



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma
de Barcelona

**Departamento de Didáctica de la Lengua,
de la Literatura y de las Ciencias Sociales.
Facultad de Ciencias de la Educación**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Formación del pensamiento social, histórico
y geográfico y educación para la ciudadanía,
Didáctica de la Historia, la Geografía
y las Ciencias Sociales**

Tesis doctoral

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL
CONFLICTO COLOMBIANO EN LOS
MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA**

Doctoranda:

Isabel Jiménez Becerra

Director:

Dr. Joan Pagès Blanch

Co-directora:

Martha Cecilia Gutiérrez

Bellaterra, septiembre 2018



Universitat Autònoma de Barcelona

**Departamento de Didáctica de la Lengua, de la
Literatura y de las Ciencias Sociales.
Facultad de Ciencias de la Educación**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Formación del pensamiento social, histórico
y geográfico y educación para la ciudadanía,
Didáctica de la Historia, la Geografía y
las Ciencias Sociales**

Tesis doctoral

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CONFLICTO
COLOMBIANO EN LOS MAESTROS
DE BÁSICA PRIMARIA**

Doctoranda:

Isabel Jiménez Becerra

Director:

Dr. Joan Pagès Blanch

Co-directora:

Martha Cecilia Gutiérrez

Bellaterra, septiembre 2018



Universitat Autònoma de Barcelona

**Doctorado en Educación
Formación del pensamiento social, histórico y
geográfico y educación para la ciudadanía, Didáctica
de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales**

Título de la tesis doctoral

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CONFLICTO COLOMBIANO EN
LOS MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA**

Nombres y apellidos de la doctoranda

Isabel Jiménez Becerra

Nombres y apellidos del director

Doctor Joan Pagès Blanch

Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les
Ciències Socials, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona

Nombres y apellidos del la codirectora

Doctora Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Profesora y Directora de Doctorado en Didácticas de la
Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de
Pereira (Risaralda-Colombia)

Bellaterra, septiembre de 2018

Dr. Joan PAGÈS BLANCH, profesor emérito del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Dra. MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO Profesora y Directora de Doctorado en Didácticas de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Risaralda-Colombia)

HACEN CONSTAR QUE

La investigación realizada bajo nuestra dirección por la Señora ISABEL JIMÉNEZ BECERRA con el título *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria*.

Reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa ante la correspondiente comisión a fin de obtener el Grado de Doctora en Educación especialidad Formación del pensamiento social, histórico y geográfico y educación para la ciudadanía, Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona

En consecuencia considero procedente autorizar su presentación.

Firmas

Dr. Joan PAGÈS BLANCH

DRA. Martha Cecilia GUTIÉRREZ GIRALDO

Fecha

Bellaterra, septiembre de 2018

A mi equipo de escalar la vida “mis hijas”: ...por quienes siempre lo daré todo.

A Nelson, mi esposo, amigo y compañero de viaje en esta vida.

A los maestros de mi país, quienes trabajan a diario para lograr la Paz mediante la Educación.

AGRADECIMIENTOS

Para investigar es necesario recorrer un camino. El mío estuvo marcado por varios antecedentes que, por un momento, me llevaron a contemplar el abandono: la enfermedad de mi hija Danna Valentina que inició de la mano con mis estudios doctorales. Durante estos tres años, aprendí de mi hija el valor de reír ante la adversidad, de disfrutar de cada suspiro de la vida y de seguir adelante a pesar de los obstáculos. Pese a sus circunstancias, Danna Valentina se ha llenado de impulso para culminar su educación secundaria y esto ha coincidido con la concreción de mi doctorado y el inicio de una nueva etapa: su educación superior en medio de la lucha constante contra su enfermedad. Mi labor, cada día, es la de dar ejemplo de templanza y fe para seguir adelante y no doblegarse en los momentos de crisis.

De igual modo, por instantes me avasallaba la ausencia de energías para acompañar e impulsar los estudios de odontología desarrollados por Julieth Stephany, mi otra hija. Hoy sus estudios culminan de la mano de la finalización de mi formación doctoral. Agradezco a “Steify” por su amor expresado a diario, compañía y el rigor académico con el que asumió su formación. Estos elementos fueron claves para lograr el éxito que hoy la acompaña a pesar de todo.

Doy gracias por los momentos de juego sacrificados por mi hija Mélanne Ximena que se tradujeron en compañía al lado de mi escritorio donde tejí esta tesis doctoral. Su aliento, por medio de dibujos y cartas, fue parte de la motivación para seguir adelante. Su amor expresado en cada palabra, fue vital para seguir por ella y para ella. Este doctorado es por tu futuro, hija.

Agradezco, de igual modo, el apoyo incondicional de mi compañero de vida, Nelson: mi esposo, mi amigo, mi confidente, mi soporte en los momentos en que la vida nos ha jugado *malas pasadas*. Con su amor, admiración y paciencia, me alentó a seguir el camino y desarrollar juntos este reto que hacía parte vital para seguir transformando nuestro proyecto de vida.

A Javier, para hoy el esposo de mi hija, quien, desde el silencio, se subió a este barco y junto a nosotros acompañó los momentos buenos y malos de estas situaciones que no estaban previstas en mi recorrido. Sus actos y palabras de aliento ayudaron a sobrellevar la crisis. Gracias por amar a mi hija y espero que, como yo, encuentren en la academia el camino para forjar un futuro mejor.

A mis padres y suegros, quienes, con su cariño, bendiciones y ejemplo de vida, llenaron de ahínco mi espíritu para seguir el camino y construir, con el mismo

ejemplo de vida, una familia bajo el marco del amor, el respeto y la persistencia que lleva a mis hijas a ser mejores personas cada día.

A mis grandes amigas, Fanny, Diana y Gloria, quienes apoyaron cada paso que di en este doctorado minado de diversas situaciones familiares y personales difíciles. Siempre conté con ellas incondicionalmente.

Otro actor importante en este camino fue mi asesor y maestro Joan Pagès, mi soporte y apoyo para lograr terminar con éxito este proceso. De él me llevo parte de sus vastos conocimientos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y, sobre todo, su calidad humana que implantó en mí un compromiso mayor en la labor de educar. Sin su apoyo, enseñanzas y confianza en mí, no hubiera sido posible lograrlo.

De la mano del Doctor Joan Pagès, la maestra Martha Cecilia Gutiérrez, Directora del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira y Co-directora de esta Tesis Doctoral, acompañó este recorrido. Su acogida en un momento clave de mi formación posibilitó la articulación de mi investigación a la Maestría en Didácticas de las Ciencias Sociales, contando con los saberes y prácticas de algunos maestros pertenecientes a este proceso de formación que implementaban sus prácticas en zonas geográficas de mi país como Quindío y Risaralda. Le doy gracias por todos los aportes conceptuales y prácticos para concretar esta investigación.

A todos los profesores que participaron en esta investigación doctoral, tanto los de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira como aquellos que se encontraban en formación en las Maestrías adscritos al Proyecto de Investigación “Didácticas Innovadoras mediadas por TIC” articulado al Grupo de Investigación Proventus del Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de La Sabana, lugar en el que me desenvuelvo como educadora de educadores desde el marco de la investigación. Del mismo modo a sus Directivas, Yasbley y Jimmy, por confiar y abrir los espacios para implementar la misma. Gracias a todos: maestros, asesores y directivas por regalarme un pedazo de su experiencia docente que enriquece mis prácticas de enseñanza.

Isabel Jiménez Becerra

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	21
-------------------	----

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1 Presentación del problema de estudio.....	26
1.2 Justificación	32
1.2.1 El compromiso del profesor universitario con la formación de docentes en torno a la enseñanza del conflicto	33
1.2.2 La enseñanza del conflicto como contenido curricular	36
1.2.3 El pensamiento y la práctica docente en la enseñanza del conflicto.....	37
1.2.4 La formación del profesorado.....	40
1.3 Preguntas, supuestos y objetivos.....	43

CAPÍTULO II

Marco teórico

2.1 El conflicto como objeto de estudio de las Ciencias Sociales.....	45
2.2 El conflicto desde la perspectiva educativa: la educación para la paz	52
2.3 La formación del profesorado para la enseñanza del conflicto: una mirada a partir de sus representaciones sociales	59

CAPÍTULO III

Estado de la cuestión

3.1 Los procesos de enseñanza y aprendizaje del conflicto.....	68
3.2 Pensamiento y conocimiento social: efecto en las decisiones didácticas para la enseñanza del conflicto.....	73
3.3 La formación inicial del profesorado y sus prácticas de enseñanza del conflicto	79

CAPÍTULO IV

Fundamentos metodológicos

4.1 Enfoque de la investigación cualitativa en el marco de las Ciencias Sociales	85
4.2 La teoría fundamentada como diseño de la investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales	88
4.3 El proceso de recolección de información en la teoría fundamentada .	92
4.4 Población de estudio	93
4.5 Procedimiento en teoría fundamentada: codificación teórica.....	103
4.6 Cronograma y descripción del trabajo de campo	104

CAPÍTULO V

El pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano

5.1 El cuestionario y sus tipologías	106
5.2 Caracterización del profesorado	107
5.3 Las representaciones sociales sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales	114
5.4 La planificación de las clases y las estrategias que implementa el profesorado para la enseñanza del conflicto	115
5.5 La codificación selectiva: pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto	128

CAPÍTULO VI

¿Qué dice que hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano?

6.1 La entrevista y su tipología	134
6.2 La representación social sobre del conflicto colombiano: una lectura a partir de la elección de su enseñanza	136
6.3 Decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto colombiano	140
6.4 La relación de los contenidos en Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto: criterios para su selección	148
6.5 Codificación selectiva: lo que dice el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano.....	150

CAPÍTULO VII

¿Qué hace el profesorado? Una radiografía a partir de la observación de la planificación de la clase y la implementación de las prácticas de enseñanza del conflicto colombiano

7.1 La observación y su tipología.....	160
7.2 Descripción, análisis e interpretación de la fase pre-activa de cada caso: la programación	161
7.3 La fase activa: observación y descripción del desarrollo de cada clase	185
7.3.1. Caso 1: zona geográfica Pereira, Risaralda.....	186
7.3.2 Caso 2: zona geográfica Pereira, Risaralda	189
7.3.3. Caso 3: zona geográfica Calarcá, Risaralda	192
7.3.4. Caso 4: zona geográfica Chía, Cundinamarca	194
7.3.5. Caso 5: zona geográfica Chía, Cundinamarca	197
7.4 Fase post-activa: interpretación final	199

CAPÍTULO VIII

Codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano : la fotografía que emerge de la triangulación de los instrumentos

8.1. Contextualización: codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano.....	203
8.2. La finalidad de la enseñanza del conflicto colombiano en el marco de las Ciencias Sociales	205
8.3. La planificación de la enseñanza conflicto colombiano	208
8.4 Los tipos de intervención didáctica y su alcance en la enseñanza del conflicto colombiano.....	210
8.5 Los tipos de práctica para la enseñanza del conflicto colombiano	212
8.6 La representación social sobre la enseñanza del conflicto colombiano.....	215

CAPÍTULO IX

¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre la enseñanza del conflicto colombiano en los maestros de ciencias sociales de básica primaria?

9.1	Discusión teórica de los aportes de la investigación	222
9.1.1	¿Cómo concibe el profesorado la enseñanza del conflicto?	223
9.1.2	¿Qué y cómo son las prácticas para la enseñanza del conflicto de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria?, ¿Conocen su propósito?	234
9.1.3	¿Qué tipo de obstáculos debe enfrentar el profesorado para implementar dicha enseñanza? ¿Qué propuestas presentan?.....	248
9.2	Problemas resueltos, supuestos, objetivos conseguidos y metodología	251
9.2.1	Preguntas planteadas y resultados obtenidos.....	251
9.2.2	Respuestas a los supuestos formulados	254
9.2.3	Algunos logros de los objetivos planteados	255
9.2.4	¿Qué dificultades se han presentado para desarrollar los objetivos?.....	257
9.2.5	¿Qué logros y dificultades se alcanzaron con el diseño metodológico?.....	257
9.3	Recomendaciones	259
10	Referencias	262
11	Anexos	283

Índice de figuras

Figura 1. Contextos geográficos de las instituciones educativas	99
Figura 2. Género de los profesores participantes. Núcleo 0: caracterización de la población participante	109
Figura 3. Edad de los profesores participantes. Núcleo 0: caracterización de la población participante.....	109
Figura 4. Formación de pregrado de los profesores participantes. Núcleo 0: caracterización de la población participante.....	110
Figura 5. Niveles de escolares donde se desempeñan los profesores y profesoras de básica primaria. Núcleo 0: caracterización de la población participante	111
Figura 6. Tipo de contextos donde están ubicadas las escuelas de los profesores participantes. Núcleo 0: caracterización de la población participante	113
Figura 7. Argumentos sobre la utilidad de las Ciencias Sociales.....	114
Figura 8. Factores, estándares y competencias en las Ciencias Sociales...	118
Figura 9. Metodologías usadas en las prácticas de enseñanza.....	124
Figura 10. Estrategias de enseñanza	126
Figura 11. Recursos para la enseñanza	128
Figura 12. Plan de aula presentado en la IE Rafael Uribe Uribe	163
Figura 13. Esquema resumen de la Unidad Didáctica presentada por la profesora	165
Figura 14. Mapa conceptual que sustituye el Plan de aula presentado por el profesor.....	168
Figura 15. Unidad didáctica Caso 2	170
Figura 16. Flujograma sobre la enseñanza del conflicto social	172
Figura 17. Ficha Resumen de investigación de Maestría presentada como alternativa de Plan de aula	174
Figura 18. Plan de aula Caso 4	178
Figura 19. Plan de aula Caso 5	180
Figura 20. Desarrollo de la investigación desde la Teoría Fundamentada	204
Figura 21. Codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano: la fotografía sobre la triangulación de los instrumentos.	216

Figura 22. Representaciones que posee el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano.....	223
Figura 23. Representaciones sobre la enseñanza del conflicto colombiano en el profesorado de básica primaria colombiano.....	233
Figura 24. Principales prácticas para la enseñanza del conflicto de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria y la relación con sus propósitos.....	234
Figura 25. Compilación de las prácticas de enseñanza del conflicto más relevantes en el profesorado de básica primaria colombiano	247
Figura 26. Obstáculos que enfrenta el profesorado y posibles propuestas para implementar la enseñanza del conflicto...	248
Figura 27. Fases del Diseño Metodológico: investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de Teoría Fundamentada	258

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de investigación cualitativa	86
Tabla 2. Cuadro comparativo de los paradigmas de la investigación	87
Tabla 3. Similitudes y diferencias entre las versiones de la teoría fundamentada	90
Tabla 4. Caracterización y perfil de los profesores participantes de la investigación.....	97
Tabla 5. Fotografías de las Instituciones Educativas seleccionadas para la investigación.....	100
Tabla 6. Núcleos planteados para la estructura central del cuestionario	107
Tabla 7. Caracterización de la población participante	108
Tabla 8. Principales argumentos en torno a las utilidades de la educación en Ciencias Sociales de acuerdo con los docentes observados ...	115
Tabla 9. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Historia ..	116
Tabla 10. Respuestas a pregunta abierta sobre experiencias de enseñanza del conflicto	119
Tabla 11. Contenidos para la enseñanza del conflicto	122
Tabla 12. Metodología para la enseñanza	123
Tabla 13. Estrategias de enseñanza	123
Tabla 14. Recursos para la enseñanza.....	127
Tabla 15. Codificación selectiva: pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto.....	129
Tabla 16. Unidades de significados para códigos: respuestas a la pregunta número 1.....	137
Tabla 17. Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 1	138
Tabla 18. Unidades de significados para códigos: respuestas pregunta número 2	142
Tabla 19. Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 2.....	144
Tabla 20. Unidades de significados para códigos: respuestas pregunta número 5	145
Tabla 21. Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 5.....	146

Tabla 22. Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 4	149
Tabla 23. Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 4.....	151
Tabla 24. Codificación selectiva sobre lo que dicen el profesorado con respecto a la enseñanza del conflicto	154
Tabla 25. Contrastación de los materiales usados por el profesorado para la enseñanza del conflicto colombiano.....	181
Tabla 26. Tipos de prácticas de enseñanza implementados en la I.E Rafael Uribe Uribe.....	187
Tabla 27. Tipos de prácticas de enseñanza implementados en la I.E Boquía, sede San Juan de Carolina	190
Tabla 28. Tipos de prácticas de enseñanza implementados en el I.E Carlos Eduardo Vasco Barrio: Perla del Sur	192
Tabla 29. Tipos de prácticas de enseñanza implementados en la I.E.D Diosa Chía	195
Tabla 30. Tipos de prácticas de enseñanza implementados en la I.E.D La Balsa.....	197
Tabla 31. Resultados códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre la finalidad de la enseñanza	206
Tabla 32. Resultados códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre la planeación de la clase	208
Tabla 33. Resultados de los códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre los tipos de intervención didáctica y su alcance en la enseñanza	211
Tabla 34. Resultados de los códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre los tipos de práctica para la enseñanza del conflicto colombiano.....	213

INTRODUCCIÓN

¿Es válido hablar de posconflicto en Colombia? ¿Estamos preparados para ello? Como sociedad debemos tener claro que la guerra no ha terminado al haber firmado acuerdos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo o FARC-EP, uno de los grupos armados revolucionarios que más ha impactado dentro de la historia del conflicto colombiano. Este acuerdo no se traduce en la llegada automática de la paz porque a Colombia le quedan varios conflictos bélicos por resolver y superar las varias y cruentas violencias que sacuden su territorio.

La paz sólida y permanente que anhelamos hay que edificarla, comenzando por la ejecución cabal de las tareas del posconflicto y la reconciliación que incluyen, además, tal como lo planteó Abel Rodríguez Céspedes, dirigente de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en el 2016, la reincorporación de los alzados en armas, la reparación de las víctimas, la aplicación de la justicia transicional y el restablecimiento de los derechos humanos de las poblaciones, grupos sociales y personas que sufrieron alguna vulneración. De manera paralela y simultánea, resulta imprescindible emprender las reformas económicas, sociales y políticas que el país requiere e iniciar la construcción de una nueva cultura: la *cultura de la paz*.

Particularmente, a la educación le corresponde el gran reto de preparar la conciencia y los sentimientos de las nuevas generaciones para convivir de manera pacífica, es decir, enseñar a los estudiantes los principios y valores de la coexistencia armónica y solidaria, y avanzar en los acuerdos de paz con los demás grupos armados, así como en las acciones para la prolongación y el respeto de los pactos del posconflicto.

Por tal razón, el papel del profesorado se centra en la misión histórica de contribuir a la enseñanza y las prácticas escolares, erradicando de la conciencia de los futuros ciudadanos, las representaciones sociales reaccionarias propias de la vieja cultura de la guerra para reemplazarlas por los principios, valores e idearios de la cultura de la paz. Entonces, surgen preguntas basadas en indagar qué representaciones posee el profesorado sobre el conflicto y cómo

estás pueden afectar las decisiones didácticas de la enseñanza de la paz. A partir del reconocimiento del conflicto, a la luz del saber histórico, es posible la comprensión de su origen, su estado actual y el papel que deben asumir los futuros ciudadanos para abordarlo de manera más asertiva.

Es así como la presente investigación, centrada en descifrar la representación social de la enseñanza del conflicto en los profesores de básica primaria colombianos, aportará a la comprensión de las prácticas relativas a este tema y sus implicaciones durante la enseñanza. Descifrar las representaciones que posee el profesorado sobre la enseñanza del conflicto a partir de la Educación para la Paz, permitirá hacer un balance sobre los saberes disciplinares y didácticos que los profesores poseen del tema, para así plantear caminos posibles de reflexión y crear espacios de formación en las teorías y métodos de construcción de la cultura de paz. Esto con el objetivo de transformar las escuelas en territorios de reconciliación y convivencia pacífica.

La relevancia de la presente investigación titulada *Representación social del conflicto colombiano en el profesorado de básica primaria* surge al identificar y caracterizar las representaciones sociales del conflicto, y describir, contrastar, analizar e interpretar las prácticas de la enseñanza relacionadas con el mismo.

En términos generales, se abordaron tres elementos que permitieron descifrar la enseñanza del conflicto: las representaciones sociales que posea el profesorado, el diseño de las clases de Ciencias Sociales y las prácticas de enseñanza realizadas en el aula. El abordaje de dichos elementos se desarrolla en los siguientes capítulos:

El capítulo I, titulado *Problema de Investigación*, contiene la definición del problema, la justificación y las preguntas, supuestos y objetivos que, en conjunto, sustentan la relevancia de indagar sobre las prácticas de la enseñanza del conflicto que poseen los profesores de básica primaria, a partir de sus representaciones sociales, así como la proyección sobre el posible acercamiento a un modelo para enriquecer la práctica docente.

El capítulo II, que comprende el *Marco teórico*, compila las principales posturas sobre la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales y su relevancia dentro de los postulados de la teoría crítica. De igual modo, define las formas del conflicto como objeto de estudio histórico en la escuela y delimita la enseñanza del conflicto desde una perspectiva pedagógica, al examinar su acción determinante en la transformación de una sociedad

para la que la Educación para la Paz se ha ido convirtiendo en un camino de solución.

El capítulo III o *Estado de la cuestión* sustenta esta investigación doctoral a partir de los componentes que se conectan con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre estos, los contenidos del área y su relación con las teorías de la enseñanza: la enseñanza del conflicto, las representaciones sociales que poseen los profesores sobre el tema y sus implicaciones dentro de las prácticas de enseñanza.

El capítulo IV, *Fundamentos metodológicos* justifica el tipo de investigación de esta tesis desde donde se expone la estrategia y el diseño de investigación, basados en la teoría fundamentada, y los métodos de recolección de la información.

El capítulo V, *El pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano*, tuvo como propósito obtener una primera aproximación sobre el pensamiento y las representaciones sociales que poseen los profesores con respecto al tema del conflicto en Colombia. Para lograr este objetivo, se utilizó un cuestionario. La elección de esta técnica se ha basado en el análisis de datos cuantitativos, en el marco de la estadística descriptiva, pues este permite mostrar cómo algún hecho social se refleja en el pensamiento de los participantes; en este caso, el de algunos profesores de básica primaria ubicados en diversos contextos colombianos.

El capítulo VI, *¿Qué dice que hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto?*, compila los argumentos expresados por los y las docentes en torno a las prácticas de enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales, así como las representaciones sociales que fueron recopiladas en una entrevista a profundidad.

El capítulo VII, *¿Qué hace el profesorado? una radiografía a partir de la observación de la planificación de la clase y la implementación de las prácticas de enseñanza*, presenta los discursos generados por los docentes, así como la revisión y el análisis del material utilizado por estos como insumos básicos para identificar el tipo de intervención didáctica que desarrollan y la relación con sus propias representaciones sociales.

El capítulo VIII o *Codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto: la fotografía que emerge de la triangulación de los instrumentos* presenta los códigos teóricos compilados que surgieron de las tres fases exploradas y que respondieron a preguntas relacionadas con lo que los docentes *piensan sobre*

la enseñanza del conflicto mediante el cuestionario, lo que dicen mediante la entrevista y lo que hacen a través de la observación. Estas tres fases permitieron identificar que en los datos no siempre se encuentran relaciones coherentes: conexión entre finalidades, planificación e intervención en las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales, centrada en la enseñanza del conflicto.

Finalmente, el capítulo IX titulado *¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre la enseñanza del conflicto en los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria colombianos?* tuvo como objetivo comparar, contrastar y discutir los resultados obtenidos en esta investigación doctoral. La intención de este último capítulo es reconocer lo que piensa, dice y hace el profesorado en torno a la enseñanza del conflicto para identificar el valor de la representación social como eje central en las investigaciones sobre los escenarios de acción del profesorado, lo cual se concreta en una línea de investigación en la que se indaga sobre las concepciones del profesorado acerca del significado de las Ciencias Sociales y de su enseñanza.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta y justifica el problema de la investigación. Este problema se relaciona con mi experiencia profesional y con la situación que se vive últimamente en Colombia, a raíz de las negociaciones que culminaron con el cese de las hostilidades por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Gobierno Nacional colombiano.

Los componentes del capítulo están organizado en tres partes. El primero define el problema de estudio y su análisis gira en torno a la necesidad que tiene la sociedad colombiana de ser educada en la comprensión de sus conflictos sociales.

En este componente de reflexión se presenta el análisis del vacío que posee el profesorado para implementar procesos de enseñanza sobre el reconocimiento y resignificación del conflicto desde el marco histórico. Este apartado cierra con el análisis del problema de estudio y la necesidad de brindar al profesorado colombiano experiencias de formación centradas en estrategias didácticas para la enseñanza del conflicto. En esta medida, se busca aportar elementos para el desarrollo de competencias sociales con sus estudiantes, dentro de la resolución pacífica de los conflictos, como recurso clave para sostener, a mediano plazo, el posconflicto colombiano. La segunda parte plantea la justificación. En este apartado se argumenta el estudio de la enseñanza del conflicto social colombiano en el profesorado, así como los propósitos que se pretenden alcanzar con la investigación.

En este apartado se explican las razones personales y profesionales de su estudio, así como la importancia de analizar los problemas que conlleva la enseñanza del conflicto, tales como la sinergia entre el pensamiento del profesorado y las decisiones didácticas que asume basado en las representaciones sociales que posee sobre este tema.

El tercer componente, titulado *Preguntas, supuestos y objetivos* presenta las posibles respuestas que podrían surgir de la investigación centrada en indagar sobre las prácticas de la enseñanza del conflicto que poseen los profesores de básica primaria, a partir de sus representaciones sociales y los efectos que tienen las mismas.



1.1 Presentación del problema de estudio

La comprensión de las prácticas para la enseñanza del conflicto que construyen los profesores de básica primaria es la base de esta investigación doctoral. Sin duda, esta preocupación implica reconocer el papel de la escuela y su efecto en la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad del país.

Una serie de interrogantes sobre la educación del conflicto armado en Colombia se desató como consecuencia de los resultados obtenidos en el plebiscito para la implementación de los acuerdos, logrados en el 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Gobierno Nacional. Según los datos brindados por la Registraduría Nacional del Estado Civil, el “NO” ganó con el 50,21% frente a un 49,78% que optó por el “SÍ”.

Resulta difícil comprender las razones por las que parte de los ciudadanos rechazó el fin del conflicto armado, teniendo en cuenta que este constituye una condición histórica que data de hace más de medio siglo y cuya trayectoria ha cobrado la vida de más de 200.000 personas. Ciertamente, el mundo quedó perplejo ante los resultados, pues diferentes naciones esperaban dar la bienvenida al fin de la guerra en Colombia. Esta situación puso en evidencia que el anhelo de paz era más un entusiasmo internacional que una auténtica voluntad de la mayoría de los colombianos. Cuestión que se ratifica con la tasa de abstención electoral que llegó al 63%, la cual es una de las más altas durante las últimas décadas.

Al indagar sobre las razones por las cuales ganó el “NO”, muchos de los colombianos manifestaron, ante diferentes medios de comunicación, que las heridas de la guerra con las FARC seguían demasiado abiertas, pues no se podía hablar de reconciliación sin existir, de manera previa, la justicia y reparación. Esta postura permite reflexionar sobre si la decisión de los colombianos, con respecto a la respuesta del plebiscito, es el resultado de unas prácticas educativas que tienden a avivar el conflicto al fomentar la intolerancia, los prejuicios y la injusticia.

A propósito de la relación entre conflicto y educación, en el año 2011 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencias y la Cultura, realizó una investigación sobre las causas del conflicto armado y el papel de la educación, materializada en el informe titulado *Una crisis encubierta: conflicto armado y educación* y, en especial, en el capítulo “La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera”. En éste se hace un llamado ante la importancia de la enseñanza sobre el conflicto, al afirmar que:



La educación forma parte del círculo vicioso. Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional deben reconocer que la educación puede reforzar los resentimientos que alimentan los conflictos armados. Este reconocimiento sería un primer paso para situar a la educación en el centro de un programa fiable de construcción de la paz. (UNESCO, 1998, p.150).

Aunque en Colombia el conflicto armado es una temática de gran relevancia social y política, son escasas las investigaciones sobre su enseñanza, tanto las referidas a las estrategias didácticas con las que este tema se enseña, como las referidas al papel del profesorado. Pese a que el marco teórico de la presente investigación constituye un esfuerzo por compilar las principales investigaciones sobre el tema, así como las conclusiones más relevantes al respecto, los resultados de la indagación inicial ponen en evidencia las insuficiencias y justifican esta investigación.

Al realizar un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza del conflicto en Colombia, tomando como centro el rol del profesor de Ciencias Sociales, se identificaron algunos tópicos que limitan su labor:

- a. La **estandarización de la educación**. Esto se traduce en que niños, niñas y jóvenes son medidos en los salones de clase con el mismo rasero, metodología y sistema de puntaje. El ejercicio del aula obedece más a la preparación para pruebas estandarizadas como Saber, Pisa, Timss, Terce, entre otras, que la educación y la formación humana, pues lo vital es una puntuación numérica.
- b. La **poca formación de los profesores** con respecto al reconocimiento de las cátedras que abordan la enseñanza del conflicto y las diversas concepciones que pueden tener sobre este tema.

Un aspecto clave a analizar es identificar si la enseñanza de la historia posee una relación directa con la realidad y cómo esta se conecta con la cotidianidad de los niños y jóvenes a quienes se enseña. Al respecto, Méndez (2002), ha analizado las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, desde aspectos relacionados con las decisiones didácticas que asume el profesorado tanto para administrar los contenidos curriculares, así como las estrategias de enseñanza. Esto ha permitido identificar las concepciones del *curriculum* que posee cada profesor que surgen de un modelo tradicional, producto de una formación de tipo técnico.

Por tal razón, la identificación de prácticas de enseñanza de carácter técnico permite evidenciar si el profesor de Ciencias Sociales concibe que para en-



señar no hace falta ningún conocimiento didáctico y que los problemas de la relación entre el profesorado, el alumnado y los saberes no existen. En caso de que existan, se solucionan a través del conocimiento disciplinar del profesorado, de la buena voluntad o del azar; administrando los contenidos y evaluando el aprendizaje a partir de la memorización y la repetición de los hechos históricos, sin dar cabida a la interpretación y la comprensión de los mismos.

