptar que el pasado no constituye una realidad emocional que no es completamente ni accesible, ni transparente.

Uno de los principales aportes que tiene la función reflexiva, consiste en poder demostrar que la regulación emocional no va a depender de controlar o reducir las emociones, sino de la capacidad de que las simbolicen. Fonagy et al. (2002), analizan que el efecto que tiene es potencialmente desorganizador, cuando este no puede representarse en la mente. Pero, por el contrario, cuando las emociones pueden ser pensadas y simbolizadas, es más probable que sean interiorizadas.

Jurist (2005) defiende que la mentalización favorece a una forma de “alfabetización emocional” que permite que los alumnos puedan diferenciar, matizar y organizar sus propias experiencias afectivas. Esta capacidad es fundamental porque va a evitar que las experiencias emocionales históricas deriven en un bloqueo.

Simon (2005), retomando a Levinas, va a plantear que el encuentro de los alumnos con el sufrimiento ajeno los lleva a pasar por una experiencia ética que se basa principalmente en reconocer su complejidad. Las otras personas no pueden entender del todo ni incorporarse completamente sus experiencias a sus esquemas. Pero si permite sostener que haya una tensión entre una cercanía y diferencia.

Endacott y Brooks (2013) aseguran esta empatía histórica exige en primer lugar que los alumnos entiendan los diferentes puntos de vista de los personajes históricos, en sus contextos culturales y sociales. No obstante, la teoría de la mentalización va a suponer un avance en esta idea, ya que demuestra que dicha comprensión va a depender de las capacidades psíquicas que están relacionadas con la regulación emocional y con la representación mental de los estados.

La relevancia principal de este planteamiento en la enseñanza de la historia recae en el aprendizaje histórico, el cual también implica un proceso de representación emocional. Los alumnos no se enfrentan al pasado desde una posición racional o distante como ya se ha demostrado, sino que lo hacen desde estructuras subjetivas que organizan la forma en la que se interpreta el sufrimiento o la violencia de la historia.

Bajo esta perspectiva, entender la historia requiere desarrollar la capacidad de argumentar internamente las experiencias emocionales sin que queden reducidas a respuestas defensivas de forma casi inmediata. La función reflexiva va a permitir precisamente que se mantenga una interpretación abierta del acontecimiento histórico, de esta forma se consigue evitar que los alumnos se cierren en banda prematuramente.

Esta cuestión resulta especialmente importante en el aprendizaje de la historia porque los alumnos se aproximan de forma constante a personas que vivieron el pasado y cuyas experiencias emocionales, los marcos culturales y las formas de percepción que no están de acuerdo con las contemporáneas. Entender la historia va a implicar, la habilidad de reconocer la opacidad y complejidad de la subjetividad ajena a las suyas.

La mentalización va a permitir precisamente que se pueda construir representaciones complejas de las otras personas. Los alumnos dejan de interpretar el comportamiento de estas, de forma rígida o unidimensional como tradicionalmente se ha hecho y comienzan a reconocer contradicciones, ambivalencias y conflictos internos. Esta capacidad va a resultar fundamental para evitar que las lecturas del pasado sean simples.

Dentro de la enseñanza de la historia, puede haber una gran ausencia de la función reflexiva, la cual puede favorecer interpretaciones que sean muy moralizantes, donde los actores de la historia aparezcan reducidos a víctimas, personas incomprensibles o figuras ajenas a la experiencia humana real. Por el contrario, la mentalización lo que hace, es favorecer una comprensión más compleja de las motivaciones de los personajes, de sus emociones o de que les condicione.

En consecuencia, la función reflexiva va a favorecer formas de pensamiento histórico que van a ser menos tajantes y van a estar más abiertas a la complejidad de la experiencia humana. Entender a la otra persona histórica deja de construirse desde una identificación que es inmediata y pasa a estar fundamentado en un proceso interpretativo.

Esta cuestión tiene importantes implicaciones para el aprendizaje de la historia, ya que gran parte del conocimiento difícil va a hacer que los alumnos se enfrenten a experiencias emocionalmente difíciles de representar en sus mentes. El sufrimiento de las personas ajenas, la violencia o deshumanización pueden provocar muchas formas de impacto que lleven a un desbordamiento de los esquemas habituales.