La enseñanza de la historia bajo el modelo tradicional pasa por alto la importancia de la memoria histórica y limita la comprensión de la realidad actual y las diversas coyunturas sociales y políticas, tales como el conflicto en el que está inmerso el país. Al respecto, los investigadores de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al indagar sobre los efectos de la enseñanza tradicional de la historia, afirman que:

El problema fundamental radica en que, por varias generaciones, el grueso de la población colombiana ha estado sometida a la enseñanza de una historia en esencia conservadora, predemocrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil, que no ha posibilitado en el colombiano medio el desenvolvimiento de una conciencia crítica y social para hacer historia, fortalecer la democracia y lograr la paz y la armonía. (Citados en Aguilera, 2007, p.22).

Los manuales y los textos escolares constatan que la enseñanza de la historia poco o nada permite el desarrollo de la conciencia crítica social condicionando las prácticas y su respectivo contenido. En el mapeo realizado por estos investigadores de la UPN se evidenció que los temas más recurrentes en los libros de texto de Ciencias Sociales están centrados en la construcción de ciudadanía, la educación cívica, la formación en valores y los derechos humanos, pero concebidos a partir de casuísticas alejadas de la realidad de quien enseña y de quien aprende. De igual modo, es notorio el énfasis puesto en la formación en los conocimientos disciplinares de historia, geografía, economía y sociología, priorizando la especificidad de la historia.

Dentro de este contexto, la enseñanza del conflicto solo es vista como la narración de hechos que han sucedido en el tiempo, sin ningún análisis crítico sobre los procesos de temporalidad y causalidad que permita a los estudiantes comprender el estado actual de la cuestión. Posiblemente, estas formas de enseñanza se están perpetuando debido a la falta de formación del profesorado en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, limitando sus prácticas de enseñanza a la administración de los contenidos del *curriculum* sin reflexio-



nar sobre el sentido social y político que poseen los mismos y sin considerarlos herramientas basadas en la vida y en los problemas reales del alumnado lo que permitiría pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses.

Otro factor que pone en tensión la enseñanza del conflicto colombiano es la escasa formación de los profesores con respecto a las cátedras que impliquen pensar y reflexionar sobre esta situación. Un ejemplo es la Cátedra de Paz, planteada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada en el Decreto 1038 de 2015, cuyo propósito es favorecer la enseñanza del conflicto centrada en los problemas sociales y la formación ciudadana. Es una cátedra que ha sido socializada y debatida en los contextos escolares, considerada parte de una labor exclusiva del profesor de Ciencias Sociales y no en el marco base para comprender la problemática social y política entre la que se debate Colombia.

Parece ser que, como maestros de las escuelas colombianas, no hemos podido comprender el valor de enseñar el conflicto social por medio de la Cátedra de la Paz, más allá de una labor obligatoria. Es evidente el desconocimiento del valor y alcance de la enseñanza, basada en comprender el conflicto social y armado en medio de una cartografía de violencia política que se expresa en rupturas de vínculos, afianzamiento de políticas de olvido y negación de las víctimas.

Este desconocimiento refleja la deshumanización de un país que se enfoca, de acuerdo con Pecaut (1999), en una lógica del terror evidenciada en fenómenos de desterritorialización, destemporalización y desubjetivación donde salen a flote pérdidas dramáticas de seres queridos, quiebres de relaciones afectivas, exposiciones a situaciones de violencias extremas, presencia del miedo en la vida cotidiana y, especialmente, la anulación de proyectos compartidos. Esto permite plantear la necesidad de reconocer el propósito de la enseñanza del conflicto, a partir de los múltiples modos en los que se expresa el mismo y el papel que tiene la enseñanza para reconocerlo y, posteriormente, transformar el presente y el futuro de la sociedad colombiana.

El valor de la enseñanza del conflicto en Colombia surge de la propia realidad social en un clamor por la paz. Esta enseñanza debe darse a partir de los diversos interrogantes que nos arrojan los hechos cotidianos en los que estamos inmersos los colombianos, interrogantes como ¿cuáles son los modos en que los maestros y estudiantes, padres de familia y todo colombiano narran, interpretan y recuerdan el pasado violento?, ¿qué memorias se pueden reconstruir desde las múltiples posiciones de la víctima, del victimario,



de los sobrevivientes, de los testigos, de los afectados por la violencia política?, ¿cómo la memoria histórica aporta a la comprensión de la actualidad y es la base para abordar, de manera más asertiva, la vida social y política futura?, ¿qué significa asumir la demanda social, política y educativa sobre la paz, la reconciliación y el perdón?, entre otros.

Si la enseñanza del conflicto gira en torno a estos interrogantes, estudiando sus protagonistas y cómo estos los abordan, se podrá generar prácticas de enseñanza que articulen dicho estudio a la reflexión frente a las actitudes y decisiones que tiene cada uno de nosotros, como ciudadanos, con respecto a las víctimas y victimarios de la violencia política y social, identificando el papel que reclama una sociedad como la colombiana que requiere ciudadanos reflexivos, solidarios, responsables y capaces de cooperar con acciones distintas para transformar la problemática social.

Así, educar en la enseñanza del conflicto implica que los maestros sean formados para implementar estrategias didácticas que permitan promover, de manera constante, el análisis de las problemáticas sociales como el derecho a la paz. Por tal razón, es necesario identificar las dinámicas y proyectos de formación de profesores e investigar aspectos como los procesos de movilización social y comunitaria, las construcciones pedagógicas sobre paz, los derechos humanos, la memoria, la historia y los conflictos.

Esta identificación permitiría robustecer la fundamentación pedagógica y didáctica para la materialización de los compromisos de la Ley de víctimas y de los proyectos de posacuerdos en el ámbito pedagógico, en cuanto a verdad, justicia y reparación con garantías de no repetición. Asimismo, situar una pedagogía de la paz desde sus múltiples configuraciones articuladas a la historia reciente, la memoria, los derechos humanos y las bases ético-políticas que la estructuran.

La pedagogía de la paz demanda prácticas formativas comprometidas en torno a la paz y a los derechos humanos. Este momento histórico del país nos convoca a documentarnos y sensibilizarnos para poder sostener las urgencias en la comprensión del conflicto en términos de una exigencia ética y, también, a proponernos un compromiso político y una apuesta pedagógica que eduque por y para la paz que proyecte, por medio de la educación, un abordaje asertivo del posconflicto y el posacuerdo, perpetuando el mismo a partir de su comprensión histórica.



Ante este panorama, la presente investigación está orientada a reconocer el papel del docente y sus prácticas de enseñanza en torno al conflicto colombiano. Es partir de ahí, que se pretende reflexionar y hallar respuestas a preguntas con respecto al conflicto como: ¿qué piensan los profesores sobre este?, ¿qué dicen?, ¿qué saben?, ¿qué representaciones tienen?, ¿dónde las aprenden?, ¿saben qué deben enseñar sobre el tema?, ¿lo enseñan?, ¿cómo lo enseñan?, ¿para qué lo enseñan? Al dar respuesta a estas preguntas se podrá analizar la enseñanza del conflicto con el propósito de plantear, proponer o modificar prácticas alternativas que enriquezcan la didáctica de su estudio.

Averiguar qué está sucediendo con las prácticas en torno al tema del conflicto implica situarse en la vida cotidiana del aula, observar las formas de enseñanza y analizar críticamente la influencia de las representaciones sociales del maestro. De esta manera, la implementación de la práctica consiste en contrastar si lo que dicen y hacen los docentes tiene una correlación o, por el contrario, si la práctica queda limitada a un trabajo pedagógico completamente desconectado de la realidad. Es preciso averiguar qué racionalidad está detrás de su pensamiento y de su práctica.

Poner el interés en la compleja relación entre pensamiento y práctica, implica realizar un acercamiento hacia la comprensión de las decisiones didácticas de los docentes participantes en este estudio. Reconocer y comprender la lógica de estas decisiones, permite, según Pagès “conseguir su cambio conceptual —y en las representaciones— evita que dichas representaciones actúen como obstáculo para su capacidad didáctica” (1999, p.167). En este sentido, cabe preguntarse si los maestros son conscientes de sus propias representaciones sociales del conflicto y de las implicaciones en sus prácticas de enseñanza.

En cuanto a los obstáculos a los que puede estar enfrentado el profesor para implementar una efectiva enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en el conflicto, surgen cuestionamientos sobre si los maestros enfrentan contradicciones entre sus experiencias dentro del aula, los discursos teóricos recibidos durante su formación pedagógica y sus prácticas de enseñanza. En efecto, en el contexto educativo colombiano se ha propuesto los siguientes retos de formación de los maestros de Ciencias Sociales:

La problemática ambiental, geopolítica e histórica mundial que hoy nos afecta de manera inevitable, hace necesario un educador crítico de los problemas históricos y geográficos, que sepa reflexionar sobre su quehacer educativo y que desde la investigación proponga nuevos planes curricula-



res sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, con base en las problemáticas citadas que afectan la sociedad colombiana en los ámbitos nacionales, regionales y locales. (Comité de Acreditación, 2009, p.14).

Este planteamiento lleva a pensar si los obstáculos de las prácticas de enseñanza de la historia y, por ende, del conflicto, tienen su base en la concepción curricular del modelo técnico con el que son formados los docentes, pues no han sido llamados a participar en el diseño y en el desarrollo del *currículum* a partir de las problemáticas sociales de la escuela. Los profesores solo reciben los currículos para administrar sus contenidos temáticos, tomando decisiones a partir de sus representaciones sociales o conveniencias de índole institucional, reduciendo la enseñanza a los intereses de quienes administran las instituciones educativas.

Como resultado, dejan de lado la reflexión con respecto a los efectos de sus prácticas de enseñanza. Un ejemplo de ello es la prioridad ante la transmisión y la acumulación de contenidos, y no ante la formación del pensamiento y la acción del alumnado. Esto es sustentado por Pagès cuando afirma que:

Para ello es necesario dar un giro copernicano a la formación del profesorado en la línea de las teorías de Giroux (1990) —el profesor como intelectual comprometido—, o Schön (1983) —el profesor como práctico reflexivo— y de las aportaciones de la investigación-acción o de las comunidades auto-reflexivas por las que apuestan los partidarios del currículum crítico. (1994, p. 43).

Por lo anterior, mediante esta investigación se espera identificar y corroborar las dificultades que impiden consolidar unas prácticas para la enseñanza del conflicto necesarias para robustecer la formación de una ciudadanía responsable, políticamente educada y comprometida en reconocer su historia, reflexionar sobre su efecto en el presente y su actuar en el futuro de manera tolerante, libre, solidaria y crítica.

1.2 Justificación

Los argumentos que sustentan esta investigación doctoral se apoyan en los propósitos y elementos que la integran. A continuación se presentan cuatro propósitos que se pretenden alcanzar, los cuales se articulan al final de este capítulo, con las preguntas que nos hemos formulado, los supuestos y tres grandes objetivos que lo sustentan:

- El compromiso del profesor universitario con la formación de docentes en torno a la enseñanza del conflicto, planteando las razones personales



y profesionales por las cuales la enseñanza del conflicto constituye un tema relevante en el marco de una investigación doctoral.

- Los problemas que conlleva la enseñanza del conflicto colombiano identificando el valor de la Didáctica de las Ciencias Sociales para su enseñanza y la formación que posee el profesorado al respecto.
- La sinergia entre el pensamiento y la práctica del profesorado y las características frente a las decisiones didácticas, evidenciando así la conexión entre las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza
- El valor que posee la formación del profesorado para la enseñanza del conflicto identificando así cómo abordan la realidad del país, a partir de sus prácticas de enseñanza.

A continuación, se presentan los argumentos que describen las razones relevantes de cada elemento planteado:

1.2.1 El compromiso del profesor universitario con la formación de docentes en torno a la enseñanza del conflicto

He sido maestra en Colombia durante más de veinte años. Mi práctica ha trasegado la educación básica primaria, la secundaria y la educación superior en pregrado y posgrado. Dichas prácticas han estado inmersas en algunos contextos vulnerables, donde la escuela se mantiene a pesar de los diferentes conflictos sociales que padece: desplazamiento, violencia urbana, conflicto armado, conflicto territorial, etc.

Pero si retrocedo en el tiempo, no solo como maestra sino como niña, recuerdo mi infancia y adolescencia en Ciudad Bolívar —una de las localidades más violentas de Bogotá—, lugar donde nací. Fue en aquel lugar donde mis padres se arraigaron en los años 60, producto de la violencia bipartidista que dio vida a las primeras guerrillas colombianas y que afectó a las zonas rurales. Mi madre fue desplazada del Caquetá y mi padre de Antioquia. Como familia, estuvimos inmersos en el conflicto urbano característico de la localidad de Ciudad Bolívar, el cual siempre ha estado dominado por las guerrillas urbanas, el pandillismo y los grupos de limpieza social.

Asistí a las escuelas públicas de mi localidad, en las que los maestros implementaban sus prácticas a partir de la transmisión de contenidos de los libros de texto, sin reconocer que aún fuera de la escuela pasaban múltiples situaciones de violencia que nos inquietaban y nos atemorizaban, pero de las que no nos atrevíamos a hablar en el aula. Al crecer, decidí ser educadora. Mi prác-



tica estaba contagiada del deseo de lograr que otros niños y jóvenes, como yo, vieran en la educación la posibilidad de transformar sus vidas, a pesar del conflicto social en el que están sumidos. Esa fue mi bandera.

Ahora, veo este deseo como una representación social producto de mi experiencia de vida, y el conflicto colombiano en el que estuve inmersa, como centros de cuestionamiento de la labor del maestro: conectar la escuela con la realidad del contexto y trabajar con el fin de que los niños y jóvenes la reconozcan, la analicen y tomen una postura frente a ella. Hoy encuentro que la reflexión ante las problemáticas sociales durante mi infancia y adolescencia constituye un elemento del que careció mi proceso educativo.

En la actualidad, soy maestra y asesora en educación superior dentro de la Maestría en Informática Educativa, proyectos educativos mediados por TIC y la Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC, dirigidas por el Centro de Tecnologías de la Universidad de La Sabana. En este espacio, desarrollo mi práctica como profesora-investigadora de Ciencias Sociales, orientando los procesos de investigación en educación. La caracterización general de los colegas que asesoro está integrada, puntualmente, por maestros insertos en regiones muy pobres de mi país: escuelas rurales y urbanas de contextos vulnerables con alto conflicto social. Muchos de estos colegas ejercen su práctica en estos ambientes y/o provienen de dichos sectores.

Las propuestas de estos profesores buscan fomentar el aprendizaje entre pares, fortalecer los procesos de comunicación e incentivar el trabajo cooperativo con el fin de mejorar el clima de convivencia en el aula, siendo insumo de trabajo las problemáticas de su contexto. Su estrategia didáctica se ha enmarcado en enfoques de aprendizaje como la metacognición (Flavell, 1987), los estilos de aprendizaje (Kolb, 1984) y la pedagogía conceptual (De Zubiria, M. y De Zubiria, J., 1987) o las metodologías articuladoras como el trabajo por proyectos, el desarrollo del pensamiento crítico (Dewey, 1978) y la cooperación escolar (Freinet, 1999).

Mi trabajo se ha materializado dentro del proyecto profesoral titulado *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC*, el cual dirijo desde hace tres años. Este proyecto está adscrito al Grupo de Investigación PROVENTUS que, actualmente, posee Categoría A ante Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), entidad que regula las políticas públicas para fomentar los procesos de investigación en Colombia.



A partir de esta trayectoria, surge la reflexión sobre mi práctica profesional, planteándome preguntas sobre las representaciones y concepciones de los maestros con respecto al conflicto y cómo se reflejan en sus clases, si el conflicto es un tema de reflexión en sus prácticas de enseñanza, y qué tipos de práctica reflexiva se generan como producto de sus investigaciones de maestría. Estas preguntas permiten analizar mi propio papel como educadora de educadores y la reflexión colectiva sobre el valor y el alcance de las prácticas, en el marco de la investigación en educación que ellos ejecutan.

La intención implícita de los ejercicios de investigación que oriento en los maestros de mi país es la de producir que los mismos reflexionen a través de su práctica, acerca de temas como el reconocimiento en torno a las diversas concepciones del mundo que poseen los niños y jóvenes basados en las múltiples problemáticas en las que están inmersos. De igual modo, buscan comprender el contexto en el que se vive y dentro del cual se realiza la acción educativa.

De manera alterna, busco que el profesorado sea capaz de entender que la enseñanza es un proceso complejo e imprevisible, una actividad que se desarrolla en escenarios específicos determinados por un contexto y en la que participan sujetos de condiciones bio-psicosociales diversas derivadas de múltiples factores y problemáticas sociales. Esta búsqueda implica trabajar para desarrollar una capacidad reflexiva en los docentes que los lleve a fortalecer sus saberes pedagógicos y didácticos con el fin de transformar su práctica en el contexto sociocultural de la acción educativa. Se busca, como señala Stenhouse, que el maestro:

[...] sea capaz de generar investigación para el perfeccionamiento de la enseñanza, acción que depende de la dialéctica entre la representación social que posee sobre el mundo, su formación, las decisiones didácticas tomadas para la enseñanza y la reflexión sobre el papel de la educación en el contexto social. (1996, p. 80).

Con base en lo anterior, me planteo investigar sobre la representación social del conflicto colombiano en los maestros de mi país, siendo este mismo el centro de su reflexión y de sus prácticas de enseñanza. Tomo como base la situación histórica que estamos viviendo en Colombia con el tema del “pos-conflicto”, considerado como el periodo de tiempo en el cual se está desarrollando el acuerdo de paz con el cual se proyecta cesar el conflicto armado y, por consiguiente, restablecer los derechos fundamentales de las víctimas. Así las cosas, la educación juega un papel vital en la comprensión y sostenibilidad de dicho acuerdo.



Por la naturaleza de esta negociación, surgen preguntas en el marco de la enseñanza acerca de cómo los profesores vislumbran un tipo de enfoque curricular centrado en los problemas sociales, cuáles estrategias son posibles para su implementación y cómo formar al profesorado para enseñar el conflicto. Las respuestas ante estas preguntas podrían aportar al reconocimiento de caminos posibles que permitan promover el análisis de las problemáticas sociales, en las que el conflicto, como contenido curricular dentro del área de Ciencias Sociales y, en concreto, en la enseñanza de la historia a partir de las cátedras de la paz, pueda enseñarse por medio de estrategias significativas que han de centrarse en la vida y en los problemas sociales relevantes.

Al respecto, se encuentran soportes en los trabajos de Pagès (1994 y 2002b) que señalan un horizonte hacia el cual se debe dirigir la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este autor propone que:

La finalidad última de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contrasocializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad. (2002, p.258).

De esta forma, se evidencian una declaración de intenciones de las concepciones que deben enmarcar la enseñanza de las Ciencias Sociales y la manera cómo debe ejecutarse el propio curriculum; así como de la formación del profesorado. Esta intencionalidad es soportada en las investigaciones de autores como Adler (2008), Guzmán, Stiler y Unterreiner (2010), Ross (2006), Singer (2008), entre otros.

1.2.2 La enseñanza del conflicto como contenido curricular

Algunos profesores consideran que la esencia de las Ciencias Sociales es la transmisión de los contenidos que la componen: historia, geografía, ciencias políticas y filosofía. Para otros, la misión de la educación en esta área, se concentra en la formación democrática basada en la comprensión de los derechos y deberes como base para la interacción social. El debate entre los tipos de contenidos que debe enseñar el profesor de Ciencias Sociales y los propósitos de los mismos, forma parte de las crisis durante la práctica a la que están expuestos los y las docentes.



Estas tensiones son resultado del desconocimiento de que el propósito central de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la formación de ciudadanos, en la que el conflicto siempre debería ser uno de los temas claves, tal como propone Benejam (2002b). En la medida en que se precise la importancia de tiene para el profesor la enseñanza de temas como el conflicto, así como las decisiones didácticas que debe tomar en relación a su propósito y alcance, se logrará aportar a las prácticas pedagógicas cotidianas y a la concreción de rutas posibles para una efectiva atención del conflicto dentro del aula.

La intención de identificar la representación social que poseen los profesores de básica primaria respecto a la enseñanza del conflicto colombiano, basadas en descifrar sus criterios y estrategias para establecer la relación entre los contenidos del área y las problemáticas del contexto social y político actual, permitirán reconocer el valor de la experiencia y de la interpretación de la realidad, como insumo indispensable en la enseñanza.

Investigaciones como las presentadas por Adler y Confer (1998), enfatizan en la indagación sobre aspectos concretos como las relaciones que pueden encontrar los profesores entre un contenido específico y los estudios sociales, pero inferidos por su experiencia. Estos resultados refuerzan el valor de analizar estos mismos aspectos.

1.2.3 El pensamiento y la práctica docente en la enseñanza del conflicto

Otro propósito de esta investigación es indagar sobre elementos como el pensamiento (representaciones o concepciones) y la práctica de los y las docentes de primaria durante la enseñanza del conflicto. Esto implica un análisis en aspectos como el bagaje de los profesores de Ciencias Sociales sobre el tema, la representación social que poseen al respecto y el saber científico que tienen para su enseñanza.

Para lograr este objetivo, es clave reconocer a los maestros como aquellos que toman decisiones en la práctica y que poseen un pensamiento profesional y social. Por tal razón, se hace necesario enfatizar en aspectos como la relación entre su pensamiento —las concepciones y las representaciones— y la dialéctica con sus prácticas durante la enseñanza del conflicto, conceptos¹ que no siempre tienen relación con la profesión docente pero influyen en ella.

¹ Es importante aclarar la diferencia entre los términos concepciones y representaciones, las cuales pueden aparecer dialogadas en esta tesis doctoral. Gordan y de Vicchi (1988) entienden las concepciones como los procesos por los cuales un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, saberes que se van estructurando en la mayoría de los casos durante periodos bastante amplios de vida de cada individuo, (acción cultural parental, la escuela y sus prácticas, influencia de los diversos medios de comunicación). Estos elementos, sirven como base para la elaboración de nuevos sistemas explicativos que serán utilizados por la persona,



En esta línea, se reconoce la relevancia de concebir a los profesores y profesoras como profesionales reflexivos a la luz del análisis sobre sus experiencias de enseñanza. Entonces, se debe investigar sobre el contexto de la didáctica de las Ciencias Sociales y lo que sucede con la actitud reflexiva ante su práctica —de la mano de Schön (1992) y Shaver (2001)—; puesto que, como señala Shaver (2001), los profesores como profesionales reflexivos deben estar “preparados para explicar y evaluar sus supuestos y las consecuencias de su enseñanza”. (p. 58)

¿Por qué es importante reconocer al docente como profesional reflexivo? La respuesta a esta pregunta se ha ido perfilando en los resultados de esta investigación doctoral; teniendo en cuenta que, en el caso del profesor de Ciencias Sociales, la didáctica pretende ser “una disciplina profesional y práctica cuyo objetivo es que el futuro profesor o el profesor en ejercicio aprenda a enseñar Ciencias Sociales”. (Benejam, 2001, p. 61). En la didáctica de las Ciencias Sociales no existen recetas para resolver los problemas derivados de la tarea de enseñar; por el contrario, esta propone que a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza se pueden construir las innovaciones para mejorarlas.

En esta medida, reconocer el papel del docente como ser reflexivo supone identificar la relación de su práctica de enseñanza con la construcción de un conocimiento con un punto de partida socio-antropológico (la sociedad y las personas), epistémico (los saberes de referencia, aún en el caso de partir de problemas sociales relevantes), psicológico (puesto que la tarea de los docentes es la de conducir a los niños y niñas por el camino del desarrollo de un pensamiento que les permita ubicarse en su mundo e intervenir en él) y, finalmente, didáctico (que recupera la tradición progresista de considerar que en la práctica interactúan docentes, aprendices y saberes). El resultado de todo esto ha de ser la formación de una ciudadanía capaz de pensar en tanto sociedad, tomar decisiones y participar para la construcción de un mundo más justo, libre y pacífico.

Un factor clave a la hora de descifrar el pensamiento de los profesores en el marco de la reflexión es, tal como sostienen Cochran-Smith y Zeichner (citados en Adler, 2008), comprender su conocimiento y creencias. Esto permite

como soporte de sus conductas y como instrumentos de análisis del medio ambiente.

El término *representaciones sociales* (RS) no tienen una única conceptualización, ni un único origen, un conjunto de autores se han ocupado del tema, desde Moscovici (1986), Jodelet (1989/1992), Abric (2001), Farr (1983), López (2008) y en México, Piña Osorio (2007). Las representaciones sociales tienen conceptos, teorías, características y dimensiones. Jodelet (1989/1992), hace énfasis en identificar la dimensión del contexto, puesto que el sujeto se encuentra en una situación de interacción social o ante un estímulo social; también la dimensión de la pertenencia, puesto que hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad.



configurar las buenas prácticas de enseñanza, así como profundizar acerca de las implicaciones didácticas de las representaciones en el aprendizaje del conflicto (Adler y Goodman, 1983; Audigier, 2002; Haas y Laughlin, 2001; Jara, 2010; Lee y Fouts, 2005; Pagès, 1999; Pitkäniemi, 2003; Prats, 1999; Santisteban y Pagès, 2007; Torney-Purta, J., Richardson, W. y Henry, C., 2005).

En conexión con lo anterior, las preguntas basadas en aspectos como la implementación de los contenidos asociados al conflicto, las representaciones sobre el conflicto y el valor de su enseñanza, la relación entre los contenidos de las Ciencias Sociales y el conflicto, entre otros, aportan con sus respuestas a las prácticas de enseñanza y, por consiguiente, a la formación de los profesores de Ciencias Sociales en el marco de las didácticas. Esta idea está soportada por el recorrido que han trazado sobre este tema autores como Adler y Goodman (1983), Dinkelman (1999), Benejam (2002a), Gómez, (2004) y Pagès (2005), quienes se dieron a la tarea de ahondar en la respuesta a estos interrogantes, a través de propuestas para ajustar la enseñanza del conflicto al marco de las representaciones sociales.

Al respecto, Adler (2008) plantea su preocupación sobre la poca existencia de investigaciones enfocadas en las concepciones y creencias que guían a los profesores, así como sus implicaciones en las prácticas para la enseñanza. Esta postura es reiterada, a su vez por, Pagès (1994) quien, a propósito, argumenta que:

Para analizar la práctica, modificarla o para proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas, las teorías y los propósitos que vehicula el currículum y las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica. (p.35).

Al examinar el estado de la cuestión, se identificó que entre los años 80 y 90 del siglo pasado, la investigación sobre temas como la representación social y el currículum era un paradigma importante. Luego, dejó de serlo y hoy hay muchas menos investigaciones basadas en el paradigma del pensamiento de los profesores y su efecto en las decisiones didácticas y la administración de los contenidos del currículum. Igualmente, es escaso el material que se encuentra al respecto. Aunque se halla un buen número de investigaciones sobre las concepciones que tienen los profesores y las profesoras sobre el área de las Ciencias Sociales, no se encuentra en la misma condición investigaciones en el marco de las representaciones sociales y su influencia en la enseñanza del conflicto.

Otro aspecto a analizar, en la línea de la enseñanza del conflicto como contenido curricular, es el reconocimiento de las formas en las que los profesores de Ciencias Sociales abordan la realidad del país, reflejadas en sus prácticas de



enseñanza, entre las cuales el conflicto presenta un abanico de posibilidades. Para lograr este objetivo, se acudirá a las fuentes de información con el fin de comprender cómo se reflejan las representaciones sociales de los profesores en el diseño de las clases y su implementación, analizando así los alcances y aportes para la didáctica del conflicto.

1.2.4 La formación del profesorado

La formación del profesorado debe contener componentes centrados en la práctica reflexiva y no desde unas prácticas tradicionales, es decir transmisivas y memorísticas. Paulo Freire (1972) define este tipo de prácticas educativas como “bancarias” o aquellas que solo pretenden depositar información en las cabezas, supuestamente vacías, del alumnado: “de ese modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educados son los depositarios y el educador quien deposita”. (p.51)

Por su parte, Pagès (2002b), hace un llamado, en el marco de la formación de los profesores, cuando plantea las causas de este tipo de prácticas:

[Las] didácticas específicas se ocupan de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos. (p.300).

Basado en esta postura, Pagès invita a investigar en torno a la relevancia que tiene una adecuada formación del profesorado de Ciencias Sociales y, en el caso particular de esta investigación doctoral, en la enseñanza del conflicto como un conocimiento social que permite responder a las necesidades formativas de los estudiantes dentro del contexto del postconflicto. Cabe agregar que estas posturas de Pagès hacen parte de línea desarrollada desde el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona, a la cual se suscribe esta investigación. Dentro de dicho grupo, se ha investigado de manera constante sobre la formación inicial de los profesores, y la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sus resultados recogen una tradición y un modelo de investigación que a su vez tiene referentes internacionales. Como lo plantea Santisteban (2007), el modelo:

Es una adaptación [y actualización] del que propone Armento (1996) y donde se relaciona el proceso de formación inicial de la universidad con el mundo de la escuela, a partir de las conexiones que pudieran existir entre



los protagonistas de la formación universitaria y de la educación escolar, de los programas de formación inicial y del currículo de Ciencias Sociales. En este modelo las prácticas de enseñanza son fundamentales, en interrelación constante con los conocimientos de la universidad. (p.20)

El profesorado debe concebir sus prácticas de enseñanza como un ejercicio didáctico basado en un espacio en el que confluyan las distintas intenciones formativas para propiciar la reflexión, aprendizaje, el diálogo y el pensamiento crítico. Esto surge de la implementación de mediaciones pedagógicas que permiten que, dentro de las aulas escolares, se incremente una cultura de paz basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento, en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, y en la disposición para la resolución pacífica que busque la generación de prácticas y actitudes como la reconciliación y el perdón.

Por tal razón, las prácticas de enseñanza que corciernen a esta investigación se concentran en el trabajo en comunidades de debate y aprendizaje y en la construcción de un conjunto de herramientas para la comprensión del impacto que ha tenido el conflicto en la sociedad. Abordando, por ejemplo, contenidos basados en el reconocimiento de las víctimas del conflicto social y armado porque sus voces, traumas, corporeidades y acciones políticas requieren de procesos de dignificación para la restitución de sus derechos en el plano cultural, económico, político, educativo y emocional.