La función reflexiva va a permitir justamente que se transformen las reacciones emocionales inmediatas en las experiencias. Los alumnos no solo sienten un impacto, sino que ellos mismos pueden interrogar de forma reflexiva que significa eso que les impacta. Las emociones dejan entonces de funcionar como una simple interrupción del pensamiento para transformarse en una parte constitutiva del proceso interpretativo.

En este sentido, la regulación emocional no hay que entenderla como algo neutral de las emociones, sino como la capacidad de los alumnos de sostenerlas de forma reflexiva. Los alumnos no necesitan poder aproximar sus emociones al sufrimiento de la historia sin quedar absorbido. Por ello la función reflexiva, va a crear precisamente ese espacio intermedio que existe entre la afectación y el pensamiento.

Además, esta capacidad de simbolizar las emociones favorece procesos que van más allá de elaboración ética. Cuando las emociones no pueden ser pensadas, aumenta también la posibilidad de interrogar de forma crítica las condiciones históricas, políticas y sociales que provocan diferentes formas de violencia.

Entender la historia implica que necesariamente se dé una aproximación a la subjetividad de las personas del pasado. Sin embargo, esta aproximación no puede quedar reducida a una identificación emocional de forma inmediata ni a una simple reconstrucción lógica de una serie de acontecimientos históricos. Comprender al otro exige reconocer tanto su humanidad como su diferencia.

Llegados a este punto, cabe mencionar que la función reflexiva va a desempeñar un papel decisivo porque permite que los alumnos puedan sostener una alteridad sin anularse. Mentalizar implica reconocer que la otra persona posee una experiencia interna propia y que, además, es compleja y parcialmente inaccesible. Esta capacidad es esencial para evitar que se haya tanto una indiferencia emocional como una apropiación de la experiencia ajena.

La función reflexiva va a favorecer que los alumnos se puedan aproximar a el sufrimiento histórico ajeno sin que quede en algo simple. Y por ello, la otra persona deja de aparecer como una figura plana y pasa a ser un personaje que pasa por contradicciones, emociones y vulnerabilidades.

En la enseñanza del conocimiento difícil, existe el riesgo constante de que el sufrimiento se convierta en un objeto de consumo emocional. La mentalización va a introducir una posición mucho más reflexiva ya que permite conocer al otro, pero sin tener que apropiarse de toda su experiencia.

En consecuencia, la comprensión de la historia va a depender de la capacidad de los alumnos para poder sostener interpretativamente la subjetividad ajena. La función reflexiva aparece como una condición fundamental para que se puedan desarrollar las formas críticas.

Las investigaciones sobre la mentalización confirman que la capacidad reflexiva se ejerce con más facilidad en contextos relacionales que van a garantizar una seguridad emocional suficiente para poder sostener la incertidumbre y la complejidad psíquica (Fonagy et al., 2002). En el ámbito educativo se va a traducir en concebir que el aula no es tan solo un lugar donde se transmiten los conocimientos, sino como un espacio donde los alumnos viven e interpretan la historia y las experiencias de los otros. En este sentido, Geddes (2010) y Cozolino (2019) apuntan que los contextos pedagógicos que son percibidos como estables y no como amenazas, van a propiciar procesos de pensamiento más complejos, así como una reducción en las respuestas defensivas que obstaculizan en la mentalización.

8. Conclusiones

Esta investigación parte desde una cuestión central: entender de qué forma las variables psicoemocionales intervienen en el aprendizaje histórico cuando los alumnos se enfrentan a una serie de contenidos considerados como conocimientos difíciles. A través de una revisión sistemática de la literatura, se puede constatar que la enseñanza de la historia supone un proceso mucho más complejo de lo que tradicionalmente ha sido considerado y que las dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales están totalmente interconectadas con la construcción del conocimiento histórico.

En primer lugar, se ha llevado a cabo el análisis del concepto de *difficult knowledge*, el cual ha permitido comprobar que la enseñanza de determinados acontecimientos históricos no puede quedar reducidos a una simple transmisión de información. Las guerras, genocidios, dictaduras o la exclusión social forman parte de las narrativas que afectan directamente en los alumnos, ya que pueden cuestionar sus creencias previas y movilizar respuestas emocionales intensas. La literatura revisada coincide en señalar que estos contenidos poseen un gran potencial para favorecer en los alumnos un pensamiento crítico, reflexión y comprensión ética. Sin embargo, también pueden llegar a generar respuestas defensivas, o mecanismos de bloqueo emocional ya que estos no disponen de los recursos necesarios para poder regular sus emociones ante estos relatos. Por ello, el conocimiento difícil aparece como un fenómeno pedagógico donde la comprensión de la historia va a depender tanto de factores intelectuales como emocionales.

En segundo lugar, el estudio del aprendizaje de la historia permite reconocer que las emociones no son consideradas un accesorio del proceso educativo. Durante muchas décadas atrás, la enseñanza de la historia se sostenía sobre modelos que estaban centrados exclusivamente en desarrollar las competencias cognitivas, relegando a las emociones en un segundo plano. Sin embargo, la recopilación de las investigaciones más recientes que se han analizado en este estudio muestra que entender el pasado exige que se establezcan relaciones emocionales con él. El factor de las emociones hace que se favorezca la construcción de un significado y, además, afectan en la forma en la que los alumnos interpretan las experiencias históricas. No obstante, la literatura señala que las emociones por sí solas no garantizan una comprensión adecuada de la historia. La empatía histórica requiere encontrar un equilibrio entre

la cercanía afectiva y la distancia crítica, de manera que las emociones no se tornan indiferentes o en una total asimilación con las personas protagonistas de la historia.

En tercer lugar, se introduce el término de la teoría del apego, que ha permitido ampliar de forma considerable la comprensión de las diferencias individuales de los alumnos. Los trabajos revisados sugieren que la capacidad para poder afrontar situaciones de, por ejemplo, incertidumbre, sufrimiento o complejidad emocional están estrechamente vinculadas a los modelos operativos internos que los alumnos desarrollan a lo largo de su vida relacional. Bajo esta perspectiva, cabe mencionar que los estilos de apego no determinan de una forma absoluta el aprendizaje, pero sí influyen en la forma en la que los alumnos regulan sus emociones durante la experiencia educativa. La literatura constata que los alumnos con un apego más seguro son capaces de tolerar mejor la incertidumbre y mantenerse más abiertos a la hora de aprender acontecimientos emocionalmente más exigentes. Por el contrario, los alumnos con estilos inseguros se asocian más con respuestas defensivas, es decir, evitación, desconexión o hiperactivación. Estas diferencias ayudan mucho a la hora de explicar por qué algunos alumnos logran elaborar un análisis crítico del conocimiento difícil mientras que otros reaccionan protegiéndose de ellos.

En cuarto lugar, el análisis de la función reflexiva o también denominado mentalización, ha permitido identificar uno de los mecanismos más relevantes para poder entender la relación entre las emociones y el aprendizaje de la historia. La capacidad para interpretar los estados mentales tanto propios como ajenos, representan una condición fundamental para poder desarrollar una empatía histórica crítica. Entender a las personas que vivieron el pasado exige reconocer que actuaron bajo contextos, motivaciones y experiencias que son distintas a las nuestras. Esto requiere algo más que saber contextualizar hechos o reconstruir una serie de acontecimientos, ya que, además, exige la capacidad de sostener las emocionalmente la subjetividad ajena sin sentirse parte de ella ni simplificarla. Por lo tanto, la mentalización permite transformar las emociones o una reflexión y convertir las experiencias afectivas ajenas en una herramienta para poder entender la historia.

Las implicaciones en el ámbito educativo de estas conclusiones resultan relevantes para una buena práctica docente. Los profesores de historia no solo deben dominar los contenidos curriculares, sino que también deben entender que el aprendizaje de la historia provoca

emociones, identidades y experiencias personales. Cuando se lleva a cabo la selección de los materiales docentes, es decir, testimonios, imágenes o fuentes exige una reflexión cuidada sobre el impacto que pueden tener en los alumnos. De la misma forma, resulta fundamental el diseño de contextos pedagógicos que permitan combinar la exposición a contenidos difíciles con espacios correctamente elaborados.