De este modo es como esta investigación adquiere una relevancia pedagógica y social en tanto se interesa por la formación de los profesores en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales a la luz de prácticas basadas en estos contenidos. De igual modo, busca indagar sobre la singularidad en la enseñanza del conflicto y su efecto en la educación ciudadana, puesto que:

Además de revestir un interés y una trascendencia específica frente a la situación social y política que está viviendo la sociedad colombiana, también nos exige un replanteamiento de numerosas cuestiones de nuestra teoría y por supuesto, de sus repercusiones sobre la práctica educativa”. (Gómez, 2004, p.8).

Al investigar y reconocer las representaciones de los y las docentes sobre la enseñanza del conflicto, se podrán identificar los vacíos en la formación disciplinar y didáctica, sus implicaciones para la enseñanza y, por ende, pensar y consolidar estrategias para una óptima formación docente. Por esto, de acuerdo con Cochran-Smith y Zeichner (citados en Adler, 2008) la compren-



sión del conocimiento y las creencias de los futuros profesores, permite configurar buenas prácticas de enseñanza, así como profundizar acerca de las implicaciones didácticas de las representaciones en el aprendizaje del conflicto (Adler y Goodman, 1983; Audigier, 2002; Haas y Laughlin, 2001; Jara, 2010; Lee y Fouts, 2005; Pagès, 1999; Pitkäniemi, 2003; Prats, 1999; Santisteban y Pagès, 2007; Torney-Purta y otros, 2005).

Al respecto, Pitkäniemi (2003) sustenta la relevancia entre las representaciones sociales y la categoría de conocimiento al afirmar que:

Desde el punto de vista lógico, el pensamiento del maestro es un elemento bastante esencial; por supuesto, el maestro es un agente destacado en el inicio y la realización del proceso de enseñanza. Por lo tanto, un grupo de enfoque o estudios empíricos han intentado examinar los problemas relativos a la congruencia entre el proceso de enseñanza y el pensamiento docente. (p.107).

Esta afirmación invita a tener en cuenta aspectos como los valores, prejuicios, opiniones, sentimientos o emociones que poseen los profesores y las profesoras que, en el caso de la enseñanza del conflicto, constituyen aspectos muy relevantes que afectan sus decisiones didácticas.

En Colombia, Santisteban, profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha consolidado una investigación sobre el tema centrada en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y en la educación para la ciudadanía. Esto pone en relieve el largo camino que aún queda por investigar en el tema de las representaciones sociales y su sinergia con las prácticas de enseñanza.

Actualmente, Pagès y Santisteban investigan sobre el tema, en el doctorado de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en distintas maestrías y en el Doctorado de la Universidad Tecnológica de Pereira en Colombia. Santisteban, por ejemplo, dirigió la tesis doctoral de González (2012) y Pagès ha dirigido dos tesis y actualmente está dirigiendo dos más sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto.

1.3 Preguntas, supuestos y objetivos

En síntesis, la presente investigación tiene como propósito indagar sobre las prácticas de la enseñanza del conflicto que poseen los profesores de básica primaria, a partir de sus representaciones sociales. De igual modo, centra su



interés en el mapeo de las representaciones sociales y los conocimientos académicos que poseen los maestros generalistas sobre el conflicto para, de esta manera, interpretar sus prácticas de enseñanza y proponer los modelos didácticos a implementar. Igualmente, pretende reconocer cómo las representaciones sociales afectan las experiencias que poseen los profesores sobre el conflicto.

Se considera que el conflicto es más que un contenido. El conflicto es concebido como parte de los elementos que permiten comprender la realidad social y política del país y, por tanto, es un tema relevante para ser pensado y reflexionado durante la enseñanza de las Ciencias Sociales. Asimismo, por tratarse de un tema expuesto a la sensibilidad, emociones y experiencias de las personas, es importante considerar la manera en que podría afectar o enriquecer las prácticas de enseñanza. A partir de estos argumentos, la presente investigación doctoral pretende responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo concibe el profesorado la enseñanza del conflicto?

¿Qué y cómo son las prácticas para la enseñanza del conflicto de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria?, ¿conocen su propósito?

¿Qué tipo de obstáculos debe enfrentar el profesorado para implementar dicha enseñanza?

En la primera pregunta creemos que las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales no privilegian el estudio del conflicto o lo hacen muy poco, a causa de la actualidad del tema, de los diferentes posicionamientos existentes en la sociedad y de la formación recibida. En consecuencia, consideramos como supuestos que la enseñanza de las Ciencias Sociales impacta muy poco en la formación de un pensamiento social sobre el conflicto en el alumnado de la básica primaria.

Al respecto, es de afirmar que el profesorado no parte de las representaciones de su alumnado o que son muy pocos los y las docentes que lo hacen; por esta razón, las ideas sobre el conflicto de los alumnos y las alumnas de básica primaria, son las que se han constituido desde sus hogares o gracias a la influencia de los medios de comunicación. Esperamos encontrar algunos docentes que desmientan estas hipótesis y que nos permitan tener conocimiento de alternativas para una situación que suponemos es mejorable. En la medida de lo posible, a partir de los resultados de esta investigación.

Por otro lado, buscamos no solo reconocer cuáles son y qué efectos tienen las representaciones del conflicto en las prácticas de enseñanza en los y las docentes, sino tener un acercamiento a un posible modelo de enseñanza del con-



flicto para enriquecer la práctica docente. Para responder a estas exigencias en el contexto de la investigación, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que poseen los y las docentes generalistas sobre el conflicto.
2. Describir, contrastar, analizar e interpretar las prácticas de la enseñanza del conflicto.
3. Proponer alternativas para la enseñanza del conflicto en la básica primaria, durante la formación docente y, por extensión, a los niños y niñas a quienes se enseña.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo compila las principales posturas sobre la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales y su relevancia dentro de los postulados de la Teoría Crítica. Para tal fin, este capítulo se estructura en tres apartados:

El primer apartado está centrado en *definir las formas en que el conflicto se presenta como objeto de estudio histórico en la escuela.*

El segundo apartado busca delimitar *la enseñanza del conflicto desde una perspectiva educativa*, examinando su acción determinante en la transformación de una sociedad para la cual la Educación para la Paz en un camino posible.

A partir de lo anterior, se desarrolla el tercer apartado que busca plantear la *importancia del estudio de las representaciones sociales que posee el profesorado para la enseñanza del conflicto* y, a su vez, las tendencias que motivan su enseñanza y que pueden reflejarse en elementos como los contenidos programáticos, las estrategias y algunas propuestas posibles.

2.1 El conflicto como objeto de estudio de las Ciencias Sociales

El presente apartado busca conceptualizar el conflicto y los principales elementos que constituyen la estructura de su enseñanza a partir de la Educación para la Paz.

Al analizar el concepto desde el marco de la conflictología² se encontraron autores como Vinyamata (2001) y Alzate (1998) con su propuesta basada en el análisis y resolución de conflictos, y Schellenberg (1982), Burton y Dukes (1990) y Mitchell (1969) con sus aportes desde el paradigma de la complejidad. Al ahondar en estas propuestas, se analizan aspectos que van desde los con-

² La conflictología es la ciencia del conflicto. Conocimientos, métodos y técnicas para abordar los conflictos de forma no violenta. Uno de sus elementos principales es la aproximación al conflicto de forma holística, global, como un todo, alejándonos de la simplificación de las cosas. Desde las concepciones tradicionales se fragmenta el mundo, la realidad y el conflicto. En la conflictología, no se fragmenta la realidad, no fragmentamos el conflicto, no lo reducimos a un fenómeno de una sola variable o a ser abordado desde la mirada de una sola disciplina o profesión.



ceptos que la identifican, hasta los diversos andamiajes que llevan a reflexionar en la escuela sobre el valor de la enseñanza del conflicto y sus aplicaciones en la práctica.

Tal como lo plantea Ramos (2017), la pedagogía del conflicto puede ser vista desde dos perspectivas: en primer lugar, enmarcada en el conflicto interpersonal relacionado con la convivencia entre los estudiantes, y en segundo lugar, desde el escenario de la enseñanza de contenidos sociales, dirigida al estudio de los conflictos sociales y políticos que, en muchas ocasiones, han derivado en conflicto armado o guerra. Es sobre esta segunda perspectiva desde la cual se fundamenta esta investigación.

En esta perspectiva, autores como Lewin (1970) definen el conflicto como una situación en la que diferentes fuerzas se enfrentan entre sí, simultáneamente, actuando con igual intensidad sobre un mismo sujeto. Por su parte, Moscovici (1985) plantea la idea de que el conflicto, el poder y la influencia son elementos que se encuentran “estrechamente emparentados con un proceso de negociación” (p.82), aspectos que son necesarios dentro de los procesos de regulación del conflicto.

Galtung (citado en Redorta, 2004, p.30), por su parte, define el conflicto como “las actitudes y asunciones personales, más la conducta y las contradicciones, en una tríada solo abstraible teóricamente y que tiene un nivel latente y otro manifiesto.” De acuerdo con Redorta (2004), el conflicto debe ser visto desde un enfoque triangular comprendido por el contexto histórico, la teoría del conflicto y los estudios para la paz, lo cual permite contrarrestar y transformar los sentimientos, hábitos y formas de relacionarse afianzados por la guerra y caracterizados, por ejemplo, por la desconfianza, la venganza y el egoísmo que pone en debate, el Acuerdo de Paz en Colombia. Tenemos a nuestro alcance la esperanza y la posibilidad de construir conjuntamente una nueva sociedad donde la educación sea el terreno fértil para la siembra de semillas que permitan la construcción de una paz en verdad estable y duradera, siendo la enseñanza de la guerra y el conflicto, a partir del pensamiento histórico, un punto de partida central.

El análisis hecho por Redorta (2004) coincide con las posturas del investigador español Vicenç Fisas, doctor en estudios de paz de la Universidad de Bradford, editor del Manual de procesos de paz, director de la l’Escola de la PAU —la Escuela de la Paz— de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y autoridad mundial en análisis de conflictos y procesos de paz.



Llegó a Colombia por primera vez en 1996 y desde entonces tiene a nuestro país y su conflicto armado como una prioridad de trabajo, ha sido persistente en ayudar a solucionarlo con su amplia experiencia y una capacidad admirable de trabajo.

Como aporte conceptual para esta investigación, encontramos la clasificación sobre los conflictos en los que están inmersos varios países del mundo los cuales, en su mayoría, son internos, aunque con repercusiones regionales por los refugiados y la venta de armas.

Con respecto a los actores, Fisas (2011) plantea que los mismos ya no son sólo los ejércitos sino guerrillas, milicias, paramilitares, mafias, etc.; lo cual complica la negociación en la medida en que muchos de estos actores no se someten a las normas del Derecho Internacional Humanitario. Como solución a esta problemática, Fisas (2011) plantea que es necesario abanderar a la escuela para lograr una asertiva educación en la cultura de paz, la cual debe enseñar a tratar positivamente los conflictos, quitando espacio a la violencia. En este sentido, incluye las políticas preventivas sobre los conflictos armados, ya que cuando estos ya han estallado, todos los esfuerzos de negociación para terminarlos deben ser mediante el diálogo

Los estudios hechos por Vicenç Fisas (2015) sobre el conflicto armado colombiano fueron recopilados en una de las entrevistas hechas por uno de los periódicos más prestigiosos de Colombia: *El Espectador*. En la noticia titulada *Un precedente para el mundo: Vicenç Fisas* publicada el 24 de septiembre de 2015, el autor planteó algunas posturas sobre el análisis del conflicto y los acuerdos de paz colombianos basados en las estrategias para que la sociedad colombiana comprenda la importancia de romper con la historia de violencia que ha legado generación tras generación. Otro aspecto importante en el análisis del autor es la percepción que parecen tener la mayoría de colombianos, los cuales representan el conflicto colombiano con el conflicto armado.

Fisas (2015) plantea, igualmente, que sería un error histórico culpar de todos los males a la guerrilla cuando los derechos humanos también han sido pisoteados, de forma muy grave y persistente, por otros actores y con la cooperación del Estado. Derechos como la justicia restaurativa, la verdad, el respeto a las víctimas, la reconciliación, la voluntad de reparación y no repetición son procesos que requieren ser reconocidos por los colombianos a partir de experiencias educativas.



Fisas (2015) cierra la entrevista haciendo un llamado al Estado y a la sociedad colombiana a notar el valor de educarnos en y para la Educación para la Paz, evitando así posturas revanchistas para abordar el conflicto colombiano pues:

[...] sin la Educación para la Paz apropiada por la sociedad colombiana jamás se podrá obtener el perdón de las víctimas y trasladaremos el dolor y el odio a futuras generaciones. Hay que romper este círculo infernal, para que en el horizonte aparezca el camino de la reconciliación. (Fisas, 24 de septiembre de 2015).

Pero no todos los enfoques teóricos han estudiado el conflicto a partir de las causas y consecuencias. Históricamente, se ha representado el conflicto como algo aberrante que marcó la humanidad, como una disfunción de los sistemas sociales (Hocker y Wilmot, 1985). Desde este punto de vista, el conflicto es concebido como un hecho desesperanzador de la historia. Redorta (2004) trae a colación el pensamiento de Darwin, quien concibe el conflicto como la oposición entre el sujeto y el medio que lo rodea en su lucha por sobrevivir. Por su parte, Marx define el conflicto como la oposición entre las clases en la lucha por la igualdad; mientras Piaget, encuentra que el conflicto es la oposición en la toma de decisiones experienciales en la lucha por lograr *ser*.

No obstante, una de las finalidades de la enseñanza del conflicto que ha adoptado las Ciencias Sociales tiene como base las posturas de Galtung (2003), quien plantea que el estudio del conflicto puede llevar al cambio social y, en consecuencia, a una mejora en las condiciones de interacción entre los individuos que conforman un grupo si se reconoce su historia como base para reflexionar nuevas formas de abordar la realidad evitando este tipo de errores legados del pasado. Coser (Citado en Pedraza, Villamizar, y Ortiz, 2015) por su parte define el conflicto como:

Un proceso inseparable de la vida en sociedad, que genera equilibrio; además, las situaciones de conflicto abren una puerta para evacuar los sentimientos de hostilidad que se encuentran presentes entre los individuos sociales, y de alguna manera impiden el desarrollo de una vida armoniosa. Se podría decir que el conflicto lleva al cambio, y el cambio precede a la mejora. (p.138).

Estos argumentos concuerdan con las posturas de autores como Calderón (2009), quien ha considerado el estudio del conflicto como la base para analizar los aspectos de la paz positiva y la paz negativa, y Curle (1977) que plantea la clasificación de las relaciones pacíficas y no pacíficas. A partir del marco de



las relaciones pacíficas propuesto por Curle (Citado por Paris, 2005), se introduce la conceptualización de paz positiva que, posteriormente, recogerá Lederach al sostener que “el proceso de pacificación hará referencia a introducir cambios en las relaciones de forma que se llegue a un punto en el que sea posible el desarrollo.” (p.28) Esta es una base que orienta cómo debe ser usado el conflicto en las prácticas de enseñanza.

Desde una perspectiva didáctica, Pagès (1997) plantea la necesidad de ubicar el estudio del conflicto en el marco de un contexto crítico que legitime su uso positivo para la enseñanza. Al respecto, afirma que:

El maniqueísmo, el simplismo y el partidismo con que han sido tratados los conflictos y las guerras en el currículo escolar y en muchos libros de texto han sido una consecuencia del predominio de la racionalidad positiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales. (p.416).

Enfoques como los de Pagès (1997) y otros autores, permiten representar y enseñar el conflicto desde una posición creativa, al entender que éste puede ser capaz de impulsar pensamientos y acciones colectivas destinadas a la transformación positiva de la realidad. Este enfoque es respaldado por autores como Coser (1956) quien planteó los elementos positivos del conflicto basado, a su vez, en las posturas de Simmel, autor que estudió el conflicto a partir de las funciones que ha cumplido como base para la interpretación de la realidad.

Otro enfoque desde el cual se ha analizado el concepto del conflicto corresponde al de las relaciones sociales y políticas. En esta línea, Adell (1993) plantea analizar el conflicto a partir de la interpretación sobre su efecto positivo en la realidad y sostiene que es en el seno de las relaciones humanas (sociales, económicas, políticas) donde se experimenta crecimiento, cambio y conflicto. Según este autor, el conflicto surge del desequilibrio de estas relaciones, basado en las diferencias de status social, de bienestar o de acceso a recursos y poder, generando problemáticas de discriminación, desempleo, pobreza, opresión o crimen.

En cada nivel de conflicto se conforma una cadena de fuerzas que puede conducir al cambio social constructivo, o hacia la violencia destructiva, puesto que:

En toda sociedad, la demanda, la disconformidad o la simple protesta desemboca corrientemente en conflictos. Si, además, la sociedad es democrática y participativa, la manifestación pacífica en la vía pública constituye una ritualización del conflicto que emplean ciudadanos, grupos de presión, partidos políticos y movimientos sociales, como



cauce para «hacerse oír» ante la opinión pública, llevando a cabo así la acción colectiva. (Adell, 1993, p.180).

Vinyamata (1999) y, Bush y Folger (1994) señalan que el conflicto debe ser visto como un principio de oportunidad que genera cambios deseables en la sociedad a partir de procesos educativos que constituyan un vehículo de transformación que afiance el respeto de los Derechos Humanos, la empatía, la reconciliación, la solidaridad, la multiculturalidad y la tolerancia; promueva el diálogo y la diversidad; genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí mismo un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios e incluya nuevos actores.

Otra manera de configurar el estudio del conflicto, a partir de las tendencias históricas existentes, parte de los postulados de Calderón (2009), quien retoma las teorías de Galtung (2003), al proponer su estudio basándose en un triángulo analítico que permite interpretar las representaciones sociales del profesorado desde sus experiencias o creencias:

Vértice a) Actuaciones y Presunciones (Dentro. Aspecto Motivacional), que hace referencia a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo, con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo,

Vértice b) Comportamiento (Fuera. Aspecto Objetivo), que alude a cómo actúan las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro.

Vértice c) Contradicción (Entre. Aspecto Subjetivo), que “tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con cómo éste se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. En muchos casos, tales cuestiones son complicadas y están ocultas, ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados [...] prefieren centrarse en las actitudes y la conducta, tanto la suya propia (que en general se auto-concibe como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa). (2009, p.69)

Este planteamiento permite comprender que tanto las propuestas de Calderón (2009) y de Galtung (2003) como la de Lederach (1984) poseen una conexión con la psicología social que está en concordancia con la teoría crítica. El valor de dicha teoría, en el marco de esta investigación, se sustenta en la función que



posee frente a la enseñanza del conflicto. Esto implica que su utilidad didáctica está en lograr que los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en este caso, el tema del conflicto, sean usados para lograr la comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad y para aprender a intervenir en su resolución de manera pacífica.

Osorio (2007) señala que en el marco de la enseñanza del conflicto, la teoría crítica “tiene por objetivo trabajar con la historia como eje, entendiendo lo histórico no como acontecimientos y sucesos del pasado, sino como las acciones (praxis) de los hombres en su proceso de autoconstitución como especie humana.” (p.113). De modo que, la historia es entendida como el escenario en que se busca ubicar y orientar la praxis personal y social en el contexto histórico en el que se vive dentro de la sociedad como mundo de la vida.

En este marco de referencia se ubica la presente investigación, pues su propósito es articular los alcances que plantea la didáctica de las Ciencias Sociales, al concebir la enseñanza del conflicto de manera integrada y emancipatoria, tal como lo han sostenido autores como Adler y Goodman (1983), Armento (2000), Benejam (1999), Catling (2004), Restrepo (2003), Ross (2006) y Singer (2008) cuyo interés por desarrollar capacidades de reflexión crítica sobre la realidad social es fundamental para una educación capaz de transformar el presente y el futuro .

Deutsch (1973), Burton y Dukes (1990), Pruitt y Carnevale (1993) plantean otra manera de analizar e interpretar el conflicto a partir de los “efectos”, los resultados o consecuencias que este tiene sobre las partes. Consideran el estudio de las estrategias, tácticas y percepciones que sienten y construyen cada una de las personas implicadas.

Este enfoque hace énfasis en las relaciones de lo interpersonal, así como en las consecuencias del efecto, pero no en las vivencias de los sujetos. Las vivencias de los sujetos constituyen un aspecto esencial del conflicto. Es fundamental tenerlas presentes en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales pues, a partir de la comprensión de los propósitos que tuvieron los actores del conflicto para actuar como lo hicieron, se desarrolla en los niños, niñas y jóvenes capacidades de reflexión crítica sobre la realidad social (Benejam, 2002b; Gimeno, 2000; Ross, 2006; Singer, 2008).

De acuerdo con Moscovici (1985), la clave del estudio del conflicto tiene que ver con el poder de las partes, su influencia y su capacidad de imposición sobre el



mismo. Esta posición permite comprender las realidades sociales en las que están inmersas las personas, al identificar las ideologías presentes en los discursos y prácticas sociales de los actores participantes del mismo. Por lo tanto, como señala Redorta (2004) “estudiar el conflicto implica partir de tres ejes básicos: inclusión (dentro o fuera del grupo), el control (más o menos poder) y la afectividad (percepción de cercanía personal).” (p. 69).

El estudio del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales implica analizar su concepto a partir de las relaciones sociales y políticas, identificando en él su historia, los elementos, contextos, actores y fuentes de origen. Esto lleva a una interpretación más compleja del conflicto a partir de las diversas interpretaciones históricas, descifrando su significado, gracias a la consulta de diversas fuentes, y lleva a los estudiantes a cualificar su argumentación y pensamiento crítico producto del análisis de estos fenómenos sociales. En este aspecto, Pagès (1997) reúne en la enseñanza del conflicto tres ámbitos: la Educación para la Paz, en concordancia con las posturas de Galtung (2003), el conflicto como concepto clave de estudio en el currículo escolar; y el conflicto desde la visión crítica de los estudios sociales.

Seguiremos la propuesta de Pagès para interpretar algunos aspectos de las representaciones sociales del profesorado en la enseñanza del conflicto. Una brújula importante para esta investigación es la de los elementos que componen los conflictos, clasificados por Redorta (2004) como herramientas de análisis frente a los criterios de su enseñanza y la formación del docente. Estos elementos permitirán constituir una interpretación las preguntas sobre ¿qué saben sobre la enseñanza del conflicto?, ¿dónde lo aprenden? y ¿cómo lo enseñan? o, mejor aún, ¿lo enseñan? Estas preguntas tienen intenciones distintas y no se refieren a lo mismo. Una cosa es averiguar si lo enseñan y otra cómo.

2.2 El conflicto desde la perspectiva educativa: la Educación para la Paz

La *Educación para la Paz*, que hoy se desarrolla como una de las cátedras de las escuelas colombianas, tiene sus antecedentes en el siglo XX a partir de la Primera Guerra Mundial. Según Monclús y Sabán (1999), en aquella época, la paz solo estaba reservada a los políticos, diplomáticos y, sobre todo, a los militares. Después de la Segunda Guerra Mundial, surge un nuevo panorama en el que los países aliados de la guerra ponen de acuerdo para crear una organización con el objetivo de que las potencias mundiales aseguren el orden y la paz.



Con el paso del tiempo, esta organización toma nombre propio: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO), cuya principal misión es encauzar la educación, la ciencia y la tecnología para conseguir la paz. Basada en esta experiencia, la UNESCO (1998) define la cultura de paz como:

[...] un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en algunos aspectos como el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. (Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU)

Asimismo, la paz es considerada como aquello que fomenta el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales, el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos y el respeto, y la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres. Estos principios siguen en evolución mediante las prácticas de convivencia y enseñanza en la sociedad y, por supuesto, emergen en la escuela, contexto en el cual recae la construcción de una cultura de paz basada en consecución de valores y la generación de nuevos aprendizajes centrados, a su vez, en la resolución de conflictos.

Según Jares (1999) la escuela ha configurado cuatro formas de implementar la Educación para la Paz, relacionadas con la aparición de los movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva, el nacimiento de la UNESCO, los movimientos de la No violencia y la investigación para la Paz. Pérez (2014), por su parte, señala que la Educación para la Paz pretende que los niños, niñas y jóvenes desarrollen un enfoque consciente y creativo sobre la naturaleza del conflicto y, desde ahí, desplegar una amplia gama de procedimientos para la resolución de los conflictos que los haga más fuertes y menos propensos a la violencia como salida de los problemas.

Por otro lado, la Educación para la Paz requiere de un amplio conocimiento sobre la dinámica del conflicto, de la violencia y de la guerra con el fin de ahondar en las barreras y alcanzar las condiciones de justicia y reducir la violencia. Esto es de gran utilidad dentro de Ciencias Sociales pues permite la adquisición de los conocimientos sobre los procesos de destrucción como la guerra y el conflicto como herramienta para aprender los procesos de creación, entre estos, la Cultura de la paz.

Grasa (2000) enfatiza en la importancia de trascender el plano de la reflexión sobre la violencia y la paz y, desde el campo de las Ciencias Sociales, avanzar ha-



cia acciones que evidencien cómo han cambiado los alumnos, siendo la labor de la escuela y de los profesores generar estrategias de enseñanza para tal propósito. Para lograrlo, el profesorado debe ir más allá de la selección de contenidos disciplinares y centrarse en la creación de estrategias didácticas que fortalezcan el desarrollo de habilidades y actitudes como el diálogo, la convivencia y el pensamiento crítico. Estas estrategias deben robustecerse con prácticas de enseñanza centradas en el impulso de valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la justicia, la igualdad y la libertad, elementos que curricularmente están vinculados a los contenidos de las Ciencias Sociales.

En cuanto a la corresponsabilidad de las Ciencias Sociales en la Educación para la Paz, García (2016) plantea que es en el estudio de la guerra y el conflicto desde donde se puede estudiar y comprender la paz, siendo la razón por la cual de contenidos no pueden ser excluidos de la escuela. Esta postura evidencia los dos elementos esenciales que deben estar presentes en la enseñanza del conflicto: en primer lugar, el valor del contenido histórico que permite reconocer el origen de la guerra; y en segundo lugar, la formación de los valores democráticos basada en el razonamiento lógico del pasado-presente. De igual manera, permiten dar respuestas a interrogantes como ¿por qué enseñar la guerra?, ¿cómo enseñar la guerra?, y ¿qué enseñar de la guerra?

En relación con el primer interrogante, Bastida (1994) hace un llamado a reconocer que la enseñanza de la guerra no debe tener una mirada exclusivamente histórica, pues enseñarla implica escudriñar las razones sociales por las cuales se generó, identificar en ella los asuntos anormales de su origen y desarrollar un análisis crítico de los aspectos que se pueden extraer a favor de la paz.

Cuesta (1999) sustenta el valor de enseñar la guerra como una estrategia para evitarla y afirma que la labor de las Ciencias Sociales es declararle “la guerra a la guerra”. Para este autor, el objetivo de la enseñanza del conflicto es comprender los hechos de la guerra en su complejidad, analizando sus causas y dimensiones dentro de un marco social complejo. Hernández (2007) propone que enseñar la guerra permite la comprensión de su multicausalidad o aquella diversidad de causas que, a su vez, generan, según la evolución y el proceso, diferentes consecuencias. Tanto las causas como las consecuencias de la guerra pueden responder a aspectos identitarios, culturales, sociales, económicos, políticos, ideológicos, religiosos, entre otros.

Frente a la pregunta sobre cómo enseñar la guerra, Losurdo (2015) plantea la necesidad de diseñar estrategias que generen un análisis crítico de los conflictos para



superar la mirada manipulada o enfocada a mostrar la guerra como un espectáculo. Bastida (2004), Cascón (2006), Jares (1999) y Grasa (2000) concuerdan en sus propuestas en que los contenidos están fuertemente marcados por los valores, generando un vínculo entre los conocimientos históricos, la emotividad de los hechos presentados y la experiencia vital de los estudiantes.

Posturas teóricas como las de Galtung (2003) sobre la “paz antropológica” proponen tres escenarios: primero, los estudios empíricos de la paz, en los cuales se aprende de las experiencias pasadas; segundo, los estudios de la paz, basados en políticas actuales de los valores de paz; y tercero, los de estudios de la paz constructivos que propongan políticas de paz futuras. Es importante resaltar que las propuestas de enseñanza de estos temas hacen parte del análisis y la construcción de la didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales. Muchas de estas propuestas se enfocan en los problemas existentes y permiten identificar alternativas para la mejora de su enseñanza.

Ha sido esencial reflexionar sobre la formación didáctica del profesorado de historia con respecto al tema de la enseñanza del conflicto y la guerra, por medio de la Educación para la Paz. Basadas en esta premisa, encontramos propuestas como las de Santisteban y Pagès tituladas *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual* y *Educar para la vida: materiales para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos*.

Un trabajo fundamental, centrado en una unidad didáctica para la enseñanza del conflicto que orienta al profesor en “cómo enseñar este tema”, fue desarrollado Pagès (1994) con el título *Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas*. Esta unidad didáctica será el eje de contraste con las prácticas de enseñanza observadas, toda vez que delimita los ámbitos claves a abordar para la enseñanza del conflicto.

El primer ámbito es la propia Educación para la Paz y el estudio de los conflictos, en el cual se han sugerido vías alternativas para el análisis de los conflictos y de las guerras, y se han creado proyectos que se enfocan en las causas de los conflictos y en las maneras de resolverlos. Entre los distintos objetivos que se incluyen en la literatura sobre la Educación para la Paz, que afectan al tratamiento de los conflictos y de las guerras, Pagès (1994) recopila los siguientes:

Descubrir las causas de la guerra y de la violencia e interpretarlas a través de los factores y procesos, de sus actores y de sus propósitos (Fisas, 2015); analizar de modo objetivo y sistemático diferentes conflictos e indicar maneras no violentas de resolverlos. Examinar algunas de



las cuestiones claves y de los dilemas éticos referidos a la guerra y los efectos del militarismo en las personas y en los grupos (Hicks, 1999); profundizar e investigar los obstáculos y las causas que impiden la existencia de justicia para todo el mundo y la desaparición de la violencia (Lederach, 1984); educar en la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, el diálogo y la argumentación. (Camps, 1994, p.3).³

Estos planteamientos son el sustento para repensar las formas de enseñanza y las finalidades educativas del estudio de los conflictos sociales violentos y de las guerras como un camino de aprendizaje para reconocer la resolución de los conflictos de manera diferente a las formas violentas que han predominado tradicionalmente (Bastida, 1994).

El segundo ámbito se basa en el conflicto como concepto clave dentro el currículo de Ciencias Sociales. La intención es analizar si el concepto de conflicto es concebido como un contenido programático o si hace parte del currículo, y si se propone un desarrollo en espiral a lo largo de los distintos cursos, con el fin de facilitar al alumnado el aprendizaje de las habilidades y de las nociones imprescindibles para su análisis y valoración. Según Pagès (1994):

Taba (1971) define el conflicto como la interacción de individuos o grupos con resultados frecuentemente hostiles o violentos, pero, a la vez, cree que es una característica del crecimiento y del desarrollo de las personas y de las civilizaciones. Propone: enseñar las distintas maneras, aceptadas o no aceptadas culturalmente, de resolver todos los conflictos, reconocer la inevitabilidad de las diferencias y la dificultad de determinar su valor relativo por parte de los protagonistas de los conflictos, y reflexionar sobre la necesidad de alcanzar alguna forma de compromiso para evitar las serias consecuencias de un conflicto prolongado. (p.3).

Para reforzar esta postura, Pagès (1994) pone a consideración los postulados de Hicks (1999) con su propuesta de Educación para la Paz, en la cual distingue entre conflicto, paz y guerra, enfatizando en el análisis de las razones sobre el origen de las guerras como expresión máxima de la resolución de conflictos. Así, el conflicto deviene uno de los problemas sociales más relevantes y junto con el cambio social y el ejercicio de la democracia.

Un tercer ámbito, planteado por Pagès es el conflicto como constructo curricular y un problema objeto de estudio de las Ciencias Sociales, en el marco de la teoría crítica, dentro de la cual este constituye un rasgo de la sociedad y, a su vez,

³ Los autores citados hacen parte de las referencias realizadas por el autor.



un punto de partida para el cambio. Este planteamiento es reforzado por Giroux (1990) quien afirma la importancia de comprender que las Ciencias Sociales intentan explicar el significado de los conflictos y sus causas, fomentando en el alumnado la capacidad de imaginar y crear alternativas basadas en los valores de la paz y la justicia. En este sentido, entender que recurrir a la violencia ha sido la única salida que han tenido muchas personas en el pasado y en el presente para solucionar sus problemas, exige contextualizar el conflicto en relación con dos aspectos fundamentales: el poder y la violencia estructural. Así, en su propuesta didáctica Pagès (1994) demuestra que:

El estudio de los conflictos en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe poner el énfasis en la violencia estructural –y sus múltiples manifestaciones– como la causante de los conflictos sociales violentos y de muchas guerras. El pasado, pero también el presente, ofrece un amplio –demasiado amplio, sin duda– muestrario de conflictos sociales violentos. Se trata de analizarlos en profundidad, de ubicarlos, y de valorarlos con la finalidad de construir conocimientos y valores que, en el futuro, se conviertan en acciones positivas para la solución no violenta de nuevos conflictos. (p.5).

Es importante resaltar que la unidad didáctica propuesta por Pagès (1994), adopta la estructura de estudio de un conflicto planteada por Wehr (citado por Fisas, 1987), la cual propone una guía cartográfica del mismo. Su estructura posee las siguientes fases: "1. Descripción general del conflicto, 2. Historia o antecedentes del conflicto, 3. Contexto del conflicto, 4. Partes implicadas o protagonistas, 5. Problemas en juego, 6. Dinámicas desarrolladas, 7. Alternativas para solucionar el problema, 8. Regulación potencial del conflicto." (p.109).

En su propuesta, Pagès (1994) agrega un aspecto fundamental para el conocimiento social: la interpretación del conflicto:

(...) el uso del diálogo y del debate en clase, del contraste argumentado de pareceres, del análisis de los materiales que publicamos o de otros que puedan aportarse, se pretende que el alumnado comprenda que la historia y las Ciencias Sociales pueden aportar conocimientos para ubicarse de manera activa y creativa ante los conflictos que suceden a nuestro alrededor y en el mundo a fin de lograr que se resuelvan sin recurrir a la violencia. (p.6).

Otros autores que proporcionan una visión de la enseñanza del conflicto, basada en su interpretación, son los ingleses Wilson y Williamson (1996). Estos autores investigaron la importancia de fortalecer al profesor en modelos y métodos



de enseñanza, la necesidad de experimentar alternativas pedagógicas en la práctica. A partir de ahí, profundizan en aspectos como los recursos didácticos que permiten abordar la enseñanza del conflicto.

Por otro lado, Bastida (1994), Grasa (1991), Hernández (2007), Burke (2001), López (2008), López y Aránega (2003) y Martínez (2002), proponen el uso de espacios como museos, campamentos militares, campos de batalla y el uso de imágenes, obras de arte, videojuegos, el cine y los libros editados como posibilidades para la comprensión, la resiliencia y la interpretación de las causas y efectos de la guerra, provocado motivación e interés en los estudiantes.

Otra estrategia para el estudio de la guerra y el conflicto se basa en el papel que juegan el hombre y la mujer en los mismos. Esta estrategia permite visibilizar y comprobar múltiples conflictos, especialmente en el caso de la mujer. González-Monfort, Santisteban, Oller, y Pagès (2013) han analizado las nociones socialmente arraigadas sobre las expectativas de los roles que pueden llegar a cumplir las mujeres en el conflicto y la guerra, y los que realmente han vivido a la luz del estudio de los hechos históricos como la Guerra Civil española.

Como se observa, este recorrido conceptual deja preguntas como ¿qué enseñar de la guerra? Aquí Bastida (2004) expone cuatro componentes posibles: el hecho histórico preguntándonos ¿qué paso?; las causas, interrogándonos ¿por qué y cómo pasó?; los actores identificando ¿a quién le pasó? y las razones al respondernos ¿por qué pasó? Las respuestas a estas preguntas permiten identificar la inutilidad para resolver los problemas que desataron el conflicto o la guerra, concretando posibles salidas que hubieran evitado las causas.

Por otro lado, Sáenz (1999), establece la importancia de estudiar la guerra desde las múltiples dimensiones que la componen: política, cultural, social o económica, analizando las causas y efectos de su abordaje, e identificando los pros y contras que dejó la misma en cada uno de estos aspectos. Para Hernández (2003), los aspectos que se podrían enseñar de la guerra se focalizan en el contexto geográfico en donde se ha desarrollado, considerando los antecedentes históricos y su seguimiento por parte de los medios de comunicación y los entes internacionales.

No podemos cerrar este apartado, sin destacar los obstáculos a los que se enfrenta el profesorado de Ciencias Sociales ante el deseo de implementar la Educación para la Paz. Sánchez (2013) plantea que, si desarrollamos dicha educación, solo en forma de contenidos y omitiendo el ambiente escolar, el contex-



to en el que está ubicado el centro educativo, así como las experiencias en las que están inmersos sus actores, se caerá en el error de omitir el aprendizaje experiencial, al mutilar el aprendizaje significativo, aquel que permite la relación entre el contenido y el contexto: los conocimientos aplicados a la vida diaria.

2.3 La formación del profesorado para la enseñanza del conflicto: una mirada a partir de sus representaciones sociales

Para estudiar las representaciones sociales del profesorado a través de temas sobre la enseñanza del conflicto es necesario averiguar los conocimientos que tienen y las experiencias que han realizado en relación con la enseñanza del mismo y con su práctica docente.

El análisis de las representaciones sociales, visto a partir de la formación inicial del profesor, permite, como señala Liston (2003) “ayudar a los futuros profesores a organizar sus creencias y valores utilizando las concepciones filosóficas de las tradiciones educativas como instrumentos paradigmáticos”. (p. 199). Liston (2003) sugiere que ha de ser asumida como una permanente investigación que permita interpretar los significados y cualificar sus prácticas de enseñanza.

La relación de las prácticas de enseñanza con elementos como las representaciones sociales ha sido analizada desde diferentes vertientes. Esta investigación se enfoca en lo que Pagès (2002a) define como las investigaciones sobre la programación de los profesores de Ciencias Sociales

Desde la teoría crítica, las representaciones sociales son necesarias para develar el trasfondo ideológico que posee el profesorado y la forma en que éstas se reflejan en la práctica. Según Gimeno (2000), las representaciones sociales enmarcan las acciones que las personas realizan. Por esto, caracterizarlas y comprenderlas tiene sentido ya que “detrás de cada teoría y práctica educativa hay siempre unos valores sociales, aunque no se formulen de manera concreta o sistemática.” (p.14) Esto significa que, para estudiar las prácticas de enseñanza, es indispensable conocer las representaciones sociales, en tanto implican un proceso constructivo de conocimiento de carácter social.

Para los investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales, dichas representaciones son concebidas como una forma de conocimiento que emerge de las experiencias al compartir con otros grupos; poseen una orientación hacia la práctica y, por consiguiente, hacen parte de la base para orientar la construcción de la realidad social.



Moscovici (Citado por Moñivas, 1994) propone que el foco de análisis de quienes investigan las representaciones sociales esté en analizar los esfuerzos del hombre para comprender su mundo a partir de sus experiencias. Esta es la esencia de la cognición social. Este autor define las representaciones sociales como:

(...) Un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas. (p. 44).

Por otro lado, la relación entre la psicología social con la teoría crítica para la comprensión del lugar de las representaciones sociales, brinda estrategias a la investigación para extraer los saberes y concepciones que poseen los profesores para abordar, por ejemplo, la enseñanza del conflicto.

Moñivas (1994), teórico fiel de las posturas de Moscovici, plantea el sentido que tienen las representaciones sociales en el saber de las personas al indicar que estas “suponen construcciones subjetivas que surgen cuando en el discurso analizado prevalece el sentido común y no el saber científico y los individuos organizan ese saber en relación con su contexto social” (p.409), esto implica que la noción de representación social es un fructífero encuadre de trabajo en investigaciones sobre prácticas de enseñanza.

Al ser un concepto que da cuenta de los aspectos sociales de la actividad de los y las docentes, posibilita la comprensión particular de su abordaje, y propone alternativas cuando el camino elegido sesga el conocimiento a enseñar. Esto es reafirmado por Moscovici (1979) al indicar que:

[...] una representación social es una preparación para la acción, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en que el comportamiento debe tener lugar. (p.30)



Corresponde ahora, analizar de manera más específica, el propósito particular que poseen las representaciones sociales en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales, comprendiendo cómo la correlación de estos dos componentes permite el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica sobre la realidad social, así como el efecto de la enseñanza en la transformación de la misma. Uno de los investigadores que se ha dedicado a este tema es Pagès (1994) quien se ha interesado por investigar el nexo entre las representaciones sociales y la práctica de enseñanza, como base para la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los estudiantes de profesorado.

La propuesta de Pagès (1994) plantea los elementos que se deben tener en cuenta para lograr encuadrar estas representaciones. Para ello, se deben considerar aspectos como la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir la praxis. Pagès (1994) aclara que a partir de estos elementos se pueden orientar los procesos de formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales.

Este autor trae a colación algunas de las posturas de Marbeau y Audigier (1990), quienes afirman que para poder interpretar significados de las prácticas de los profesores desde sus representaciones sociales, es necesario hallar la relación entre los conocimientos, los alumnos, el medio escolar y sus necesidades. El resultado de la interpretación de las representaciones sociales es conducir al docente al dominio de la acción didáctica además de mejorar la formación inicial de los mismos a través de la investigación de los problemas de su práctica.

En el contexto práctico de esta propuesta, se plantea la implementación de tres fases: una fase de reflexión teórica, en la cual la representación sobre la enseñanza de la historia y geografía ocupe un lugar fundamental, que conduzca a la reflexión epistemológica. Una segunda fase para analizar las prácticas en clase. Finalmente, una tercera etapa para generar la reflexión crítica sobre lo sucedido en clase, para volver a la reflexión teórica y aplicar la práctica en otro campo conceptual.

Para completar este modelo de interpretación de las representaciones sociales de los profesores, Pagès (1994), retoma las posturas de Adler (1993), quien propone considerar la indagación reflexiva sobre las prácticas y sus problemas, teniendo en cuenta que estos obstáculos pueden acelerar el cambio de las representaciones del profesorado y evitar el divorcio entre el pensamiento y la acción. En el currículo propuesto por Pagès (1994) los estudiantes de Ciencias Sociales reconstruyen su pensamiento pedagógico a partir de la formación en el campo de las didácticas, estimulando la reflexión de su praxis donde:



[...] analicen sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, analicen, interpreten y valoren el curriculum del área de conocimiento del medio social y cultural y la práctica de su enseñanza y además que aprendan a tomar decisiones curriculares y a intervenir en la práctica creativa y críticamente. Para alcanzar estos objetivos, se desarrollan tres grandes temáticas, que se plantean de manera interrelacionada: las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, es decir el recuerdo, la interpretación y la valoración sobre su experiencia vivida; la toma de decisiones para enseñar Ciencias Sociales; y el curriculum del área de conocimiento del medio social y natural. (p.105)

El uso de las representaciones sociales, en el marco de las prácticas de enseñanza, permite analizar los componentes y la coherencia de cada modelo curricular, identificando las decisiones curriculares que toma el profesor en la selección de los contenidos y las secuencias didácticas que requiera para lograr la enseñanza. Por esto, de acuerdo con Pagès (1994), estudiar las representaciones sociales de los profesores permite la formación de un profesorado reflexivo y comprometido con la enseñanza y la sociedad.

Estos docentes serán capaces de tomar decisiones razonables en la práctica y de crear soluciones que respondan a su propio pensamiento, al acto responsable frente al efecto de la enseñanza en sus estudiantes y al valor educativo que posee aquello que enseñan. Desde este punto de vista, es necesario analizar el valor del *prácticum* en la formación del profesor de Ciencias Sociales para la enseñanza de contenidos como el conflicto y la guerra por medio de cátedras como la de Paz, y averiguar si, a la luz de esta postura, el profesorado ha sido preparado para ello.

Por su parte, Liston (2003) plantea que dicha formación va más allá de este conjunto de conocimientos operativos del aula. De acuerdo con él, el docente de Ciencias Sociales, en particular, requiere del dominio de las disciplinas; debe tener interés en mantener la sinergia entre el proceso pedagógico y la realidad social –pasada, presente y futura- en la que se encuentra inmerso. Desde esta perspectiva, Pagès (1994) precisa lo que significa formar a un profesor para la enseñanza de las Ciencias Sociales, considerando que:

Preparar a un profesor o una profesora de historia [y Ciencias Sociales en general], para enseñar historia, consiste en formar un profesional para que tome decisiones, las organice y las lleve a la práctica. Que aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, tengan conocimiento para interpretarlo



desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico. (p.156)

Por otro lado, Benejam (2001) indica que dicha formación va más allá de la instrucción, puesto que “los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas.” (p.67). Esto permite analizar que para lograr una formación exitosa es ineludible proporcionar un conjunto de experiencias y reflexiones que permita aprender la didáctica de las Ciencias Sociales. Otros autores como Schön (1992) y Shaver (2001) enfatizan la importancia de una formación basada en la estimulación de una actitud reflexiva sobre su práctica, esto implica “que estén preparados para explicar y evaluar sus supuestos y las consecuencias de su enseñanza”. (Shaver, 2001, p.58).

Frente al rol de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, es vital un aprendizaje para la mejora de la enseñanza que vaya más allá de prácticas instrumentales. Desde esta perspectiva, Benejam (2001) sostiene el valor de la formación del docente, al indicar que en la didáctica de las Ciencias Sociales “no existen recetas para resolver los problemas derivados de la tarea de enseñar Ciencias Sociales, por el contrario, propone que es desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que se pueden construir las innovaciones para mejorarla.” (p.61).

Respecto a lo que debe saber y saber hacer el profesor de Ciencias Sociales, en el marco de interés de esta investigación doctoral, se hace necesario el manejo en tres componentes: el conocimiento disciplinar (que para el caso particular será analizada desde el manejo del conflicto), el conocimiento didáctico y la reflexión sobre su práctica; sin embargo, cabe preguntar ¿qué manejo específico requiere cada componente en la formación del profesor?

Estos tres aspectos son fundamentales en el desarrollo profesional de los y las docentes; sin embargo, la reflexión sobre la práctica es particularmente importante porque puede reforzar o cambiar las representaciones del profesorado. En este sentido Adler (1991), Carr y Kemmis (1997), y Zeichner y Liston (1987), califican el valor de la reflexión de la práctica no solo en el conocimiento pedagógico del contenido y de las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza, sino en aspectos morales, éticos y a las condiciones sociales que rodean la enseñanza, los ámbitos que generan mayores niveles de autonomía del profesorado (Furlong y Maynard, 1995).

Al ahondar en el tópico particular de esta investigación, existen pocos rastros sobre el interés en investigar cómo enseñar el tema del conflicto en la escuela.



Esta falta de antecedentes nos lleva a plantear que una ruta didáctica específica y una comprensión sobre el efecto de la enseñanza del conflicto es una labor que no se ha concretado suficientemente en los escenarios de investigación de las Ciencias Sociales.

¿Por qué ha de ser diferente la formación del profesorado de Ciencias Sociales en función de los contenidos escolares que enseñe? Es evidente que el conflicto, y especialmente en Colombia, es más que un contenido escolar, pero esto no supone que deba existir una formación diferente para su estudio o para el de desigualdad de las mujeres, las minorías étnicas o sexuales, etc.

López (2009) plantea que, en la formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales, prevalece la intención de formar a los profesores en el aprendizaje de los contenidos (historia y geografía), minimizando la formación didáctica enfocada en el manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su respectivo nivel de reflexión en el contexto colombiano.

Esto es reafirmado por Evans (2006a y 2006b) quien concuerda con López (2009), en que aquellos profesores que no poseen la formación, ni la reflexión crítica sobre el valor de esta educación, reducen su importancia a la simple transmisión, considerando que “consiste en transmitir conocimientos académicos con el mayor rigor posible, y que la tarea de los y las estudiantes es aprenderse lo que ellos comunican y reproducirlo fielmente cuando son examinados” (López, 2009, p.462).

A partir de este recorrido conceptual, la presente tesis doctoral se adhiere, especialmente, a las posturas de Galtung (2003), quien recoge la enseñanza de la guerra y el conflicto a partir del reconocimiento de los procesos de construcción de paz teniendo en cuenta diferentes aspectos sociales, económicos, políticos, educativos, culturales y ambientales que buscan la transformación de un contexto social y/o político.

Esta investigación doctoral retoma de Galtung (2003) las concepciones de la Educación para la Paz y su relación con las representaciones sociales sobre el conflicto, vistas como un eje epistemológico y metodológico que aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evitar la expresión violenta de los conflictos inherentes a la naturaleza humana.

Desde el campo de las didácticas de las Ciencias Sociales, el autor plantea que la Educación para la Paz corresponde a un enfoque de análisis teórico del cual se desprenden muchos tipos de pedagogías y perspectivas para crear una



cultura de paz. La Educación para la Paz responde a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia directa, estructural y cultural (Galtung, 2003).

La propuesta teórica de Galtung (2003) representa el legado pedagógico y didáctico que concentran las Ciencias Sociales y el escenario de la educación en tanto campo teórico y práctico durante los años posteriores a la Primera y Segunda Guerra Mundial, en los cuales las y los educadores buscaban herramientas para prevenir futuras guerras y se enfocaban en enseñar para la paz para la no repetición de la guerra. En este sentido, distintos teóricos y pedagogos han desarrollado pedagogías para la paz cuyo fin último es la puesta en práctica de metodologías que puedan enseñar a las personas y a la sociedad a transformar la cultura de la violencia hacia una cultura de paz, siendo este el argumento más relevante en el que se enmarca esta tesis doctoral.

CAPÍTULO III

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los antecedentes que sustentan esta investigación doctoral se ubican dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, los contenidos del área y su relación con las teorías de la enseñanza. Para este caso en particular, se toma como punto de partida aquellos que están ubicados en la Cátedra de la Paz como la enseñanza del conflicto, el pensamiento de los profesores y las profesoras y sus representaciones sociales como, a su vez, sus implicaciones en las prácticas de enseñanza y su formación.

Como marco de referencia se han tomado los aportes hechos por Pagès (2002.a), dentro de la línea de investigación basada en la formación inicial del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales que indaga sobre “las concepciones del profesorado acerca del significado de las Ciencias Sociales y de su enseñanza” (2002a, pág. 213). A partir de este escenario de investigación, Pagès y Santisteban (2011), han desarrollado tres ámbitos de análisis que permiten generar una revisión ordenada de los antecedentes en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales en el marco de la enseñanza del conflicto:

El primer ámbito tiene que ver con las *investigaciones sobre el aprendizaje del alumno, basadas en los procesos cognitivos de los mismos*. En este apartado, se presentarán las investigaciones interesadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando la existencia de algunos en torno al tema del conflicto.

El segundo ámbito, centrado en la *enseñanza del pensamiento y conocimiento social*, compila investigaciones que analizan cómo se ha llevado a la práctica la enseñanza en Ciencias Sociales, a partir de los programas curriculares, los manuales escolares, los recursos y su relación con las decisiones didácticas que estos toman para la enseñanza del conflicto.

El tercer y último ámbito, recopila investigaciones cuyo foco es el profesorado, su *formación inicial y sus prácticas de enseñanza*. Las líneas de investigación definidas por Pagès (2002a) y Prats (1999) en torno a este ámbito, concretan sus resultados en el tema de las representaciones sociales



que tienen los profesores con respecto a las prácticas de enseñanza relacionando las mismas con la enseñanza del conflicto. A continuación, se presentan los resultados encontrados.

3.1 Los procesos de enseñanza y aprendizaje del conflicto

La intención de este apartado es presentar los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto. Los aspectos encontrados se clasifican en tres componentes: el primero de ellos, centrado en el análisis sobre la necesidad de replantear las formas como enseñamos el conflicto y su objetivo es comprender, desde el marco histórico, las diferentes etapas del mismo, las causas que han permitido que este haya surgido, el por qué no se ha superado y las posturas actuales para afrontarlo de una manera más asertiva.

El segundo componente está relacionado con la representación social que posee el profesorado sobre el conflicto, la guerra y la Educación para la Paz. El tercer aspecto con el papel de la escuela en la Educación para la Paz.

Con respecto a los resultados de investigación en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje del conflicto, se encuentra el análisis propuesto por Ribotta (2006), centrado en el reconocimiento de la importancia de enseñar el conflicto como una parte consustancial de las relaciones sociales. En sus resultados se identificó la necesidad de transformar el paradigma de enseñanza con base en la violencia como dinámica social.

En la investigación titulada *Educación para la Paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas*, Ribotta (2011) plantea que es posible enseñar el conflicto a partir de estrategias pedagógicas que promuevan el análisis del conflicto a partir de sinónimos como transformación (que implicaría analizar conceptos como posconflicto y/o posacuerdo), diálogo y mediación, tal como se identificó en la investigación hecha por París (2005).

Esta autora investigó cómo se puede transformar la concepción del conflicto desde una filosofía de paz y planteó que para enseñar temas como el conflicto y el posconflicto es necesario generar experiencias de aprendizaje donde ambos temas puedan ser estudiados y experimentados en el día a día a partir de la conexión con las problemáticas actuales, es decir, tanto en el presente de una negociación de paz como en una etapa posterior de posacuerdo (o negociación).

El análisis propuesto por París (2005) brinda un gran aporte a esta investigación doctoral pues posee una relación directa con la situación actual por la que está atravesando Colombia, al dejar sobre la mesa temas a analizar tales



como la enseñanza del conflicto, el posconflicto y el posacuerdo de los que aún quedan abiertas preguntas sobre las estrategias didácticas para su enseñanza.

En la misma línea del análisis conceptual de la enseñanza del conflicto se identificaron las posturas planteadas Michel Wieviorka, quien en su conversatorio sobre Educación para la Paz (llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, el pasado 30 de abril de 2014, en Bogotá) planteó la necesidad enseñar el conflicto en el marco de la cultura de paz, la cual tiene como objeto ayudar a las personas a develar críticamente, desde el escenario histórico, aspectos como la realidad, la desigualdad y la violencia para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia en la transformación de la realidad.

Wieviorka (2014) se ha centrado en el análisis de aspectos como las nociones de conflicto, terrorismo y violencia, para dar paso a un llamado reflexivo al contexto educativo, pero sin plantear cómo abordarlos durante las prácticas de enseñanza.

Por otra parte, en el plano mundial, se identificaron algunas propuestas que evidencian la preocupación de integrar la enseñanza del conflicto y la guerra desde un marco político y académico, pero no presentan propuestas educativas claras que permitan entrever acciones concretas en el campo metodológico que guíen la enseñanza del mismo. Entre dichas propuestas están las de Garretón (2003) para la enseñanza de la diversidad e integración cultural en el marco de la tolerancia .

De igual modo, el Convenio Andrés Bello (1999) presenta una propuesta metodológica para lograr integrar la enseñanza de la historia para la paz. Domínguez (2005), por su parte, propone enseñar las Ciencias Sociales y conseguir el cambio social por medio de la formación de personas más sensibles a los problemas sociales.

La investigación de Soto (2006) propone educar para comprender las problemáticas actuales desde la óptica de la historia empleando las fuentes de los *mass media* (prensa, radio y televisión). Dicha investigación concuerda con la de Jara (2010) quien realiza un análisis con respecto al valor de la enseñanza del conflicto y la guerra a partir de los problemas sociales que tienen un origen histórico.

Martínez (2002) investigó el valor de la enseñanza del conflicto y la guerra y plantea que no es solo necesario reflexionar sobre cómo se enseña la historia y la guerra sino que se debe enseñar el horizonte epistemológico de la filosofía por la paz, cambiando la metodología investigativa que considera la guerra



como “normal” y la paz “anormal”. Este autor, lleva al profesorado a repensar qué tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje se deben implementar para lograr que los niños, niñas y jóvenes desaprendan conceptos que tienen una larga tradición, que están tan arraigados en la mente y poseen mucha influencia como el uso de la agresión para alcanzar objetivos.

Rivera (2011) indagó acerca de la práctica de la enseñanza de la historia, donde embebió conceptos como conflicto y guerra a partir de la revisión de las causas de los rencores del pasado que desataron tales hechos. Basado en este análisis, identificó que los estudiantes pueden obtener aprendizajes tales como la tolerancia, la empatía histórica y el respeto por los demás tomando el estudio del pasado como herramienta central.

Esto concuerda con las investigaciones de Santisteban (2007) quien plantea que la enseñanza de la historia requiere enfrentarse a la complejidad del conocimiento histórico, utilizando los modelos explicativos para el estudio de la misma como base para la comprensión de la realidad, o la propuesta planteada en la investigación de Pagès, Santisteban, y González, (2010) en la cual la enseñanza debe darse a partir de una mirada socio-crítica que busque comprender la formación de los conceptos históricos y su relación con el mundo social y sus fenómenos.

Finalmente, dentro de las investigaciones que giran en torno a la enseñanza de la historia —donde el conflicto y la guerra están articulados— encontramos las investigaciones de Santisteban y Pagès (2006), Pagès y Santisteban (2010) y Rusen (1992). Estos investigadores concuerdan en la importancia de que el alumnado incorpore su propia experiencia al estudio de la historia a partir de un problema histórico o social actual (Santisteban, 2009). Entre los temas más relevantes que se derivan de esta una oportunidad para la formación en valores están el conflicto, el consenso, la paz y la convivencia.

En lo que tiene que ver con los resultados de investigación en el marco de la representación social que posee el profesorado sobre la Educación para la Paz se encuentran las investigaciones de Zaragoza (2000) y Tuvilla (2004), quienes han investigado con respecto a las concepciones que posee la escuela sobre la enseñanza de la Educación para la Paz, a través de la Cultura de Paz y sus fines; esto, partiendo de estrategias pedagógicas que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones armónicas entre los seres humanos con el fin de contribuir al fortalecimiento de valores para la convivencia colectiva que, a su vez, ayuden a transformar relaciones negativas y de poder.



Ambos autores afirman que el efecto del aprendizaje relacionado con la Cultura de Paz debe llevar a que los niños, niñas y jóvenes tomen una posición a favor de la justicia y la paz positiva. De igual modo, estos autores plantean la importancia de enseñar y aprender que la paz recae, principalmente, en el interior de las personas y sus propios pueblos. Por tal razón, sustentan que es necesario generar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes reconocer que las luchas no solo deben implicar la violencia, tal como lo ha demostrado la historia. De acuerdo con esto, también existen las luchas por vías pacíficas que, igualmente, permiten el desarrollo hacia una vida digna a través de una Cultura de Paz.

El pensamiento y desarrollo del pacifismo requiere identificar y aprender, por medio de la propia historia, que a través de él se sentaron importantes bases de protesta no-violenta en manifestaciones contra la violencia y a favor de la paz. Así, mientras en la violencia se alberga la prepotencia y fuerza bruta de la imposición, en la paz existe la humildad y el coraje para buscar transformaciones de situaciones injustas. Al respecto, Tuvilla (2004) señala que la Cultura de Paz:

[...] establece el modo y los niveles de análisis de las relaciones entre la educación y la cultura, incluyendo la dimensión cultural de un modelo de desarrollo que debe ser compatible tanto con el derecho humano a la paz como con el derecho a un desarrollo humano sostenible. Esta relación señala no solo las finalidades de la educación sino las metas de la sociedad. Esta tendencia representa una nueva forma de entender el concepto de una nueva ciudadanía emergente caracterizada por una educación —pendiente en muchas sociedades— entre el principio de igualdad y la cohesión social. La educación puede facilitar el acceso democrático del conocimiento asegurando la igualdad inmaterial, pero no puede asegurar en el futuro la igualdad material. (p.147).