En este sentido, los docentes pueden aparecer como la base segura desde la cual los alumnos pueden explorar realidades difíciles sin sentirse desbordados. Su papel consiste en mantener un equilibrio entre el desafío intelectual y la seguridad emocional, de forma que se favorezcan las aproximaciones de los alumnos al sufrimiento histórico sin caer en la indiferencia. Solo desde este equilibrio es posible promover formas de aprendizaje significativas.

No obstante, hay que reconocer ciertas limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, al tratarse de una revisión sistemática de la literatura, las conclusiones que aquí se exponen se fundamentan en el análisis e interpretación de los estudios previos, sin datos empíricos propios que contrasten las relaciones que se plantean; conocimiento difícil, apego, función reflexiva y aprendizaje de la historia. Por ello, los resultados deben de entenderse desde el punto de vista de una propuesta teórica que está fundamentada y que requiere ser validada mediante futuras investigaciones llevadas a cabo en contextos educativos.

Asimismo, la interdisciplinariedad del estudio ha supuesto integrar aportaciones que proceden de campos de conocimiento con teorías y metodologías diferentes, como son; la didáctica de la historia, la psicología del desarrollo y la teoría del apego. Aunque esta aproximación representa una de las fortalezas más importantes del trabajo, también implica el riesgo de que se establezcan relaciones que aún no han sido o escasamente exploradas, de forma conjunta por una investigación empírica. En consecuencia, las futuras investigaciones deberían de profundizar más en estas conexiones con estudios aplicados, que permitan analizar cómo van a influir los estilos de apego y la capacidad de mentalización en diferentes situaciones reales en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Por último, conviene señalar que la mayoría de los estudios que han sido revisados, analizan de una forma separada variables como son la regulación emocional, la empatía histórica, o los modelos de apego, existiendo aún un número reducido de investigaciones que

aborden de forma simultánea todos estos factores. Esta circunstancia limita la posibilidad de establecer relaciones causales concluyentes, pero al mismo tiempo hace una llamada a la necesidad de continuar con el desarrollo de líneas de investigación que profundicen sobre el tema. Lejos de ser un punto final, estas limitaciones señalan un potencial campo de investigación.

9. Bibliografía

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. State University of New York Press.
- Cozolino, L. (2019). *La enseñanza basada en el apego: Crear un aula tribal* (F. Montesinos Pons, Trad.). Desclée De Brouwer.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Epstein, T., & Peck, C. (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Graó.
- Goldberg, T. (2014). “It’s in my veins”: Identity and difficult knowledge in history classrooms. *Curriculum Journal*, 25(1), 87–109. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874954>
- González Santana, S. (2022). Antecedentes del apego, tipos y modelos operativos internos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(2), 2–15.
- Gross, M. H., & Terra, L. (2018). *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives*. Routledge.
- Jurist, E. L. (2005). Mentalized affectivity. *Psychoanalytic Psychology*, 22(3), 426–444. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.22.3.426>
- López, F. (2006). Apego: Estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 9–23. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Marrone, M. (2018). La teoría del apego y el psicodrama. *Revista Clínica Contemporánea*, 9, e11. <https://doi.org/10.5093/cc2018a7>

- Sheppard, M. (2010). “I don’t want to be a racist”: Identity, emotions, and difficult knowledge in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 539–570. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Sheppard, M., Katz, D., & Grosland, T. (2015). Conceptualizing emotions in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 147–178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Simon, R. I. (2005). *The touch of the past: Remembrance, learning, and ethics*. Palgrave Macmillan.
- Soto Yonhson, A., Jiménez Morales, M. S., & Mansilla Santelices, D. (2024). Historias difíciles y experiencias afectivas: una aproximación desde los estudiantes chilenos: Difficult histories and affective experiences: an approach from Chilean students. *Educacion y humanismo*, 26(46), 199–221. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6640>
- Trofanenko, B. (2014). Affective emotions: The pedagogical challenges of knowing war. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.866820>