Los procesos de Cultura de Paz se han basado en desarrollos educativos y actitudes de humildad, llevados a la práctica por diferentes pensadores y actores del pacifismo que aportaron los fundamentos de esta filosofía de vida, en muchos casos, producto de experiencias propias. Estos fundamentos se convirtieron en la mejor alternativa para enseñar la Cultura de Paz, a partir de estudios de casos que emergieron de las problemáticas sociales del momento. Algunos representantes de la Cultura de Paz como Henry David Thoreau, Mahatma Gandhi, Martín Luther King y Nelson Mandela han marcado senderos e hitos fundamentales del pacifismo en la historia reciente de la humanidad.



En este rastreo surgieron otras investigaciones centradas en el papel de la escuela ante la Educación para la Paz. Marqués (1995) deja abierta la discusión a la reflexión —de parte del profesorado— sobre lo que puede significar educar para la paz. Este autor plantea que la Educación para la Paz se apoya en los instrumentos y mecanismos fundamentales que ofrece la pedagogía en una sociedad. La Educación para la Paz se encarga, de manera directa o transversal, de ofrecer y respaldar búsquedas de conocimientos, conceptos, dinámicas, ejercicios, relaciones y, sobre todo, de actitudes positivas, mediante herramientas pedagógicas, no solo propias del ámbito de la paz sino, también, aquellas que contribuyen a sus propósitos como la educación en valores, los derechos humanos y, el tratamiento y transformación de conflictos. Las herramientas pedagógicas para la paz se sustentan, especialmente, en el diálogo, la no-violencia, la creatividad y la democracia.

Marqués (1995) cierra su reflexión recordando que el papel de la escuela ante la Educación para la Paz, no puede reducirse a la administración de conceptos programáticos extraídos de los libros de texto. Por tal razón, es indispensable y urgente que la reflexión sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos se incorpore en la enseñanza e investigación universitaria y, de manera especial, en las facultades de educación, pues esta cumple una función social para la vida y los profesores requieren ser formados en este componente esencial de la enseñanza de la Educación para la Paz.

Durante los últimos años se han venido dando importantes pasos con respecto a la reflexión sobre los derechos humanos, mientras la Educación para la Paz aún va rezagada, a pesar de que cumple un objetivo fundamental: trabajar para que se respete la integridad de las personas, el desarrollo sostenible, el medio ambiente y la proyección de los distintos grupos humanos de manera pacífica en el mundo. Finalmente, queda por reflexionar cuál es la representación social que más está adoptando el profesorado para la enseñanza del conflicto, la guerra y la paz. En este sentido, Grench (Citado en Pagès, 2004) en su investigación sobre la enseñanza del tema del Holocausto, señala que la educación en este tipo de temas puede tener, al menos tres tendencias:

- a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber, pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el



Holocausto como un hecho pasado, pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas. (p.159).

El desarrollo y acumulación de conocimiento procedente de las investigaciones muestra un giro hacia indagaciones sobre aspectos específicos de las Ciencias Sociales que, para el caso de esta investigación doctoral, ahondan en la enseñanza del conflicto colombiano como, por ejemplo, el tema del post-conflicto el cual ha sido poco reflexionado por el profesorado como eje central de la Educación para la Paz.

Educar en el posconflicto implica, por parte del profesorado, una responsabilidad para preguntarse si debe usarse el término post-conflicto armado o post-acuerdo (o negociación). Mientras que el primero puede perennizar el conflicto armado, el segundo atenúa su importancia y permite separar la violencia de un diálogo real donde la no violencia como acción conduce a una justicia social real de no repetición.

3.2 Pensamiento y conocimiento social: efecto en las decisiones didácticas para la enseñanza del conflicto

El siguiente ámbito presenta algunas investigaciones encontradas sobre la enseñanza del conflicto a partir de sus representaciones sociales y cómo estas afectan las decisiones didácticas de su enseñanza. Los componentes encontrados se clasificaron en: la enseñanza del conflicto a partir de los programas curriculares, el valor de los procesos de reflexión que posee el profesorado para la enseñanza del conflicto centrada en los métodos, contenidos, los recursos, y las representaciones sociales que influyen en sus prácticas y el papel de las representaciones sociales en las decisiones didácticas.

Respecto a las investigaciones que tienen en común el componente sobre la enseñanza del conflicto encontramos que el valor de los procesos de reflexión que posee el profesorado para la enseñanza del conflicto está centrado en los métodos, los contenidos, los recursos y las representaciones sociales que influyen en sus prácticas.

En este sentido, la investigación también se encuentra delimitada por una línea que Pagès (2002a) define como *las investigaciones sobre la programación de los profesores de Ciencias Sociales*, la cual se encarga de analizar las prácticas de enseñanza de esta área y la manera como los futuros profesores reflejan sus representaciones en las prácticas de enseñanza. En esta línea, Adler (1991) afirma que, durante las prácticas, los estudiantes que se forman para ejercer



la profesión docente van incorporando aquello que funciona y descartando lo que no, basándose en el método de ensayo y error. Esto les permite aplicar un proceso de práctica reflexiva, a partir de sus experiencias; no obstante, los resultados frente a cómo se generan tales procesos no son muy claros.

De otro lado, se identificó una investigación realizada en 38 países por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement que tuvo como objetivo mapear los saberes que poseían los profesores sobre el currículo para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este estudio se aplicó a profesores activos cuyo perfil centró su experticia sobre el reconocimiento de contenidos centrados en cultura cívica. Los resultados del estudio de la IEA continúan mostrando una brecha entre las concepciones y prácticas de los estudiantes (Schulz, W., Ainley, J., y Fraillon, J., 2009).

Algo parecido sucede con respecto al conocimiento curricular que los profesores poseen sobre el tema, sus concepciones y, por ende, sus prácticas de enseñanza. Estas últimas tienden a ser estereotipadas y poco reflexionadas en las clases. Es importante señalar que este estudio está compuesto por análisis estadísticos que no son resultado de la interacción en el aula de clase (a diferencia del de Evans M., 2006a) y por tal razón no es concluyente.

En lo que tiene que ver con el papel de los manuales como recurso de la enseñanza del conflicto, encontramos la investigación de González (2014) quien identificó, en varios de los libros textos, tres tipos de contenidos para la enseñanza del conflicto social y la violencia entre 1950 y 2010: la historia patriótica o de primera generación (1950-1975), la historia problemática o de segunda generación (1975-1994) y la historia ligera o de tercera generación (1994-2010).

Esta investigadora realizó un análisis sobre el contenido que plantean los libros de texto sobre el tema, teniendo en cuenta que los mismos tienen poco margen para contenidos relativos al conflicto social; incluso, en algunos de ellos se omiten o se tratan de manera muy superflua acontecimientos relativos al conflicto social y político que ya se vivían con especial intensidad en algunos de estos momentos históricos.

En esta misma línea, Jara (2010) coincide en analizar la transposición didáctica de la enseñanza del conflicto inmersa en los libros texto y su relación con la realidad. La investigadora analiza cómo el libro texto descentra el valor de las experiencias, excluyendo así la representación social de la realidad propia de los niños y maestros y su contexto. Jara también indica que, en los



Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales publicados por el Ministerio de Educación Colombiano, en 2002, el estudio de la violencia social y política, y del conflicto armado quedó apenas planteado.

Se propuso un tratamiento multidisciplinar del tema que recurriera al conocimiento normativo de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y la Constitución y, solo de manera subsidiaria, el conocimiento histórico. En casi todos los libros de texto de esta generación no se brinda información sobre el pensamiento político o económico, las bases sociales de la guerrilla y sus motivaciones, el tipo de acciones o hechos de violencia en los que ésta se ha visto involucrada, los impactos sociales, económicos etc.

Parra (2011) se ha encargado de analizar la interacción entre la representación social del conflicto armado que vivieron los niños y docentes colombianos como un recurso de enseñanza. Este investigador identificó la carencia de decisiones didácticas para abordar el tema, planteando la necesidad de generar espacios de formación que permitan a los y las docentes reconocer cómo enfrentar estas situaciones propias del contexto como un recurso vital de la enseñanza de las Ciencias Sociales para comprender las problemáticas a partir de su propia realidad. Esta propuesta, coincide con las posturas de Bravo (2002) quien investigó sobre la formación en didáctica de las Ciencias Sociales, en el *Curso de Aptitud Pedagógica* y el *Curso de Calificación Pedagógica* y el *papel de los recursos en la enseñanza*.

Esta propuesta investigativa gira torno a las ideas previas sobre el rol de profesor de Ciencias Sociales y se caracteriza como una investigación-acción y un estudio de caso porque fue realizado en un curso y grupo concretos. En sus conclusiones, plantea que los profesores en formación, tienen una imagen de la enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en una acción de tipo tradicional en la cual la exposición del profesor y el uso del libro de texto determinan lo que ha de aprenderse, y el rol del alumno es el de “receptor de la información.” (Bravo, 2002, p. 405)

Los métodos expositivos se fundamentan en la casi exclusiva actividad del profesor y en una actitud pasiva y receptiva por parte del alumno. En los métodos interactivos, por su parte, predomina la actividad del propio alumnado que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con los otros. Estos últimos son los de mayor empleo para la enseñanza del conflicto, a partir de las propias vivencias, pues, prácticamente todos los colombianos tenemos algún grado de vínculo con él.



También se encontraron investigaciones centradas en el valor de los procesos de reflexión que posee el profesorado para la enseñanza del conflicto centrada en los métodos, contenidos, los recursos y las representaciones sociales que influyen en sus prácticas. Bravo (2002), por ejemplo, plantea algunas pistas posibles para generar procesos de reflexión en el marco de las prácticas de enseñanza al indicar que es necesario “averiguar qué está pasando en el interior de los programas de formación de profesores en los tres ámbitos mencionados: teoría, práctica y vinculación teoría-práctica.” (p. 77)

Esto concuerda con lo propuesto en la investigación de Cornett, quien realiza un análisis de las Teorías Prácticas Personales (TPP) y de las decisiones que toman los maestros cuando enseñan Ciencias Sociales, centrándose en los métodos, los contenidos y el aprendizaje, y en las representaciones sociales que influyen en la programación y las prácticas (Cornett, 1990, citado en Pagès, 2002a).

La presente investigación doctoral intenta exponer qué sucede en relación con la enseñanza del conflicto, así como las transiciones y relaciones: teoría-práctica y formación inicial-prácticas iniciales. Con respecto a los programas curriculares, no se encontraron investigaciones sobre la enseñanza del conflicto a partir de las representaciones sociales; no obstante, se identificó la investigación de Evans (1991) centrada en las formas como los profesores concebían el currículo en torno a la enseñanza de la ciudadanía, en el marco de una muestra de docentes provenientes de Canadá y el Reino Unido.

En sus hallazgos, este autor encontró una tendencia hacia una concepción ecléctica de la educación que integraba desde lo tradicional hasta un interés crítico. Las prácticas de aula tendían a ser variadas y correspondían a la concepción que tuviera el profesor, y podían ir, desde prácticas asociadas a la instrucción cívica hasta las interesadas por atender la diversidad social y cultural. La tendencia mayoritaria de las prácticas se encontraba en este último espectro. Una consideración que puede ayudar a comprender esta tendencia, puede ser el marcado interés que existe en estos dos países por comprender y atender la diversidad social y cultural.

La investigación de Evans (1991) es, tal vez, el antecedente más próximo a la presente propuesta investigativa, ya que indaga en las concepciones y accede al aula de clase, y se acerca, un poco, al interés en la forma como el profesor concibe la enseñanza del conflicto y las estrategias para implementar sus prácticas didácticas, identificando así su tendencia.



Por último, se encuentran aquellas investigaciones centradas en el papel de las representaciones sociales en las decisiones didácticas. Dentro del contexto colombiano, se encontraron investigaciones como las lideradas por Chaurra y Castano (2011), quienes indagaron sobre las representaciones sociales del concepto de la violencia en Colombia. Los resultados de este estudio revelaron que algunas concepciones y significados sobre la violencia, a partir de la óptica de los niños y niñas, permitieron identificar el valor de la vivencia como base para construir dichos conceptos y su relación con el currículo.

Ambos autores coinciden con Arango (2008), al ahondar en el tema de las representaciones sociales centrado en los contenidos curriculares que giraban en torno a las prácticas de ciudadanía en niños de básica secundaria. Esta investigación va en la misma línea de Chaurra y Castano (2011), quienes se basaron en el papel de la experiencia como un saber previo vital para generar aprendizajes significativos en el marco de la educación de algunos contenidos de las Ciencias Sociales.

Del mismo modo, Salinas e Isaza (2003) buscaron generar estrategias didácticas para educar en el valor de la justicia, a partir de las representaciones sociales. Los recursos didácticos planteados por estos autores se centraron en el uso de las casuísticas que permitían, a los participantes, hacer un balance frente a los derechos. Los resultados de su investigación permitieron identificar los significados de los niños y las niñas sobre la justicia y el valor social que tiene la misma, en un Estado Social de Derecho. Pagès y Oller (2007), en España, también han investigado sobre las representaciones que tienen el alumnado del derecho, la justicia y la ley.

Se reconoce, también, la investigación de Sánchez (2013) en la cual se indagó sobre las concepciones de la ciudadanía intercultural con profesores activos. Es importante señalar que esta se acercaba a los planteamientos de la investigación-acción y, se realizó con profesores que enseñaban bajo los lineamientos de la etnoeducación. Las conclusiones se quedan en planteamientos generales sobre las actitudes y las valoraciones que tienen los profesores con respecto a la importancia de la educación para la ciudadanía intercultural y, para el caso de la presente investigación doctoral, el trabajo de este autor brinda pistas sobre las formas de descifrar el valor de la enseñanza de ciertos temas y su valor en el contexto social.

Sobre el pensamiento del profesor y la práctica de mismo, se identificaron investigadores como Adler (1984), Adler y Goodman (1983), Evans (1996)



y Crowe, Hawley y Brooks (2012) quienes indagaron acerca de las concepciones-representaciones-investigaciones sobre el pensamiento, las creencias, las concepciones, etc., y con respecto a cómo influyen dichas representaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Evans (1991) investigó sobre los estilos de enseñanza de la historia de los y las profesoras. En sus conclusiones, propuso una serie de tipologías en las cuales se puede enmarcar las concepciones y las prácticas de enseñanza. Su propuesta fue novedosa, innovadora y útil para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y, a la par, ha sido un referente para el área porque la identificación o construcción de tipologías permite tener un marco de referencia para comprender las representaciones, las decisiones didácticas y las prácticas de enseñanza.

Otra investigación centrada en descifrar el pensamiento del profesor y su relación con las prácticas de enseñanza es la presentada por Adler y Goodman (1983) quienes analizaron las concepciones que tenían un grupo de aspirantes a docentes sobre los estudios sociales. Los hallazgos de este trabajo investigativo muestran que los estudiantes tenían una concepción generalista de las Ciencias Sociales e, igualmente, señalan que las perspectivas prácticas se encuentran influenciadas por ámbitos diferentes a la formación inicial como maestros.

Dinkelman (1999), por su parte, realizó una investigación acerca de las concepciones que tenían algunos estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales sobre la educación democrática. Este autor señala que, para algunos de los participantes, la enseñanza de estos conceptos era algo externa a las Ciencias Sociales, mientras para los otros tenía una estrecha relación. También, reveló que algunas concepciones fueron cambiando a medida que los estudiantes realizaban las prácticas de enseñanza. Es importante señalar que esta investigación solo indagó acerca de las concepciones y no realizó observaciones a las prácticas de enseñanza.

Santisteban (2005), por su parte, reafirma la importancia del conocimiento y el análisis de las representaciones sociales y plantea la necesidad de seguir indagando en las prácticas de enseñanza. Otros aportes al tema han sido realizados por autores como Abric (1996) en aspectos como juicios, conflictos y representaciones sociales y Vala (1988) sobre las representaciones y su relación con la violencia. En esta misma línea, Pagès (1999) investigó las representaciones sociales acerca de la didáctica que poseían los estudiantes de la



asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. En sus hallazgos, este autor planteó la importancia del conocimiento del contenido, aclarando que este insumo no es suficiente para su enseñanza, pues es necesaria la reflexión didáctica que permita comprender las implicaciones de su enseñanza.

En el cúmulo de conocimientos generados en estas investigaciones, sobre la formación del profesor de Ciencias Sociales, se plantean aspectos a develar tales como la influencia de la formación y su relación con las decisiones tomadas por él mismo dentro de sus prácticas. En este sentido, Pagès afirma que “la única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área del conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica.” (2002b, p. 255)

De igual modo, para esta investigación doctoral se analizaron los estudios que orientan hacia el análisis del efecto de las representaciones sociales de los profesores en sus prácticas de enseñanza. En el contexto suramericano, encontramos a Jara (2010) quien realizó una investigación sobre las representaciones y las perspectivas prácticas que guían la enseñanza de la historia reciente en profesores noveles de Ciencias Sociales durante su primer año de actividad profesional. Los resultados evidenciaron que el conocimiento del contenido específico no proviene solo de la formación inicial y que las prácticas de enseñanza corresponden a esquemas rutinarios sistematizados en la propia experiencia de aprendizaje sobre la didáctica de la Historia.

En el contexto colombiano, se retoma la investigación de González (2012), quien brinda un marco de referencia para comprender las representaciones sociales, las decisiones didácticas de la enseñanza de la ciudadanía y las prácticas de enseñanza en el contexto colombiano. Este apartado permite entrever el valor de la experiencia como eje de enseñanza, pues parte de las experiencias del profesorado, como las vivencias, constituyen un elemento esencial tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del conflicto en la escuela.

3.3 La formación inicial del profesorado y sus prácticas de enseñanza del conflicto

Las investigaciones realizadas sobre la formación profesional de los futuros profesores de Ciencias Sociales están orientadas al análisis de problemáticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales. ¿En qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia? y ¿qué signi-



¿cómo se puede formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? son algunas de las preguntas orientadoras planteadas por Pagès (2004, p. 156) que conllevan la necesidad de indagar, en un primer nivel, por las representaciones sociales que tienen los profesores en formación para, posteriormente, identificar lo que sucede en la formación y prácticas iniciales. Este tipo de investigaciones se enmarcan en la lógica de Pagès quien las define como:

Conocimiento base y la ideología de los profesores de Historia están directamente relacionados con su planificación y su enseñanza interactiva. En su modelo —refiriéndose a Jhon, 1991— destaca el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar y evaluar, así como en su interacción en la práctica. (2002^a, p.214)

El reconocimiento que ha caracterizado a múltiples investigaciones, evidencia la influencia de la ideología sobre las concepciones que tiene el profesorado. Esto representa un avance porque reconoce el peso de otras dimensiones más allá de la cognitiva y, por ende, la relevancia que tiene el análisis articulado entre formación y práctica. La presente investigación intenta responder a este vacío.

Al generar el respectivo rastreo, sobre este la formación inicial del profesorado y sus prácticas de enseñanza del conflicto, se identificaron investigaciones que abordaron componentes como: la formación inicial del profesorado y sus prácticas de enseñanza del conflicto y la influencia de las representaciones sociales y su impacto en las prácticas de enseñanza.

En torno a la formación del profesorado y sus prácticas de enseñanza se encuentran los trabajos de Boixader (2004), Evans (1991), M. Evans (2006a), Lee y Fouts (2005), Thornton (1992), entre otros que, aunque no centran en el tema de la enseñanza del conflicto y las representaciones sociales que de esta se derivan, sí representan antecedentes directos en lo teórico y en lo metodológico.

Algunas de las investigaciones, ubicadas en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, se centran en las representaciones sociales del estudiantado sobre un tema concreto, así como en el análisis de lo que sucede en el salón de clases cuando se enseña Ciencias Sociales. En esta línea, están las investigaciones de Pagès (1996, 1999) y Santisteban (2005) quienes parten del reconocimiento de la formación inicial, como un periodo crucial en el cual el maestro adquiere conocimientos y desarrolla competencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como el valor de las representaciones sociales como elemento *a priori* dentro de la misma.



No obstante, aclaran que la enseñanza del área requiere procesos y decisiones que no siempre emergen de la formación profesional, y, por tanto, demandan un análisis particular a la luz de sus experiencias. Por ejemplo, las representaciones sociales en tanto eje que afecta las prácticas del profesorado. Acerca de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, Pagès reafirma que “la única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica.” (2002b, p.255)

Cabe agregar que, al indagar aquellas investigaciones sobre la relación entre el valor de la formación que plantea Pagès (2002b) y el vínculo con el reconocimiento de las concepciones, creencias o las representaciones, y su impacto en las prácticas de enseñanza, se ha evidenciado una ruptura entre las representaciones y las prácticas. En la última década ha surgido un gran interés por indagar sobre el tema de las representaciones sociales y su efecto en las prácticas de enseñanza, lo cual se evidencia en las investigaciones dirigidas por Santisteban (2007) pero volcadas hacia la educación para la ciudadanía.

Actualmente, Pagès dirige algunas investigaciones centradas en las representaciones sociales y la enseñanza del conflicto, de las cuales se destacan la desarrollada por Juan Carlos Ramos Pérez (2017) titulada *La enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento social* y, por supuesto, la presente investigación doctoral cuya intención es identificar la relación entre enseñanza del conflicto, su representación social y las decisiones didácticas.

Al intentar hacer una clasificación de investigaciones que presentaran un vínculo entre formación inicial del profesorado y sus prácticas de enseñanza del conflicto, se identificaron algunos trabajos que han rastreado varios de los investigadores del Doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Grupo de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS).

Tanto el doctorado como GREDICS tienen una línea de investigación sobre la formación inicial de maestros y profesorado. Algunas de las investigaciones que surgen de este grupo se enfocan en la formación inicial del profesorado y sus prácticas de enseñanza centradas en conocimientos —generales y específicos— y en desarrollar competencias para ser profesor del área; sin embargo, no se halló ninguna sobre estrategias didácticas para la enseñanza del conflicto.



Esto lo evidencian las investigaciones de diferente procedencia y tradiciones, entre las que se pueden mencionar la anglosajona (Adler, 1993; 2008; Adler y Goodman, 1983; Gibson en Wright y Sears, 1997; Ross, 1987; Shaver, 2001), la francófona (Audigier, 2002 y Tutiaux-Guillon, 2003), la nórdica (Virta, 2002 y 2009), la española (Llobet, 2005; Pagès, 1999, 2002b, 2004; Riera, 2004; Santisteban, 2005 y 2007; entre otros) y la latinoamericana (Bravo, 2002 Vásquez, 2004; Jara, 2010).

Aunque se logran evidenciar investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales de diferentes procedencias, para esta investigación doctoral prevalecen las de la vertiente española. Los argumentos que sustentan esta decisión están centrados en su trayectoria y solvencia teórica sobre las prácticas de enseñanza en el marco de la Didácticas de las Ciencias Sociales, al cual se adhiere esta investigación doctoral que hace parte del (GREDICS) cuya dirección ha estado a cargo de Joan Pagès.

Respecto a las investigaciones sobre la influencia de las representaciones sociales y su impacto en las prácticas de enseñanza Adler (1991) y Avery (2010), analizan el tema desde la formación y su relación con el profesional reflexivo. Por su parte, Pagès (2004) plantea los siguientes cuestionamientos:

¿Qué sabemos sobre la formación inicial de los profesores y las profesoras de historia?, ¿cuáles son las concepciones de los futuros profesores de historia sobre la enseñanza?, ¿por qué han escogido como profesión ser profesores de historia? (...) ¿cuál es el impacto de la práctica en la construcción de sus competencias didácticas?, ¿qué relación tiene con la formación teórica? (p.158).

Estas preguntas permiten evidenciar el valor de diversas investigaciones que giran en torno a la influencia de la ideología sobre las concepciones que tiene el profesorado. Esto representa un avance porque se reconoce el peso de otras dimensiones, más allá de la cognitiva. Por lo tanto, esta investigación recopila aspectos como el pensamiento del profesor y su formación, y el papel en sus decisiones didácticas.

Evans (2006a) afirma que existe un reto para las instituciones formadoras de docentes, pues es necesario que las mismas aúnen esfuerzos para generar procesos de cualificación profesional basados en la reflexión sobre la enseñanza, más allá del uso de andamiajes instrumentales. Por su parte, Adler (2008) coincide con Evans (2006a) al plantear la necesidad de seguir ahondando en temas como las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, el análi-



sis sobre la formación inicial del profesorado en esta área, las investigaciones sobre las representaciones sociales y su efecto en el diseño de las clases y las decisiones didácticas.

En Colombia, sigue esta línea González (2012) quien realizó una investigación titulada *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Esta investigación giró en torno a la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales en educación para la ciudadanía. Para ello, se abordaron tres aspectos de la formación inicial del profesorado: las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía que tenían los profesores en formación, el diseño de las clases de Ciencias Sociales y las prácticas de enseñanza.

La presente investigación doctoral apunta a este objetivo, puesto que se ha indagado poco sobre estas articulaciones en Colombia. A partir de los antecedentes revisados, la pregunta por la razón de investigar la representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria, encuentra respuesta en los siguientes sustentos, clasificados en vacíos y aportes. Respecto a los vacíos es posible afirmar que:

La producción científica encontrada sobre la formación del docente se ha centrado en un análisis teórico y poco en la sinergia entre las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza. Sus resultados son un poco más limitados cuando se indaga sobre enseñanza del conflicto social, a partir de los modelos y su relación con la formación del profesorado.

En Colombia, existe un bajo reporte de investigaciones enmarcadas en la enseñanza del conflicto desde la teoría crítica de las Ciencias Sociales. El análisis de la enseñanza del conflicto ha sido realizado desde el campo de la psicología educativa con temas como el clima escolar, el manejo del conflicto en la escuela, el análisis de sus factores y la convivencia.

Varias de las investigaciones encontradas muestran la necesidad de plantear ideas que clarifiquen el estado en cuestión, tomando como base las implicaciones de las prácticas de enseñanza, la formación del profesor y las representaciones del conflicto.

Se reconoce la importancia de las preguntas que se plantean en esta investigación doctoral las cuales son: ¿cómo se debe formar al docente de Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto social? y ¿cómo se relaciona la enseñanza del conflicto con las representaciones sociales que posee el maestro?



Frente a los aportes se ha de considerar que esta investigación pretende identificar los vacíos de formación y de didáctica disciplinar de los docentes de básica primaria de un grupo de escuelas colombianas, sugiriendo caminos para plantear modelos que orienten su futura formación para la enseñanza del conflicto.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

En el presente capítulo se exponen los componentes metodológicos y se justifica el tipo de investigación de esta tesis. De igual modo, se expone la estrategia y el diseño de investigación, basados en la teoría fundamentada y se presentan los métodos de recolección de la información. Posteriormente, se caracteriza la muestra argumentando la relevancia de los casos seleccionados. Finalmente, basados en la *saturación de datos*, se indica la razón por la que los datos arrojados por las cinco entrevistas presentadas son suficientes para analizar el objeto de estudio centrado en identificar y caracterizar las *representaciones sociales* y los conocimientos académicos sobre el conflicto que posee el profesorado de básica primaria.

4.1 Enfoque de la investigación cualitativa en el marco de las Ciencias Sociales

En el marco de las Ciencias Sociales, la investigación cualitativa tiene como propósito validar los resultados de toda investigación que busca explicar el comportamiento humano. Es así como se encuentran métodos y metodologías de investigación novedosas que abarcan diversas fases según su diseño o se entremezclan con otros para generar una espiral autorreflexiva continua (Carr y Kemmis, 1997; Denzin y Lincoln, 2012; Lewin, 1988).

La investigación cualitativa se clasifica a partir de los supuestos teóricos de los que parte que permiten resultados conocidos como “interacciones simbólicas”. Según Flick (2011), la clasificación de estas interacciones se resume en el interaccionismo simbólico, la etnometodología y el estructuralismo-psicoanalítico. A continuación, se presenta un cuadro comparativo de los tipos de investigación cualitativa y sus respectivas definiciones, planteadas por Hernández (2014, p. 188):



Tabla 1.
Tipos de investigación cualitativa.

Tipos de investigación cualitativa		
Interaccionismo Simbólico	Etnometodología	Estructuralismo-psicoanalítico
Se interesa por los significados subjetivos que los individuos dan a los objetos. Su atención se focaliza en los procesos de interacción y el respectivo simbolismo de las acciones sociales.	Se centra en analizar cómo las personas producen los procesos de interacción social.	Se basa en procesos inconscientes, tanto desde el punto de vista psicológico como social.

Fuente: elaboración propia.

En el contexto de la presente investigación se tomará como referente el interaccionismo simbólico, puesto que este permite al investigador generar una interpretación de los significados sobre las representaciones sociales de los participantes y la manera en que estas influyen en sus prácticas pedagógicas.

Denzin y Lincon (2012) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por poseer cinco elementos interconectados: el propio investigador, los paradigmas en los que se enmarca el estudio, los métodos de recolección, el análisis empírico y la interpretación. En este apartado nos centraremos en analizar el paradigma en el que se enmarca esta investigación. Los otros elementos serán sustentados en los demás apartados de este capítulo.

El paradigma puede ser definido como el marco interpretativo que concentra los aspectos epistemológicos, ontológicos y metodológicos con los que se aborda la investigación. Para Denzin y Lincon (2012) son tres los paradigmas de la investigación educativa: neopositivista, interpretativo y crítico, los cuales han sido definidos y resumidos puntualmente por Hamilton (2016).



Tabla 2.
Cuadro comparativo de los paradigmas de la investigación.

Paradigma	Descripción	Tipo de investigación	Principales representantes	Años
Positivismo	El sujeto es preciso, neutral, objetivo, racional y riguroso y el sujeto de investigación se cualifica como controlable, medible, manipulable, preciso, pasivo y evolutivo, de manera que se convierte en objeto.	Cuantitativa, deductiva a partir de hipótesis.	Augusto Comte John Suart Mill Karl Popper	1798 1806 1902
Neopositivismo, Positivismo Lógico o Neopirismo	Aceptan como dotadas de significado las proposiciones analíticas que no se refieran a nada real y son propias de la lógica y la matemática y las proposiciones sintéticas o verdades de hecho, siempre que estas sean verificables a partir de la observación directa de lo real.	Integra métodos cuantitativo, hipotético y deductivos, cuyo interés central radica en describir la realidad social a través del análisis de variables, utilizando técnicas matemáticas y estadísticas.	Friedrich Waismann Rudolf Carnap Moritz Schlick Alfred Ayer	1896 1891 1882 1910
Interpretativo	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas percepciones, intenciones, acciones.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación cualitativa.	Herbert Blumer Edmund Husserl Martin Heidegger Mauro Wolf	1969 1995 1951 1987
Socio-crítico	Acepta superar el reduccionismo (ni puramente empírico ni solo interpretativo).	Intersubjetivo Dialéctico: construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica.	Max Horkhelmer Jurgen Habermas Arnal Popkewitz	1960 1960 1992 1988

Fuente: elaboración propia.

Dentro de este marco, la investigación se basa en los postulados de la teoría fundamentada, la cual se adhiere al paradigma interpretativo; considerando que en el análisis de sus resultados, la investigadora pretende comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas —en este caso, los do-



centes— sobre las percepciones del conflicto y las respectivas intenciones y acciones en sus prácticas de enseñanza.

No obstante, es importante resaltar que, de acuerdo con Bryman (1988), la teoría fundamentada confiere un paradigma positivista y un soporte empírico a las investigaciones, teniendo en cuenta que “ahora los trabajos cualitativos se aceptan de un modo más amplio que antes, y esto ha llevado a un crecimiento del interés en la combinación de las técnicas cualitativa y cuantitativa.” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.16) Estos aspectos se tendrán en cuenta al utilizar diversidad de técnicas como el cuestionario combinado con las entrevistas.

4.2 La teoría fundamentada como diseño de la investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales

Según Hernández (2014), las estrategias de investigación hacen referencia al diseño seleccionado y las fases que lo integran. Este autor sostiene que las estrategias se organizan a partir de un conjunto articulado de tácticas, en correspondencia con los paradigmas teóricos y con los métodos de recolección de información con los cuales surge el ejercicio interpretativo. En esta investigación, el andamiaje metodológico seleccionado es la teoría fundamentada, cuya ventaja radica en la conceptualización del fenómeno a partir de la generación de una teoría inductiva, integrada por los datos arrojados en la recolección de información.

Esta información pasa por los dos tipos de teoría fundamentada clasificadas por Glaser (1992) como: *sustantiva* o aquella concebida como una teoría provisional o transitoria de la que nacen las hipótesis preliminares, y *formal* o “gran teoría” apoyada en una categoría central que ahonda, contrasta y robustece a las teorías existentes (Andreu, García-Nieto, y Pérez, 2007).

Encontramos que la teoría fundamentada tiene sus raíces en la década de los años 60, en Estados Unidos, y surge como resultado de un estudio sociológico, realizado en 1966, por Barney Glaser y Anselm Strauss, quienes socializaron las fases y procedimientos para alcanzar las nociones de la teoría abstraída de las técnicas cualitativas de corte deductivo. Un año más tarde, estos autores demostraron en su obra *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (1967) que la teoría fundamentada también utiliza técnicas cualitativas para la recolección de datos con el objetivo de aplicar procedimientos deductivos de análisis y comparaciones constantes para construir conceptualizaciones de los fenómenos sociales.



Actualmente, la teoría fundamentada es relevante por su capacidad para generar otras teorías y porque brinda la posibilidad de tratar sistemáticamente información cualitativa y cuantitativa, logrando ser un diseño mixto por los instrumentos que intervienen. Strauss y Corbin (1990) plantearon una vertiente de este diseño, conocida como teoría fundamentada straussiana. Esta propuesta permitió observar que la mejor forma de comprender un fenómeno social es ubicándolo en un contexto o en un rango de condiciones macro y micro con el fin de rastrear las relaciones de las acciones subsiguientes hasta llegar a sus consecuencias. Este dispositivo o mecanismo analítico es conocido como “matriz condicional/consensual” (Strauss y Corbin, 2002, p. 199).

La matriz condicional / consensual es utilizada en esta investigación doctoral con el objetivo de identificar los puntos de vista analíticos sobre la representación social y las formas de enseñanza del conflicto de los docentes, para luego situar el fenómeno en su contexto. Por esta razón, es preciso fijar el interés en lo que el entrevistado dice y cómo lo dice, y no en lo que el investigador piensa sobre la cuestión indagada. Así, para captar el proceso analítico y sistemáticamente, el investigador debe centrarse en extraer la información a través de los diversos aportes que brinden los diferentes participantes y entrevistados del estudio.

Existe también una visión más reciente que la ubica en el paradigma constructivista de la teoría fundamentada, enfatizando en el conocimiento de los fenómenos, como un proceso construido por el individuo cuando interactúa con su entorno. Aun cuando los fundadores de la teoría fundamentada difieren en sus textos más recientes, escritos por separado, todos coinciden en las fases de descubrimiento y explicación, valiéndose de vías inductivas en la interpretación de significados, desde la realidad social de los individuos, con el fin último de crear una teoría que explique el fenómeno de estudio.

Charmaz (2006) reconoce la importancia de dos grandes objetivos dentro del proceso: el primero, es hacer explícito el desarrollo de construcción intersubjetiva de los datos y, con ello, las estrategias cognitivas y los razonamientos inherentes al sentido común en la interpretación de la realidad. El segundo consiste en demostrar la solvencia de los resultados arrojados del rigor aplicado en la recolección de información. La siguiente tabla comparativa busca resumir las similitudes y diferencias entre las distintas versiones de la teoría fundamentada descritas y los elementos relevantes que asume esta investigación doctoral:



Tabla 3.
Similitudes y diferencias entre las versiones de la teoría fundamentada.

Similitudes y diferencias entre las distintas versiones de la teoría fundamentada				
Aspectos Comparativos	Clásica	Straussiana	Constructivista	Análisis Situacional
Su alcance	Descubrir y explicar el comportamiento de actores sociales ante un problema social	Comprender e interpretar la realidad con la que interactúa	Co-construir significados sobre eventos experimentados por los actores sociales	Dar cuenta de un discurso social
La finalidad de la teoría	Explicar y generalizar patrones de comportamiento	Interpretar y comprender significado	Construir y comprender ocultos en las narrativas de los participantes	Mapear discursos visuales, históricos y situacionales
El proceso de investigación	Deductivo	Inductivo-Deductivo	Inductivo-Deductivo	Inductivo-Deductivo
El procesamiento para el análisis de los datos	Dos etapas: codificación abierta y codificación selectiva (o teórica)	Tres etapas: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva	Dos etapas: codificación abierta y codificación teórica	Tres Etapas: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva
Técnicas de recolección de datos	Entrevista abierta Observación	Entrevista a profundidad Observación	Entrevista a profundidad Observación	Todo tipo de técnica donde la inmersión se considere fundamental

Fuente: adaptación a partir de Delgado (2012) y Clarke (2005).

Para la recolección de datos, esta investigación se ha basado en las posturas de Charmaz (2006), quien sustenta que los sujetos seleccionados no hablan por sí solos sino que es el propio investigador quien los hace hablar. De manera que el cuestionario y la entrevista son técnicas que permiten recolectar las visiones y maneras de interpretar el mundo por parte de los participantes. El investigador recopila todos los hechos relevantes, y, posteriormente, los examina, analiza y estudia para ver qué teoría le sugieren los mismos. Por tanto, según esta visión, la teoría emerge de los datos.

La presente investigación se adhiere al alcance hipotético-*inductivo*, a partir de los procesos de comparación constante de las entrevistas aplicadas a la



población de estudio y su relación con lo expresado por los participantes en la fase de acceso al campo, compilado en el cuestionario. El modelo propuesto por Wengraf (2012) provee datos relevantes, explicaciones, interpretaciones, aplicaciones de incidentes sociales y, finalmente, genera una teoría de rango medio sobre la representación social del conflicto en los y las docentes de básica primaria (Glaser y Strauss, 1967).

Siguiendo lo anterior, en el caso de este trabajo, las características, alcances y fases de la teoría fundamentada constructivista serán el derrotero para generar el análisis y la interpretación de los datos. Esto, considerando que la co-construcción de significados sobre eventos experimentados y vividos por los actores permite identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que poseen sobre el conflicto social.

El uso de la teoría fundamentada permite orientar el procedimiento frente a la materialización y las características de las preguntas que emergen en la investigación sobre la representación social del conflicto. Es así como surgen las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema principal de este grupo de maestros, y qué están haciendo para resolverlo?, ¿cómo se debe formar al maestro de Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto social? y ¿qué y cómo se relaciona la enseñanza del conflicto con las representaciones sociales que posee el maestro?

En este sentido, las preguntas de investigación permiten explorar eventos empíricos (representaciones sociales sobre el conflicto por parte del maestro), experiencias y relaciones entre las personas (formas de enseñanza del conflicto) que aparecen en los resultados arrojados en la recolección de datos generados en las entrevistas. Se trata del producto de un ejercicio de codificación axial y selectiva, tal como lo refleja el análisis de datos de esta investigación.

Por último, un aspecto a tener en cuenta en el campo metodológico es la diferencia con las investigaciones que siguen una lógica hipotética-deductiva, pues dentro de la teoría fundamentada, la revisión teórica se realiza después de haber obtenido las nociones teóricas basadas en los datos. A partir de este ejercicio, se logra una discusión teórica y crítica frente a la teoría existente desde los resultados obtenidos. De ahí que la revisión literaria se implemente al final de la investigación, con la intención de contrastar las nociones teóricas disponibles con los nuevos resultados conseguidos en la búsqueda por fomentar la saturación conceptual.



4.3 El proceso de recolección de información en la teoría fundamentada

El proceso de recolección de información y codificación se genera simultáneamente a la elaboración de los instrumentos aplicados en la investigación. Es de este modo como se construyó e implementó una entrevista en profundidad (Anexo 1). El objetivo de aplicar esta técnica era el de conocer las representaciones sociales del conflicto y las formas de enseñanza de los maestros de básica primaria, así como algunas experiencias recolectadas en los memorándums. Los memorándums se describen como aquellos instrumentos personales donde se tomaron notas y se redactaron textos de manera espontánea y constante a lo largo de la investigación; redactarlos, de acuerdo con los postulados de la teoría fundamentada propuestos por Glaser (1978), implica “desarrollar ideas, en completa libertad, a través de un mecanismo para guardar estas ideas, y que sea altamente flexible y ordenable.” (p. 83).

Por tal razón, al articular los datos recolectados de lo observado en los memorándums y la revisión de las narrativas que emanan de las entrevistas, como estrategias y procedimientos para la “validación” (Coffey y Atkinson, 2004; Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2007; Rodríguez, 1997), se logrará la identificación de puntos de saturación comunes que apuntarán a descifrar la representación social que poseen el profesorado de básica primaria sobre la enseñanza del conflicto.

A través de las entrevistas, se analizaron las experiencias de los profesores en torno a las prácticas de enseñanza, relacionándolas con sus experiencias cotidianas, en este caso particular, las representaciones sociales que poseen sobre el conflicto. A partir de la recolección de estos datos empíricos se construyen las categorías y proposiciones teóricas que hacen parte del marco teórico de la investigación, las cuales han sido clasificadas como contenidos de Ciencias Sociales que prevalecen para la teoría y la práctica de enseñanza del conflicto.

Igualmente, fue aplicado un cuestionario de entrada como estrategia de ingreso al campo (Anexo 2) con el objetivo de identificar el interés de los participantes por hacer parte de esta investigación y conocer algunas percepciones sobre su formación para la enseñanza de la Ciencias Sociales, su solvencia frente al conocimiento de las finalidades de la enseñanza del área y sus saberes sobre prácticas de enseñanza. Este cuestionario estaba acompañado del consentimiento informado (Anexo 3), diligenciado de forma virtual por los participantes, teniendo en cuenta que se encontraban en diferentes zonas rurales y urbanas de Colombia, alejadas del contexto desde el cual se desarrolla esta investigación.



Es importante agregar que, frente al uso mixto de instrumentos de corte cualitativo como la entrevista y la observación, y de línea cuantitativa como el cuestionario, Glaser (1998) considera que “la Teoría Fundamentada no es un método de investigación cualitativo, sino un método general de investigación que permite el uso de varias fuentes de información, ya sea que tradicionalmente se consideren de orden cuantitativo o cualitativo.” (p.8). Esto indica que la información obtenida por distintas fuentes o instrumentos implementados puede ser convertida en datos. Dichos datos emergen de un proceso de codificación a partir de la selección de una porción de información, convirtiéndose en categorías generadas de manera simultánea a la obtención de información que permiten explicar situaciones o fenómenos de estudio.

La construcción de los códigos se realiza de manera inductiva. En el caso de esta investigación, surge de las expresiones de los maestros entrevistados (códigos en vivo) o como un concepto que la investigadora construye en el contexto de estudio (código socialmente construido) (Glaser, 1978). Gracias a este ejercicio, se logró codificar toda la información resultante de las entrevistas, la observación, el cuestionario, la recolección documental, los procesos de inmersión y la interacción de la investigadora en algunos de los contextos escolares.

4.4 Población de estudio

El alcance de la teoría fundamentada es producir una explicación conceptual sobre un problema central que tiene un grupo de estudio —las formas de enseñanza del conflicto social a partir de las representaciones sociales de los docentes colombianos— y qué hacer para resolverlo. No se trata de describir todas las variables que enmarcan este suceso sino de explicar por qué sucede.

Es por ello que “la Teoría Fundamentada está dirigida por un muestreo teórico y no por un muestreo representativo.” (Glaser y Strauss, 1967, p. 21) Debido a esto, la obtención de datos fue un proceso semiestructurado, abierto y exploratorio que surgió del cuestionario, los memorándums y la entrevista semiestructurada usada en esta investigación, que, al ser contrastados, permitieron saturar todas las propiedades y dimensiones hasta generar la *categoría central representación social en el marco de la enseñanza del conflicto por parte de los maestros nucleares*, descrita en su proceso y origen, por las fases implementadas de la teoría fundamentada.

De igual manera, se aplicó la filtración de categorías periféricas, desde donde surgió la categoría de *los contenidos de Ciencias Sociales que prevalecen para la*



enseñanza del Conflicto y Práctica de enseñanza del conflicto - Teorías de la enseñanza. El muestreo teórico fue desarrollado por Glaser y Strauss (1967), quienes proponen que la elección de casos, grupos e individuos a estudiar se produzca durante el proceso de interpretación de los datos. Estos autores lo describen así:

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de teoría está controlado por la teoría emergente. (Citados en Flick, 2011, p.78)

El muestreo teórico, como técnica de selección de los docentes a entrevistar dentro de esta investigación, emerge a partir de los maestros seleccionados para tal fin, los cuales pertenecían a estudios de formación en Maestría en Educación: el primer grupo proveniente de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) dentro de la Maestría en Educación en la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales. El segundo grupo está conformado por estudiantes de la Universidad de La Sabana de Bogotá, en el contexto de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC.

Una de las características de la muestra seleccionada es la saturación teórica obtenida de la comparación constante de los resultados del cuestionario. Esto fue posible gracias a las deducciones generadas en la aplicación de las entrevistas y en los resultados del cuestionario a partir de su contrastación permanente, lo cual, sin duda, permitió detener el muestreo teórico, pues las narrativas de los participantes ofrecían el máximo de propiedades planteadas para extraer códigos y categorías.

Otro elemento que robusteció la saturación de teorías es la caracterización de los y las docentes participantes y sus contextos de práctica (rurales y urbanos), así como la obligatoriedad de ser maestros que ejercen prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales en básica primaria en algunas escuelas colombianas. Se debe considerar que la principal razón por la cual se tomaron estos docentes como una muestra por juicio o muestra intencionada (Kinnear y Taylor, 1998) fueron las respuestas a las preguntas sobre su práctica en algunos de los contextos de la básica primaria en Colombia, relacionadas con el tema de la enseñanza del conflicto, las representaciones sociales que poseen con respecto a este y cómo el factor de contexto podría o no afectar sus experiencias de enseñanza.

En cuanto a la formación académica de los participantes, debe tenerse en cuenta que los estudiantes de maestría de la Universidad Tecnológica de Pe-



reira (UTP) se encontraban dentro de la línea de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el marco de un macro-proyecto de investigación que buscaba indagar sobre la representación social del conflicto en los niños y las niñas. Por su parte, los estudiantes de Maestría de la Universidad de La Sabana hacían parte del Proyecto de Investigación Profesoral en Didácticas Innovadoras mediadas por TIC, liderado por la investigadora de esta tesis, cuyo escenario de reflexión se basa en los efectos de la enseñanza, a partir de uso de estrategias o metodologías diversas mediadas con tecnologías.

Se socializó el cuestionario de entrada a los 42 estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y a los 31 estudiantes de la Universidad de La Sabana, por medio virtual. Es importante aclarar que el interés de abordar esta investigación con profesores de básica primaria tiene que ver con lo obtenido en el estado en cuestión, lo cual hace relevante esta investigación, al identificar que, aunque se ha producido un incremento de las investigaciones en didácticas en Ciencias Sociales, la parte dedicada a la primaria es minoritaria. Esta postura ha sido sustentada por Santisteban (2008), quien plantea la importancia de investigar sobre los procesos de formación inicial del profesorado en educación primaria para la enseñanza de las Ciencias Sociales, basado en las crecientes investigaciones actuales en didácticas de dicha área.

Se ha tenido en cuenta que la producción académica, en general, se ha concentrado en la educación secundaria y que existen muy pocos trabajos sobre la enseñanza o el aprendizaje del conocimiento social en la escuela primaria. En este sentido, los aportes de esta investigación vienen a ser una propuesta importante para los profesores de formación inicial, puesto que aportaría a la reflexión sobre un nuevo currículo por competencias profesionales con mayor fuerza en el campo de las didácticas y la investigación.

De los 42 docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y a los 31 docentes de la Universidad de La Sabana, solo 10 maestros contestaron el cuestionario de entrada y 5 de ellos decidieron participar en las entrevistas a profundidad. Esto se generó a partir de la condición presentada en el consentimiento informado y en la introducción del cuestionario donde se solicitó la participación particular de profesores que fuesen licenciados en Ciencias Sociales o áreas afines y que desempeñaran prácticas de enseñanza en básica primaria.

De los 10 maestros que cumplían la condición como licenciados en Ciencias Sociales o afines, solo 5 tenían acceso a prácticas de enseñanza en básica primaria, razón por la cual la muestra se redujo a 5 participantes. A pesar de la muestra re-



ducida en número, su relevancia se centra en los distintos contextos geográficos en los cuales estos profesores se desempeñan, siendo interesantes las miradas diversas sobre el tema de la enseñanza del conflicto basado en los diferentes entornos sociales donde ejercen su práctica.

Por su parte, la comparación de las narrativas —producto de sus entrevistas— brindó nuevas propiedades y dimensiones para generar categorías importantes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales así como para conocer las diversas prácticas de enseñanza que más utilizan los maestros, según el contexto de conflicto social en el que están ubicadas las escuelas. En la Tabla 5 se compila el perfil de los maestros que participaron en las entrevistas y los contextos a los que pertenecen (rurales: Calarcá-Quindío y Chía, Cundinamarca. Urbanos: Pereira-Risaralda y Chía-Cundinamarca).

Tabla 4.

Caracterización y perfil de los profesores participantes de la investigación.

Universidad Tecnológica de Pereira –UTP Pereira-Risaralda			Universidad de La Sabana Chía – Cundinamarca	
Entrevistas N° 1 PEREIRA, RISARALDA ZONA URBANA	Entrevistas N° 2 CALARCA, QUINDIO ZONA RURAL	Entrevistas N°3 PEREIRA RISARALDA ZONA URBANA	Entrevistas N°4 CHÍA CUNDINAMARCA ZONA URBANA	Entrevistas N°5 CHÍA CUNDINAMARCA ZONA RURAL
FORMACIÓN PREGRADUAL				
Lic. Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	Lic. en Tecnología Educativa	Lic. en Etnoeducación	Lic. Ciencias Sociales	Lic. en Básica Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales Profesora perteneciente al resguardo indígena
FORMACIÓN POSGRADUAL				
Estudiante 4to semestre Maestría en Educación con línea de Didáctica-de las Ciencias Sociales	Estudiante 4to semestre Maestría en Educación con línea de Didáctica-de las Ciencias Sociales	Estudiante 4to semestre Maestría en Educación con línea de Didáctica-de las Ciencias Sociales	Estudiante 4to semestre Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC	Estudiante 4to semestre Maestría en Estudios Artísticos Estudia una simultáneamente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Cundinamarca

Fuente: elaboración propia.



Cabe resaltar que las problemáticas sociales en las que están inmersos estos docentes y sus estudiantes invitan a reflexionar sobre la importancia de enseñar a pensar críticamente ante la realidad social en la que viven, con el fin de formar un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación, si se toma el *conflicto* como un contenido a enseñar. En este sentido, Pagès (1994) reconoce que:

El profesorado ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferenciar y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa. Se requiere predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social.... El reto que para el profesorado supone romper con la concepción curricular del modelo técnico, tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del curriculum, cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación o el descubrimiento de conocimientos, puede tener efectos positivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y puede convertir el conocimiento histórico y social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad. Para ello es necesario dar un giro copernicano a la formación del profesorado en la línea de las teorías de Giroux (1988) —el profesor como intelectual comprometido—, o Schön (1983) —el profesor como práctico reflexivo— y de las aportaciones de la investigación-acción o de las comunidades auto reflexivas por las que apuestan los partidarios del curriculum crítico. (p.43).

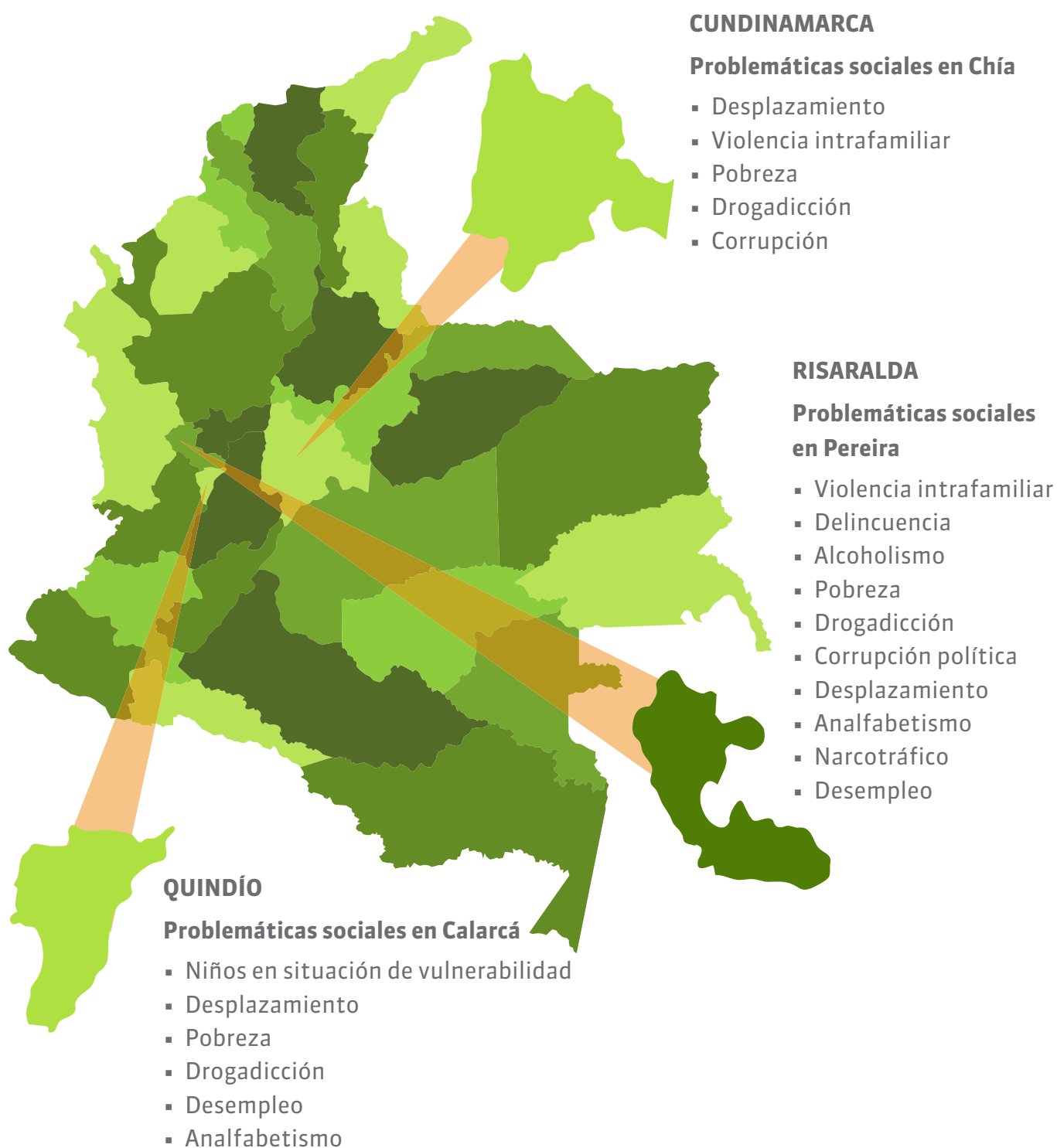
A partir de lo anterior, el uso de diferentes técnicas de recolección de la información como el cuestionario, la entrevista a profundidad y la observación, las conversaciones informales, las notas de campo, entre otras, para aproximarse al objeto de estudio y al análisis de la información, permitirán identificar la reflexión que poseen los profesores sobre las experiencias, en el marco de las prácticas de enseñanza del conflicto. De igual modo, pensar sobre cómo, a partir de estos aspectos, conciben, administran y aplican el currículo a la luz de la reflexión frente a su efecto o alcance como conocimiento útil para la sociedad.

El siguiente mapa (Figura 1) refleja los contextos geográficos donde están ubicadas las instituciones seleccionadas para esta investigación y las principales problemáticas de conflicto que padecen sus contextos. Basados en este principio, se busca identificar cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñan-



za y cómo, a su vez, las mismas pueden verse afectadas o cualificadas por las representaciones sociales que los y las docentes tiene sobre el conflicto.

Figura 1. Contextos geográficos de las instituciones educativas



Fuente: elaboración propia



Tabla 5.
Fotografías de las Instituciones Educativas seleccionadas para la investigación.

Zona Risaralda, Pereira		
Caso 1: Zona urbana		
Profesora de 46 años de edad Ubicada en la institución hace 4 años Dirige Grado 5to de Básica Primaria integrado por 30 niños 25 años de experiencia		
		
Caso 2: Zona urbana		
Profesora de 44 años de edad Ubicada en la institución hace 12 años Dirige Grado 4to de Básica Primaria integrado por 25 niños. 20 años de experiencia		
		
		



Zona Quindío, Calarcá

Caso 3: Zona rural

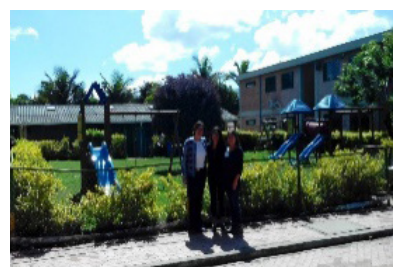
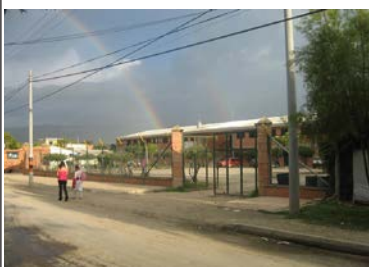
Profesora de 30 años de edad
Ubicada en la institución hace 8 años
Dirige Grado 3° de Básica Primaria integrado por 35 niños
15 años de experiencia




Zona Cundinamarca, Chía

Caso 4: Zona urbana

Profesora de 42 años
Ubicada en la institución hace 12 años
Dirige Grado 5to de Básica Primaria integrado por 40 niños
20 años de experiencia





Caso 5: Zona rural
Profesora de 40 años Ubicada en la institución hace 4 años Dirige Grado 5to de Básica Primaria integrado por 30 niños 18 años de experiencia


Fuente: elaboración propia

Por último, con respecto a los aspectos éticos de esta investigación, se puede afirmar que este estudio, basado en la teoría fundamentada, cumplirá con los cinco criterios de validez propuestos:

- a. **Ajustes.** La teoría generada se encuentra en sinergia con la experiencia y el punto de vista de los maestros participantes.
- b. **Relevancia.** Ha de explicar cómo mejorar un proceso social que los participantes consideran importante para vivir. En el caso de esta investigación doctoral, las estrategias de enseñanza para abordar el conflicto, por parte de los estudiantes de básica primaria, y su efecto en la futura sociedad.
- c. **Ductilidad.** Está dispuesta a adecuarse y modificarse cuando nuevos resultados presenten una variación en las categorías, las propiedades o las dimensiones emergentes.
- d. **Funcionamiento.** Permite explicar la mayor variedad posible de escenarios donde surge la preocupación de los y las participantes, la relevancia de la enseñanza del conflicto social y su efecto en las competencias sociales para transformar el contexto.
- e. **Validez.** Implica la evaluación de pares sobre aspectos como la relevancia de la investigación a partir de la revisión de los instrumentos a implementar. Para esta investigación, el pedagogo y didacta español, Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, y la académica brasilera Dra. Leía Adriana da Silva, experta en Didácticas de las Ciencias Sociales, revisaron y dieron los conceptos validando los respectivos instrumentos (ver certificados en Anexo 4).



4.5 Procedimiento en teoría fundamentada: *codificación teórica*

Según Flick (2011), el proceso de análisis de datos en el que se sustenta la teoría fundamentada recibe el nombre de *codificación teórica*. Este tipo de codificación proviene de la interpretación de los datos resultantes de las entrevistas, en tanto que es la base para seleccionar qué información se analiza y se codifica según los procedimientos de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

La presente investigación doctoral trasegó sobre las fases de la “versión constructivista” de la teoría fundamentada, la cual ofrece un conjunto de procedimientos bastante útiles para generar y relacionar categorías. Además, esta metodología no tiene como prioridad descubrir teorías sino construirlas. Esta investigación se desarrolló en tres fases que caracterizan su diseño, análisis y cierre (Bolseguí y Smith, 2006) que caracterizan a las investigaciones desarrolladas a partir de la estrategia de la teoría fundamentada:

1. Diseño. En la cual se plantea un modelo inicial apoyado en los referentes teóricos y se caracteriza el propio proceso de investigación; selección de la muestra; selección de los instrumentos y la propia recolección de los datos: revisión documental, técnicas para las entrevistas y diario de la investigadora.
2. Reconstrucción y análisis. Fase en la que se incluyen modelos intermedios integrando datos, teóricos y empíricos, que permiten enriquecer el modelo inicial partiendo de los principios de la teoría fundamentada. Técnicas y procedimientos para el análisis de los datos, mediante tres tipos de codificaciones: abierta, axial y selectiva.
3. Teorización. Etapa que permite pulir las diferentes ideas extraídas y configurar la formulación de la teoría en el modelo final.

Aquí emerge la codificación en tres tiempos y la matriz condicional/consecuencial a la que hacen referencia Strauss y Corbin (1990), que permitieran codificar la categoría central y relacionar las categorías periféricas con cierto orden, de las más relevantes a las menos relevantes. Esta matriz se construirá para evidenciar el rigor inductivo dinámico, aplicado en esta investigación doctoral para identificar, relacionar, condicionar y analizar consecuencias del proceso estudiado. Esto permitirá ubicar el fenómeno en contexto: las representaciones sociales del conflicto por parte de los maestros de básica primaria en sus medios sociales y escolares, a partir de los relatos sistemáticos,



producto de las entrevistas, hallando el vínculo entre las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza.

4.6 Cronograma y descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo de esta investigación se dio en el marco de la observación de las prácticas de enseñanza y la interacción con los participantes, por medio de la implementación de las entrevistas a profundidad, pues estuvo centrado en identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que poseen los y las docentes sobre la enseñanza del conflicto.

Fue así como se generó un plan de visitas a las instituciones, iniciando con los profesores vinculados a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), en el mes de octubre del 2017, dedicadas a observar algunas dinámicas en torno a las prácticas de enseñanza, así como el rastreo documental del Proyecto Educativo, los Planes de Estudio y las Unidades Didácticas. Desde aquí fue posible *considerar la sinergia entre los contenidos de Ciencias Sociales que prevalecen para la enseñanza del conflicto, la existencia de práctica de enseñanza del conflicto y la indagación sobre las representaciones sociales que poseen sobre el mismo, permitiendo triangular lo que piensan, con lo que dicen y hacen.*

Se visitaron dos colegios en Pereira, Risaralda, ubicados en contextos urbanos y uno ubicado en Calarcá, Quindío. Posteriormente, se implementó este mismo ejercicio con los profesores de la Universidad de La Sabana. Se visitaron dos instituciones educativas en Chía, Cundinamarca, una ubicada en el contexto urbano del sector y la otra está situada en contexto rural. Este proceso se realizó en el mes de noviembre del 2018.

CAPÍTULO V

EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO COLOMBIANO

El presente capítulo tiene como propósito obtener una primera aproximación sobre el pensamiento y las representaciones sociales que poseen los profesores en torno a las prácticas de enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales. Está compuesto por cinco apartados:

El primero se titula **El cuestionario y sus tipologías** y en él se describen los componentes de análisis de las prácticas de enseñanza en el marco de las Ciencias Sociales.

El segundo apartado, titulado **Caracterización del profesorado**, pretende describir el perfil del profesorado participante a partir de aspectos como el género, la edad, el perfil basado en el nivel de formación que poseen, el tipo de contexto donde desarrollan sus prácticas de enseñanza y los niveles de escolaridad de dichos contextos. Estos aspectos permiten abordar algunas interpretaciones sobre sus prácticas de enseñanza.

El tercer apartado, titulado **Las representaciones sociales sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales**, recoge lo que piensa el profesorado sobre las estrategias didácticas que le permite llevar a la práctica las finalidades de las Ciencias Sociales. Este permite reconocer cómo el profesorado está representando dichos alcances.

El cuarto apartado de este capítulo, titulado **La planificación de las clases y las estrategias que implementa el profesorado para la enseñanza del conflicto**, presenta las diversas metodologías, estrategias y/o recursos utilizados por el profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como algunos contenidos seleccionados por el profesorado para la enseñanza del conflicto en los cuales se argumentan las razones del mismo.

El quinto apartado, titulado **La codificación selectiva: pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto**, se analizan los principales aspectos en torno al pensamiento del profesorado sobre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y se caracterizan las representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto.



5.1 El cuestionario y sus tipologías

Con el fin de extraer información inicial que permitiera una primera aproximación sobre el pensamiento y las representaciones sociales que poseen los profesores en torno a las prácticas de enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales se implementó como instrumento de acceso al campo un cuestionario.

La elección de este instrumento se basa en los aportes que brindan los datos obtenidos del mismo bajo una estadística descriptiva que plantea la importancia de implementar procedimientos de análisis de datos combinados de orden cualitativo y cuantitativo. Esta combinación de procedimientos mixtos implica extraer información de los datos cuantitativos arrojados de las respuestas del cuestionario para aplicar a dichos resultados técnicas para con el fin de obtener información e interpretar su significado.

En primer lugar, cabría hacer una distinción entre el análisis cualitativo que expresa, ordena, describe e interpreta los datos mediante conceptos, razonamientos y palabras, y el análisis cuantitativo, en el que se recurre a conceptos y razonamientos que se apoyan en números y estructuras matemáticas (Yela, 1994).

La muestra de esta fase estaba conformada inicialmente por 45 estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y 31 estudiantes de la Universidad de La Sabana; sin embargo, solo 10 de ellos contestaron el cuestionario. Esta situación se presentó porque en el consentimiento informado y en la introducción del cuestionario, se solicitó la participación particular de profesores licenciados en Ciencias Sociales o afines, cuyas prácticas de enseñanza se dieran en el contexto de la básica primaria. Por eso, a pesar de que la muestra se ha reducido, su relevancia se centra en que los diferentes escenarios donde estos profesores se desempeñan permiten comprender experiencias desde diferentes perspectivas y contextos geográficos.

Por otro lado, el cuestionario se construyó a partir de unas tipologías que permitieran el análisis de las prácticas de enseñanza, así como concretar el orden de los apartados de este capítulo de la siguiente forma:

- a. Caracterización de la formación que poseen los profesores de básica primaria.
- b. Las representaciones sociales sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- c. La planificación de las clases y las estrategias que implementan, considerando el interés puesto sobre el conflicto en tanto contenido a enseñar.



El diseño del cuestionario se estructuró a partir de dichas tipologías presentadas en este instrumento por medio de núcleos estructurados de la siguiente forma:

Tabla 6.

Núcleos planteados para la estructura central del cuestionario.

Núcleos planteados en el cuestionario	Número de preguntas que contiene cada núcleo
Núcleo 0: Caracterización de la población participante	3
Núcleo 1: Formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales	4
Núcleo 2: Finalidades y contenidos del currículo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en concreto, del conflicto social	2
Núcleo 3: Metodologías, estrategias y recursos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	3
Núcleo 4: Mapeo sobre la enseñanza del conflicto	2
Núcleo 5: Obstáculos para implementar la enseñanza de las Ciencias Sociales y sus efectos en los aprendizajes del alumnado	1

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas del cuestionario (ver Anexo 2) tenían como intención presentar un grupo de afirmaciones, de las cuales cada profesor debía escoger una o varias de ellas dando valoraciones de 1 a 5, siendo 5 la opción a las que más apunta sus prácticas de enseñanza y 1 la de menos relevancia. Los resultados se organizaron a partir de las tipologías enunciadas.

5.2 Caracterización del profesorado

El cuestionario partió del *Núcleo 0: Caracterización de la población participante*, cuyo objetivo era identificar el perfil de los 10 profesores que accedieron a contestar este instrumento. Se les preguntó: el género, la edad, el perfil profesional de pregrado, su nivel de formación posgradual y el contexto donde está ubicada la escuela (ya sea rural o urbano). Su objetivo fue reconocer el tipo de formación que poseen los profesores de básica primaria como un factor determinando que afecta las prácticas de enseñanza. En la siguiente tabla se pueden identificar los resultados.



Tabla 7.
Caracterización de la población participante.

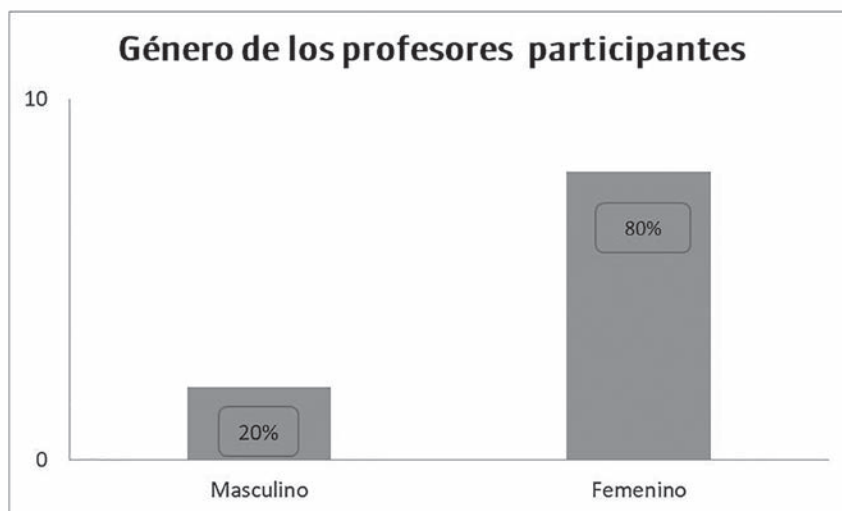
Núcleo 0: Caracterización de la población participante						
Fecha de participación						
Nombre y apellidos (voluntario)						
Sexo	Masculino			Femenino		
Edad	18-25	26-30	31-35	36-45	46-55	Más
Licenciado en:				Otra. ¿Cuál?		
¿En qué año terminó la licenciatura?						
Otros estudios	Especialización ¿Cuál?	Maestría ¿Cuál?		Otra carrera ¿Cuál?		
¿En qué año terminó los otros estudios?						
Tipo de contexto donde se ubica la escuela definido por el Diccionario del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES	<p>Urbana: Se encuentra dentro de un pueblo o ciudad y los alumnos proceden de esa misma localidad. La mayoría de las veces existen distintos centros dentro de un mismo municipio. En los colegios urbanos, el número de alumnos es mucho mayor (la cifra, actualmente, está estimada en un máximo de 30 alumnos por clase), hecho que hace que se puedan separar en diferentes aulas con alumnos de la misma edad. El caso del profesorado en estos centros es muy distinto, un solo profesor da la clase en un único centro.</p>			<p>Rural: El centro educativo se encuentra en un pueblo “principal” y los alumnos proceden de varios pueblos de los alrededores. En cuanto a la distribución en el centro rural, el número de alumnos es realmente menor (una media de unos 15) y éstos no están agrupados por edades ya que en una misma aula puede haber alumnos de edades muy dispares.</p>		
Áreas que orienta	Curso:					
Nombre de la Institución (voluntario)						
¿Qué asignatura dirige en su práctica educativa?						
¿Está estudiando actualmente?						
Marque el tipo de formación que está recibiendo	Especialización ¿Cuál?	Maestría ¿Cuál?		Otra carrera ¿Cuál?		

Fuente: elaboración propia



Con respecto al *género de los profesores participantes*, los resultados obtenidos permitieron identificar que de los 10 profesores que hicieron parte del estudio, el 80% (8 de ellos) son mujeres y el 20% (2 de ellos) son hombres.

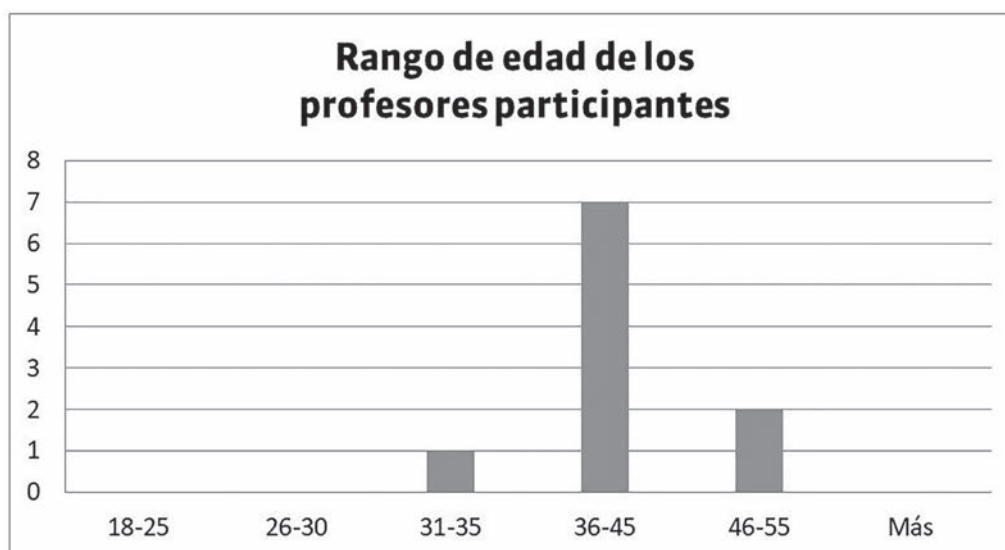
Figura 2. Género de los profesores participantes.
Núcleo 0: Caracterización de la población participante



Fuente: elaboración propia

Al preguntar por el *rango de edad* de los profesores participantes el 70% (7 de ellos) oscila entre los 36 y 45 años, el 20% (2 de ellos) están en un rango de edad entre los 36 y 45 años y solo un 10% (1 de ellos) entre los 31 y los 35 años.

Figura 3. Edad de los profesores participantes.
Núcleo 0: Caracterización de la población participante



Fuente: elaboración propia



En cuanto al *perfil profesional de los profesores participantes* se generaron preguntas sobre su formación de pregrado. Respecto a este ítem el 50% de los profesores, 5 de ellos, expresaron ser Licenciados en Ciencias Sociales y un 20% (2) poseen como formación de base otras profesiones que no pertenecen a la licenciatura como la psicología. Llama la atención que de los 10 profesores encuestados, un 10% (1) posee un perfil profesional de base como ingeniero electrónico. Se contó también con la participación de un 10% (1) de profesores cuyo perfil profesional es la Contaduría Pública y, finalmente, un 10% (1) que presentaba formación en Maestría de Estudios Artísticos cuya formación de pregrado era la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Actualmente, todos los profesores participantes se encuentran cursando los últimos semestres de formación posgradual en maestría brindando así conocimientos alternos en el campo de la pedagogía, las didácticas, la investigación y TIC, componentes que hacen parte de los planes de estudio de los programas de posgrado en Educación.

Figura 4. Formación de pregrado de los profesores participantes.
Núcleo 0: Caracterización de la población participante



Fuente: elaboración propia

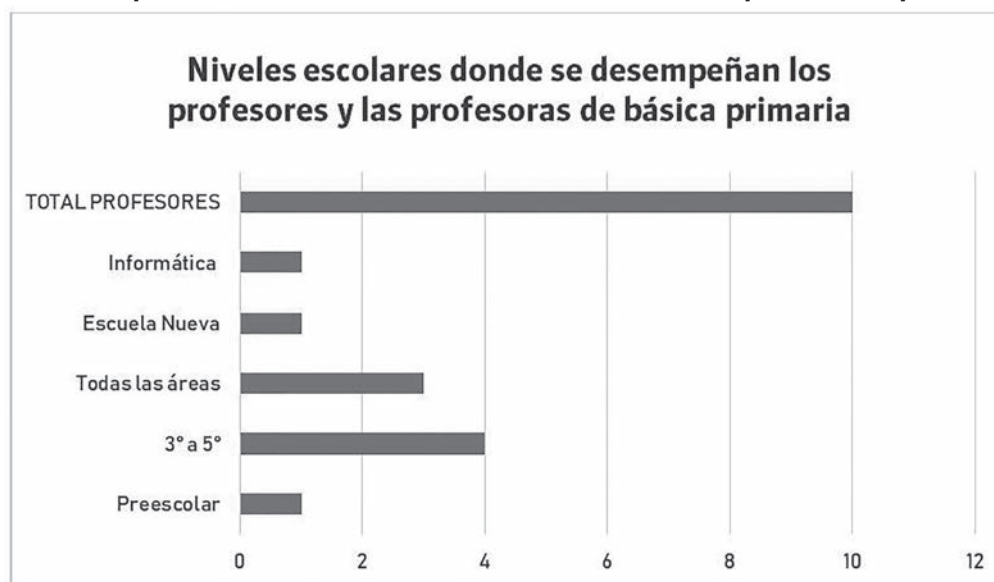
En los resultados de estos tres primeros ítems se observa que el género que prevalece en la práctica de básica primaria son mujeres con edades entre los 36 a los 45 años. Un aspecto a indagar respecto al perfil de profesorado tiene que ver el efecto que puede generar, en las prácticas de enseñanza, que su formación de base no esté en el marco de la formación en las Ciencias de la Educación o licenciaturas (conocidas así en Colombia para aquellas personas que deciden asumir la profesión docente). Por otro lado, la variedad de los perfiles encon-



trados en los profesores de Básica Primaria es producto del Decreto Ley 1278 de 2002, donde se establece que en Colombia los profesionales no licenciados están legalmente habilitados para ejercer la función docente y pueden ser profesionales de la educación. A partir de esta realidad, es clave ahondar en el análisis de aspectos que hacen parte de la didáctica de las Ciencias Sociales, tales como el manejo disciplinar del área, la formación que han recibido los profesores como profesionales de la educación y las representaciones sociales a partir de sus experiencias sobre los procesos de enseñanza de temas como el conflicto.

De otro lado, con respecto a la pregunta sobre las *asignaturas que dirigen los profesores participantes en la básica primaria*, un 30% (3) manifestó ser profesores que orientan todas las clases en toda básica primaria, lo cual implica todas las asignaturas a su cargo (matemáticas, ciencias, sociales, español, educación física etc.). Otro 40% (4), son profesores que rotan en diferentes cursos de la básica primaria con diferentes áreas a su cargo (por ejemplo, áreas como español, matemáticas, ciencias naturales, Ciencias Sociales etc.) en los grados de 3° a 5°. Finalmente, el 30% restante (3) son profesores de preescolar (1 profesor), informática (1 profesor) y Escuela Activa⁴ (1 profesor).

Figura 5. Niveles de escolares donde se desempeñan los profesores y profesoras de básica primaria. Núcleo 0: Caracterización de la población participante



Fuente: elaboración propia

⁴ El MEN considera la Escuela Nueva como “un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multi-grado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje. Este modelo educativo surgió en Colombia hace aproximadamente 35 años.” (MEN, 2010, p.5).



Como se puede observar, la tendencia es que la mayoría de los profesores de básica primaria desempeñan sus prácticas orientando todas las áreas reglamentarias de este periodo escolar, algo atípico en las escuelas colombianas, toda vez que el profesorado, al llegar es nombrado en las escuelas como “profesor planta del Estado” y debe ubicarse como único profesor de un curso y asumir la orientación de todas las asignaturas del Plan de Estudios del grado en el que quede ubicado.

La tendencia respecto a las asignaturas que dirigen los profesores participantes en la básica primaria⁵ de las escuelas colombianas, producto de las políticas que rigen las condiciones de su posesión en dicho cargo así como las condiciones para desempeñarlo, consiste en posesionarse en la escuela asignada asumiendo el rol de profesor único de un curso que orienta todas las asignaturas del plan de estudios del grado en el que quede ubicado.

Una causa posible es el imaginario que se tiene sobre la Educación Básica Primaria en Colombia, la cual se concibe como un nivel académico que, por las características del alumnado, reclama una presentación general y globalizada de la ciencia, siendo la razón por la cual un solo profesor puede impartir todas las asignaturas. A pesar de esto, el actual ordenamiento legal que configura el plan de estudios colombiano exige la existencia de algunos especialistas en determinadas áreas de aprendizaje (Inglés, Educación Física, Educación Musical, entre otras), pero por ahora no son profesionales con los que cuentan estas escuelas.

Indagar sobre el pensamiento del profesorado en este aspecto y los efectos en la enseñanza del conflicto es clave para identificar el nivel de afectación de sus prácticas debido a los factores que acompañan la naturaleza de la escuela primaria colombiana. De igual modo, permite ahondar en temas como el valor de la formación en el profesorado tanto en el aspecto disciplinar del área como en el aspecto didáctico.

En lo que tiene que ver con el *tipo de escuela*⁶ donde laboran los profesores

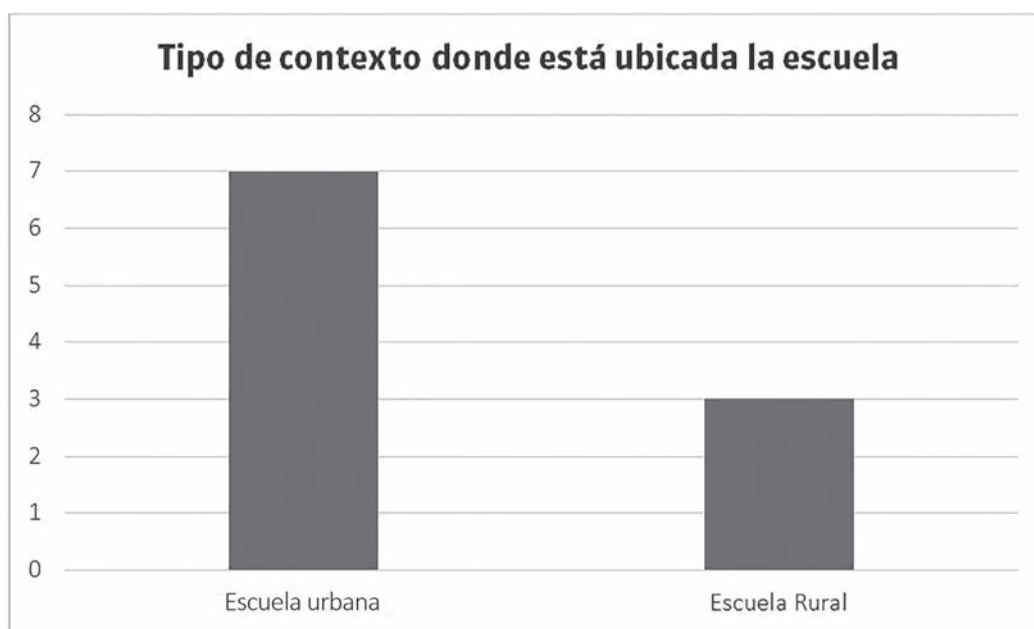
⁵El Documento Guía de Evaluación por Competencia Evaluación Docente regido por el decreto ley 1278 de 2002 plantea que un profesor de básica primaria es aquel cuyo perfil profesional le permite desarrollar prácticas de enseñanza interdisciplinarias en el marco de cuatro competencias básicas: científicas (que implican la formación de una actitud científica), matemáticas (formuladas desde el desarrollo del pensamiento matemático), comunicativas (concebidas desde los principios de la comunicación) y ciudadanas (basadas en la consolidación del estudiante como sujeto activo participe de la sociedad). Un docente competente debe dominar los saberes necesarios para la básica primaria, para promover procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes que respondan a los conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad contemporánea requiere.

⁶El diccionario del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES clasifica y define los tipos de escuelas en rural y urbana. La escuela *rural* se encuentra dentro de un pueblo o ciudad y los alumnos proceden de esa misma localidad. La mayoría de las veces existen distintos centros dentro de un mismo municipio. En los colegios urbanos el número de alumnos es mucho mayor (la cifra, actualmente, está esti-



encuestados, el 70% (7) expresaron trabajar en escuela urbana y el 30% restante (3) manifestaron desempeñar su labor docente en contextos rurales. El profesorado participante está ubicado en los departamentos colombianos de Risaralda, Quindío y Cundinamarca. Las características de los contextos fueron presentadas en el capítulo IV titulado *Fundamentos metodológicos*.

Figura 6. Tipo de contextos donde están ubicadas las escuelas de los profesores participantes. Núcleo 0: Caracterización de la población participante



Fuente: elaboración propia

Este ítem permite clasificar los tipos de escuelas en las que se desenvuelven los profesores colombianos. Se sostiene que la escuela urbana y la escuela rural forman parte de un mismo sistema educativo nacional, por lo tanto responden a una misma política educativa, a principios y objetivos nacionales comunes, ambas deben brindar oportunidades de educación a niños y jóvenes, sean de la ciudad o del campo. Resulta clave identificar, por medio de la observación, cómo las prácticas de enseñanza se pueden ver influidas por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las escuelas.

mada en un máximo de 30 alumnos por clase), hecho que hace que se puedan separar en diferentes aulas con alumnos de la misma edad. El caso del profesorado en estos centros es muy distinto, un profesor solo da clase en un único centro. Un centro educativo *urbano* se encuentra en un pueblo “principal” y los alumnos proceden de varios pueblos de alrededor. En cuanto a la distribución en el centro rural el número de alumnos es infinitamente menor (una media de unos 15) y éstos no están agrupados por edades, si no que en una misma aula puede haber alumnos de edades muy dispares.



5.3 Las representaciones sociales sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Identificar qué piensan los profesores de básica primaria sobre las estrategias didácticas permite obtener un acercamiento inicial en torno a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y comprender sus representaciones, así como el origen de las decisiones didácticas a la luz de un marco de referencia particular. De igual modo, se busca reconocer las representaciones del profesorado sobre las *finalidades y el contenido del currículo de las Ciencias Sociales y el conflicto social*, para este fin fueron formuladas distintas preguntas (ver Anexo 2).

El elemento central de esta investigación es la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza del conflicto al indagar acerca de lo que piensan los profesores ante esta tarea y su articulación con las finalidades de la formación para la ciudadanía. Igualmente, a través de las preguntas planteadas, se busca reconocer las representaciones de los y las docentes sobre *las finalidades y el contenido del currículo de las Ciencias Sociales y el conflicto social* (ver Anexo 2).

En la Figura 7 se presentan los resultados sobre la utilidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los participantes reconocieron trece (13) argumentos que sustentan la relevancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Figura 7. Argumentos sobre la utilidad de las Ciencias Sociales.



Fuente: elaboración propia



En la siguiente tabla se ubica la clasificación de dichos argumentos:

Tabla 8.
Principales argumentos en torno a las utilidades de la Educación en Ciencias Sociales de acuerdo con los docentes observados.

De los principales argumentos en torno a las utilidades de la educación en Ciencias Sociales, valore con 5 a las que más apunta desde práctica docente y 1 las de menos relevancia	
N° del argumento	Descripción del argumento
A1	Comprender hechos ocurridos en el pasado y saber ubicarlos en el contexto
A2	Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado
A3	Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales
A4	Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común
A5	Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”.
A6	El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales
A7	Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rica en el entrenamiento de capacidades para el análisis, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc.
A8	Difundir entre los estudiantes conceptos y herramientas básicas que contribuyan a abordar los conflictos oportunamente con un sentido de comunidad y prevenir agresiones que deterioren el clima educativo.
A9	Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”.
A10	Introducir a los alumnos al entrenamiento de capacidades para el análisis, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc., para la comprensión de los contenidos en Ciencias Sociales.
A11	Promover, en todos los estamentos de la comunidad escolar, una cultura de convivencia y reconciliación, que permita formar ciudadanos convencidos de la importancia de convivir en forma pacífica
A12	Reconocer la construcción de la memoria histórica en su entorno social y geográfico.
A13	Fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionadas con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.
Otra ¿Cuál?	

Fuente: elaboración propia



Los resultados de la gráfica se presentan por medio de una abreviatura por cada argumento, de manera que el primer argumento está reflejado en la gráfica de barras como A1, el argumento 2 con la abreviatura A2 y así sucesivamente. Frente a los resultados encontrados, la opción elegida por la mayoría fue la A3: “Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales desarrollando su espíritu crítico”.

La segunda opción más seleccionada fue la A13 “Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”, seguida por la opciones A2, A4 y A11.

Finalmente, la opción A4 busca “usar la memoria histórica en la formación de conciencia histórico-temporal, proyectando el conocimiento del pasado para la construcción del futuro”. Estos resultados ponen en relieve que para el profesorado la historia es uno de los saberes esenciales para comprender la realidad social.

Tabla 9.

Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Historia.

N. OPCIÓN	ARGUMENTOS	CANTIDAD DE SELECCIONES
A1	Comprender hechos ocurridos en el pasado y saber ubicarlos en el contexto.	4
A2	Facilitar la comprensión del presente usando los hechos históricos relacionados con sus causas	5
A3	Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales desarrollando su espíritu crítico.	9
A4	Usar la memoria histórica en la formación de conciencia histórico-temporal, proyectando el conocimiento del pasado para la construcción del futuro	5
A5	Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”.	1
A6	El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales.	2
A7	Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rica en el entrenamiento de capacidades para el análisis, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc.	4



A8	Difundir entre los estudiantes conceptos y herramientas básicas que contribuyan a abordar los conflictos oportunamente con un sentido de comunidad y prevenir agresiones que deterioren el clima educativo.	3
A9	Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”.	4
A10	Introducir a los alumnos al entrenamiento de capacidades para el análisis, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc., para la comprensión de los contenidos en Ciencias Sociales.	3
A11	Promover, en todos los estamentos de la comunidad escolar, una cultura de convivencia y reconciliación, que permita formar ciudadanos convencidos de la importancia de convivir en forma pacífica	5
A12	Reconocer la construcción de la memoria histórica en su entorno social y geográfico.	4
A13	<i>Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.</i>	6

Fuente: elaboración propia

Esta clasificación evidencia el enfoque del currículo de las Ciencias Sociales. Las opciones más seleccionadas se relacionan con la manera como el docente concibe las finalidades de la enseñanza por ejemplo, *comprender los hechos ocurridos en el pasado, facilitar la comprensión del presente, desarrollar el espíritu crítico basado en entender los problemas sociales actuales, comprender el futuro a partir de la realidad y fomentar el proceso de apropiación de conocimientos para promover y garantizar los derechos constitucionales* permiten concebir el currículo como una construcción cultural. Aunque estas posturas destacan la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria, será necesario verificar su coherencia con las decisiones didácticas que asume el profesorado para la preparación de clase y la implementación de la práctica

Otro aspecto a analizar en los resultados obtenidos sobre la relevancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales se centra en las respuestas más seleccionadas que permiten interpretar que para los docentes la enseñanza de las Ciencias Sociales se entiende como praxis, es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva. Esta interacción configura el currículo



como una construcción social de sentido en un mundo social y cultural, lo cual determina que el proceso curricular sea activo.

Los resultados representan la manera como los profesores pueden concebir la práctica a partir de su interpretación del currículo. De acuerdo con Pagès (1994), existen tres tipos de currículo: el técnico (asociada a una racionalidad técnica de la realidad social), el práctico (centrada solo en la comprensión de los procesos del individuo) y el crítico (orientada a la comprensión y transformación de las condiciones sociales). Las opciones con mayor puntuación se acercan al currículo crítico.

Otro elemento, tenido en cuenta para identificar el pensamiento de los profesores en torno a las finalidades y estrategias didácticas de las Ciencias Sociales, estuvo centrado en la pregunta sobre los factores, estándares o competencias que prevalecen en la enseñanza de las Ciencias Sociales en su contexto educativo. Los resultados se presentan en la Figura 8.

Figura 8. Factores, estándares y competencias en las Ciencias Sociales.



Fuente: elaboración propia

Esta gráfica refleja que las mayores preocupaciones de los y las docentes están enmarcadas en temas como la Educación para la Paz, la prevención, el acoso escolar y la resolución pacífica de los conflictos. Sin duda, esta situación implica para los docentes, la finalidad de la enseñanza del área es la búsqueda de una conexión



entre los tipos de competencias ciudadanas, es decir, los conocimientos y habilidades que deben interiorizar los estudiantes para ejercer su rol como ciudadano. Esta serie de habilidades, en el marco de la Educación para la Ciudadanía, están relacionadas con aspectos cognitivos, comunicativos, y emocionales, reflejados en ámbitos que permiten actuar de manera constructiva en la sociedad democrática y que se enmarcan en aspectos como la Pluralidad, la Convivencia y la Paz.

5.4 La planificación de las clases y las estrategias que implementa el profesorado para la enseñanza del conflicto

Presentaremos ahora las decisiones didácticas, identificando qué piensan los profesores sobre el modo cómo planifican y llevan a la práctica la enseñanza de este tipo de competencias y ámbitos. La intención era reconocer el tópico particular sobre la enseñanza del conflicto. De manera que en este cuestionario se plantearon dos preguntas de tipo abierto, centradas en mapear qué opinan los docentes acerca de la relevancia de la enseñanza del conflicto como parte de las finalidades de las Ciencias Sociales. Las respuestas se presentan en la Tabla 10 que resume las principales posiciones sobre el tema en cuestión:

Tabla 10.

Respuestas a pregunta abierta sobre experiencias de enseñanza del conflicto.

Relevancia sobre la enseñanza del Conflicto	Principales respuestas del profesorado
¿Cree que se debería trabajar la enseñanza del conflicto en la escuela? ¿Por qué?	Porque enriquecería mi quehacer a partir de algo cotidiano. El conflicto es inherente al ser humano, no lo podemos evitar, lo debemos aprender a manejar (Profesor N° 1)
	Sin lugar a duda, la interacción entre las personas está sujeta a conflictos que deben resolver, sin permitir que factores externos e internos condicionen su conducta, en contravía con las normas de convivencia que cada sociedad ha establecido. Esto exige que las familias y las escuelas formen a los estudiantes en resolución de conflictos. (Profesor N°2)
	Si creo, porque la misma escuela en ocasiones es generadora de conflicto; además los estudiantes conviven con un sin número de conflictos familiares y sociales lo que los hace violentos, conflictivos, de bajo manejo de tolerancia y del respeto. (Profesor N° 3)
	Sí, porque enseña a los niños y niñas a reconocer al otro, respetar su diferencia y resolver los conflictos generando un ambiente escolar sano en la escuela. (Profesor N° 4)
	Sí, es clave para educar en la resolución del conflicto escolar, pues la violencia escolar está acabando algunas escuelas. (Profesor N° 5)



¿Cree que se debería trabajar la enseñanza del conflicto en la escuela? ¿Por qué?	Se debe trabajar porque la misma permite que el niño reestructure sus concepciones del conflicto y permite al docente encontrar las estrategias acordes que potencien habilidades de pensamiento social en el estudiante. (Profesor N° 6)
	Sí. Porque el conflicto es la posibilidad de cambio y transformación. Por ser una cuestión socialmente viva pues si lo estudiamos comprendemos la realidad actual para no equivocarnos (Profesor N° 7)
	Sí, ya que nuestro contexto necesita de una escuela que trabaje el postconflicto y ayude a una convivencia armónica entre los ciudadanos. (Profesor N° 8)
	Si porque permite construir memoria histórica para comprender nuestro país y problemáticas mundiales. La realidad, el contexto y es socialmente relevante (Profesor N° 9)
	Sí, porque es un problema socialmente relevante en nuestro entorno, y se debe enseñar a nuestros estudiantes a asumir el conflicto desde una postura crítica y constructiva. (Profesor N° 10)

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las respuestas, se identificó que algunos profesores conciben el conflicto como un principio de oportunidad educativo para “resolver problemas”, “es inherente al ser humano y, por ende, se debe educar en su manejo” y “hacer parte de la realidad del contexto de los estudiantes”. Estas ideas permiten comprender que este grupo de docentes concibe el estudio del conflicto a partir de un plano interpersonal, pues la relevancia frente a su enseñanza está en estudiarlo, no tanto desde la perspectiva histórica y sobre cómo se genera el conflicto, sino desde una perspectiva del desarrollo moral, con preguntas centradas en la solución del conflicto, en el contexto del aula de clase y de la escuela.

Este planteamiento está muy de cerca de las posturas de la psicología educativa de autores como Selman (1980), quien relaciona el conflicto con aspectos como la resolución del mismo desde el plano interpersonal entre niños y/o colegas de la misma edad. Por su parte, Wallon (2007) opina que los conflictos tienen un papel fundamental en el proceso de formación de la personalidad y pueden ser comprendidos a partir de la idea de diferenciación o distinción entre el yo y el otro.

Es de resaltar que otro grupo de profesores relacionan el conflicto con los conocimientos históricos, al argumentar la relevancia de su enseñanza porque “(...) permite que el niño reestructure sus concepciones...y que el docente encuentre las estrategias acordes que potencien habilidades de pensamiento social en el estudiante”. De otro lado, “(...) permite construir me-



moria histórica para comprender nuestro país y problemáticas mundiales”. Este segundo grupo de docentes analiza la enseñanza del conflicto desde el marco de la psicología social. Los aportes de Lewin (1935) han sido fundamentales para la comprensión del término.

Este autor explicó el conflicto como una oposición entre fuerzas que tienen valor semejante e identificó tres tipos que se relacionan con el posicionamiento del sujeto frente a situaciones que pueden tener valor positivo o negativo, generando una situación conflictiva en términos internos.

De acuerdo con Valsiner y Cairns (1992) esta perspectiva concentró sus esfuerzos en la comprensión del conflicto en términos motivacionales. Perspectivas posteriores de la psicología social han pensado el concepto a partir de las relaciones interpersonales, enfatizando los conflictos entre grupos y en diversos ámbitos institucionales. En este sentido, el papel de la enseñanza en las Ciencias Sociales se centra en analizar los aspectos motivacionales que desataron la guerra y desarrollar el pensamiento crítico.

Desde el contexto de la enseñanza, los aspectos que constituyen la didáctica del conflicto han sido planteados por Pagès (1997), quien reúne este tipo de enseñanza en tres ámbitos:

- a. La Educación para la Paz, en consonancia con lo planteado por Galtung (2003) y (Calderón, 2009) sobre “la paz antropológica”.
- b. El conflicto como concepto clave de estudio en el currículo escolar.
- c. El conflicto desde la visión crítica de los estudios sociales, tal y como se presentó este apartado.

Es de resaltar que, al ahondar en uno de los tipos particulares de la enseñanza planteado por Pagès (1997) centrado en aspectos como “si los profesores identifican el conflicto como un concepto clave de estudio en el currículo escolar”, se generó en el cuestionario una segunda pregunta centrada en qué contenidos de Ciencias Sociales está articulado el tema del conflicto y por qué se da prioridad a la enseñanza de los mismos. Las respuestas están ubicadas en la Tabla 11.



Tabla 11.
Contenidos para la enseñanza del conflicto.

Contenidos claves para la enseñanza del conflicto: ¿qué contenidos de Ciencias Sociales se articulan el tema del conflicto? y ¿Por qué da prioridad a los mismos?	Cultura y sociedad
	El contexto de la sociedad actual demanda que los individuos desarrollen habilidades para su desenvolvimiento en la era digital y el comportamiento como ciudadano en este contexto. (Profesor N° 1)
	En cualquier tema es viable manejar el conflicto encaminado además a competencias ciudadanas . (Profesor N° 2)
	La historia de mi país en los siglos XX y XXI. Permite relacionar los contenidos con el acontecer histórico y hacer un puente pasado presente. (Profesor N° 3)
	Relaciones ético-políticas , porque considero que son la base para la formación de un pensamiento social. (Profesor N° 5)
	Pienso que en cualquier contenido puede ser articulado el tema de conflicto. (Profesor N° 6)
	En general en todos los contenidos ya que de antemano nuestro país convive con la violencia desde hace mucho tiempo y sus hechos sociales, políticos, culturales y demográficos conllevan historia de guerra . (Profesor N° 7)
	En los grupos sociales, la participación, la democracia, la convivencia, derechos humanos, derechos y deberes de los niños, la colonización, Historia de Colombia. (Profesor N° 8)
	Enseñar la democracia por procesos: contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales desarrollan el pensamiento. (Profesor N° 9)
En las etapas de la violencia en Colombia, análisis de los gobiernos luego del frente nacional, relación de la economía acorde a las políticas públicas y sus repercusiones sociales. (Profesor N° 10)	

Fuente: elaboración propia.

Adler (1991) afirma que durante las prácticas los profesores van incorporando aquello que funciona y descartando lo que no, basándose en el método de ensayo y error. Los resultados a esta pregunta permiten evidenciar cómo las decisiones de los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza constituyen el sustrato para la reflexión que a su vez da paso a la modificación de aquellas prácticas inadecuadas e ineficientes.

Se trata de comprender e interpretar “(...) las decisiones que toman los profesores cuando enseñan Ciencias Sociales, en especial las que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje.” (Pagès, 2002c, p. 217). De igual modo, permitirá saber cómo los futuros docentes reflejan sus representaciones en las prácticas de enseñanza.



Otro aspecto de análisis dentro de este componente se basó en la identificación de los argumentos que poseían los profesores para la toma de decisiones sobre los contenidos a enseñar, los criterios para su clasificación e implementación, y su relación con el tipo de currículo. A partir de esta intención se generó en el cuestionario un componente que buscó reconocer diversas metodologías, estrategias y/o recursos utilizados por los y las docentes durante la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Uno de los primeros aspectos indagados era el uso de las diversas metodologías que el profesorado implementa en sus clases para la enseñanza, las cuales son definidas por González-Pumariega, Núñez y García (2002) como el conjunto de teorías enfocadas en diversas técnicas y estrategias que deben seguirse para alcanzar objetivos y optimizar la capacidad de obtener nuevos conocimientos y habilidades. A partir de esta definición se generó una pregunta con un listado de opciones en el marco de diversas metodologías que pueden utilizar los profesores para generar dinámicas específicas en los procesos de aprendizaje. Para tal fin, se brindó el siguiente listado (Tabla 12) en busca de que los profesores seleccionaran las dinámicas más usadas en sus prácticas de enseñanza.

Tabla 12.
Metodología para la enseñanza.

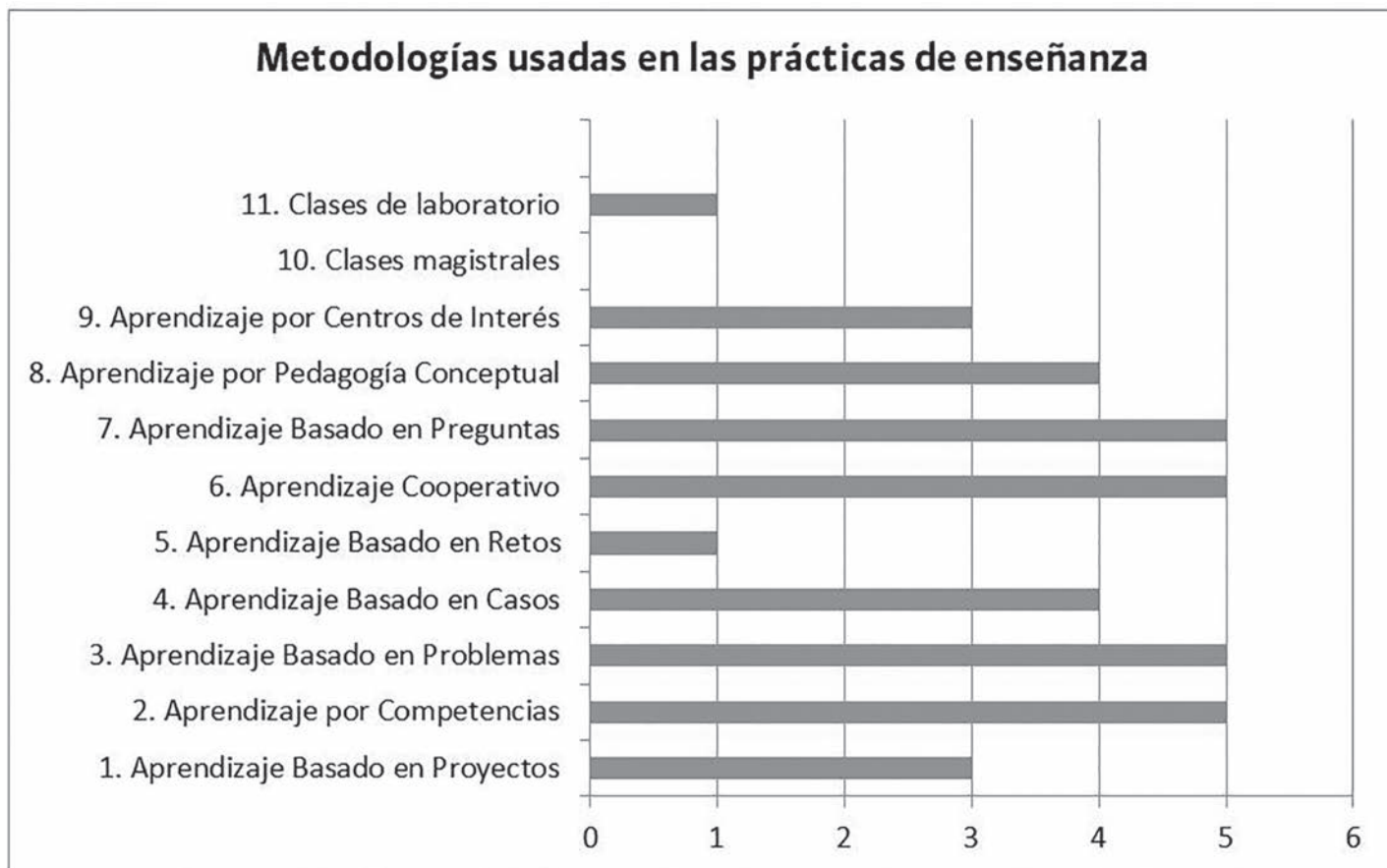
3.1. Marque de 1 a 5 “metodologías de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación	
1.	Aprendizaje Basado en Proyectos
2.	Aprendizaje por Competencias
3.	Aprendizaje Basado en Problemas
4.	Aprendizaje Basado en Casos
5.	Aprendizaje Basado en Retos
6.	Aprendizaje Cooperativo
7.	Aprendizaje Basado en Preguntas
8.	Aprendizaje por Pedagogía Conceptual
9.	Aprendizaje por Centros de Interés
10.	Clases Magistrales
11.	Clases de Laboratorio
12.	Otra ¿Cuál?

Fuente: elaboración propia.

Los resultados generados por los y las docentes se resumen en la Figura 9:



Figura 9. Metodologías usadas en las prácticas de enseñanza.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian que las *metodologías* más implementadas por los y las docentes son las centradas en el aprendizaje basado en preguntas, problemas, o competencias; o por aprendizaje cooperativo. En las entrevistas se preguntará para reconocer las causas de las diferentes metodologías didácticas y si las mismas buscan contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; también, si incentivan el interés por la investigación en sus estudiantes (Becerra-Labra, C., Gras-Martí, A., y Martínez Torregrosa, J., 2007).

Otro factor analizado en la observación es la manera como los profesores conciben la relación educativa en el marco de la enseñanza-aprendizaje. Para ello, se eligió alguna de estas metodologías partiendo de intenciones centradas en la transición del papel de receptor de conocimiento pasivo a activo que había desempeñado un estudiante, el cual refleja un pensamiento crítico con los conocimientos adquiridos (Reitmeier, 2002).

Con respecto a las *estrategias*, Román y Gallego (1994) las definen como “las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de



la información” (p.7) teniendo como función principal optimizar los procesos cognitivos. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos.

En el cuestionario de entrada, se brindaron a los profesores y las profesoras, las opciones ubicadas en la Tabla 13. En cuanto al análisis, al sistematizar los resultados, se encontraron las siguientes elecciones hechas por los y las docentes participantes que se compilan en la Figura 10.

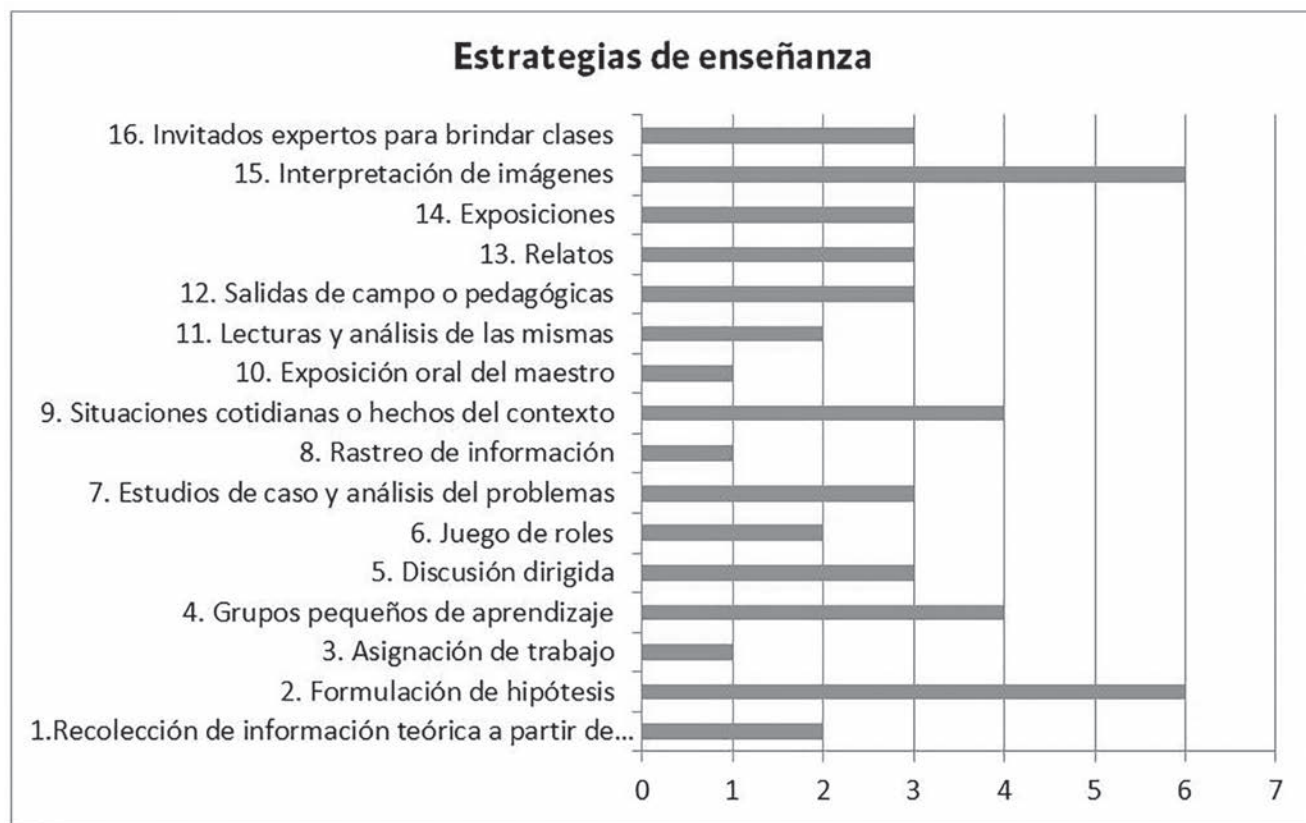
Tabla 13.
Estrategias de enseñanza.

3.2. Marque de 1 a 5 “estrategias de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa para enriquecer la clase, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación	
1.	Recolección de información teórica a partir de fuentes documentales
2.	Formulación de hipótesis y lluvia de ideas
3.	Exposición oral del maestro
4.	Asignación de trabajo
5.	Grupos pequeños de aprendizaje
6.	Discusión dirigida
7.	Juego de roles
8.	Estudios de caso y análisis de problemas
9.	Rastreo de información por Internet
10.	Situaciones cotidianas o hechos del contexto
11.	Exposición oral del maestro
12.	Lecturas y análisis de las mismas
13.	Salidas de campo o pedagógicas
14.	Relatos
15.	Exposiciones
16.	Interpretación de imágenes
17.	Invitados expertos para brindar charlas
18.	Trabajo individual

Fuente: elaboración propia.



Figura 10. Estrategias de enseñanza.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que las estrategias más utilizadas para enriquecer las prácticas de enseñanza son la interpretación de imágenes, la formulación de hipótesis y la lluvia de ideas, seguida de grupos pequeños de aprendizaje y del uso de situaciones cotidianas del contexto. Queda por verificar, tanto en la entrevista como en la observación, si estas estrategias son implementadas por los y las docentes como base para lograr aprendizajes de carácter significativo.

Esto implica el uso de recursos que permiten el análisis, la reflexión, la comparación, la revisión, la autorregulación, el trabajo individual y en equipos, permitiendo ideas o pensamientos que conduzcan a los estudiantes a decidir sus acciones futuras con respecto a los fines de la educación: formar individuos aptos e íntegros para vivir en libertad e independencia, y con capacidad creativa. Esta postura va ligada al uso de los recursos o material para la enseñanza, los cuales son definidos por San Martín (1991) como aquellos artefactos que, utilizando las diferentes formas de representación simbólica o como referentes directos (objeto), contribuyen a la construcción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares.



Por tal razón, en el cuestionario se ubicaron doce recursos para la enseñanza posibles (Tabla 14):

Tabla 14.
Recursos para la enseñanza.

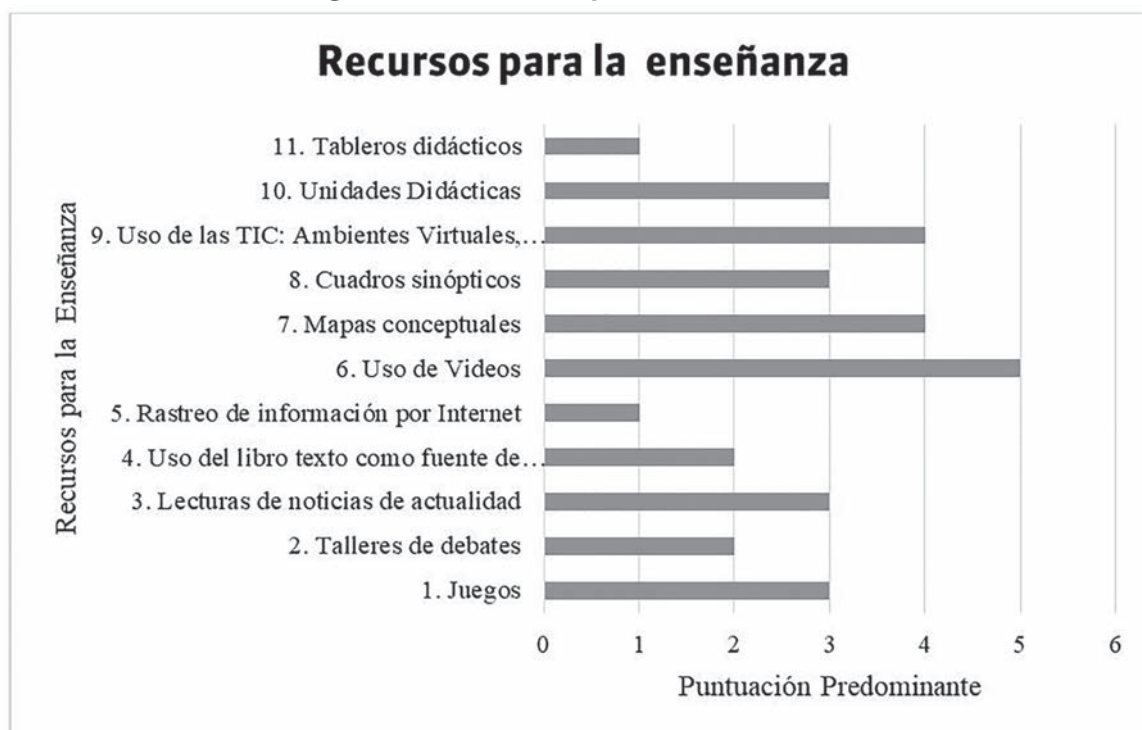
3.3. Marque de 1 a 5 “recursos para la enseñanza” de las Ciencias Sociales que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación	
1.	Juegos
2.	Talleres
3.	Lecturas de noticias de actualidad
4.	Uso del libro texto como fuente de consulta y trabajo de aula
5.	Rastreo de información por Internet
6.	Uso de Videos
7.	Mapas conceptuales
8.	Cuadros sinópticos
9.	Uso de las TIC: Ambientes Virtuales, Páginas web, Blogs, Plataformas Virtuales, Juegos interactivos
10.	Unidades Didácticas
11.	Tableros didácticos
12.	Guías planificadas

Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian que los recursos que más emplean los y las docentes para la enseñanza son los videojuegos, seguido del uso de las TIC (ambientes virtuales, páginas web, blogs, plataformas virtuales, juegos interactivos, entre otros), las unidades didácticas, los cuadros sinópticos y las lecturas de noticias de actualidad. Eso se constata en la Figura 11:



Figura 11. Recursos para la enseñanza.



Fuente: elaboración propia.

Sin duda, estos elementos logran cualificar la práctica pedagógica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan las interacciones comunicativas y el desarrollo del pensamiento creativo en los niños y las niñas. Por esta razón, se profundizará sobre esto en el marco de la entrevista y la observación, para saber qué dicen y qué hacen los docentes con este tipo de herramientas.

5.5. La codificación selectiva: pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto

Para cerrar los resultados del cuestionario, se plantea este apartado titulado **La codificación selectiva: pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto**, el cual buscó compilar los principales códigos que resumen lo que piensan los profesores sobre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y caracterizar las representaciones sociales de las mismas.

Hugo y Suta (1997, citados en Sanmartí, 2000) clasifican las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza alrededor de aspectos como qué enseñar, cómo aprenden mejor los alumnos y cómo enseñar; unas rutinas y guiones de acción que constituyen esquemas tácitos que predicen los alcances del currículo a partir de las decisiones didácticas tomadas.



La mayoría de las investigaciones evidencian la existencia de la dicotomía entre lo que se enseña y cómo se enseña (Riera, 2004). Es posible establecer el contraste entre lo que piensan los profesores, a partir de la entrevista, y lo que hacen los y las docentes mediante la observación con el fin de identificar la coherencia entre lo que “dicen” y lo que “hacen”.

Por ahora, al cruzar los resultados generales del cuestionario, podemos identificar su pensamiento, relacionando aspectos como la utilidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los procesos relevantes para la enseñanza del conflicto, los tipos de competencias que se pretenden desarrollar, así como el enfoque curricular que representa su práctica en función de sus respuestas a las preguntas sobre las finalidades de los procesos de enseñanza y los tipos de metodologías, estrategias y recursos utilizados en dicha práctica.

La Tabla 15 compila lo que “piensan” los profesores sobre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y, de manera particular, sobre la enseñanza del conflicto:

Tabla 15.

Codificación selectiva: pensamiento de los profesores sobre la Enseñanza del conflicto.

Utilidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales	Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales y para promover el desarrollo de su espíritu crítico	
Procesos curriculares relevantes para la enseñanza del conflicto	Educación para la Paz Resolución pacífica de los conflictos. Pluralidad Convivencia	
Tipos de competencias	Competencias ciudadanas	
Enfoque curricular al que responde	Enfoque práctico Considera el desarrollo del currículo sobre una base cualitativa, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje	Enfoque curricular crítico Está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción.



Metodología que responden al enfoque	Aprendizaje por Preguntas Aprendizaje Cooperativo Aprendizaje por Problemas Aprendizaje por Competencias
Estrategias que responden al enfoque	Interpretación de Imágenes Formulación de hipótesis y lluvia de ideas Análisis de situaciones cotidianas o hechos de contexto Estudio de Caso
Recursos que responden al enfoque	Uso de las TIC Uso de Videos Unidades Didácticas Mapas conceptuales Lectura de noticias actuales

Fuente: elaboración propia.

Los y las docentes consideran que la enseñanza de las Ciencias Sociales posee su utilidad en la preparación para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales al fomentar el desarrollo del espíritu crítico. Para lograr este alcance es necesario reflexionar sobre procesos curriculares relevantes como la Educación para la Paz, la Resolución Pacífica de los Conflictos, la Pluralidad y la Convivencia, lo cual permite inferir que el conflicto es concebido como constructo curricular y como problema objeto de estudios de las Ciencias Sociales.

Educar para una cultura de paz significa fomentar espacios donde las personas puedan expresar sus desacuerdos, discutir, deliberar, contrastar, actuar y transformar su mundo individual y colectivo, adquiriendo un compromiso social y un grado de conciencia que lleve a la reflexión sobre la importancia frente al respeto hacia los demás.

Así se trata de promover una actitud que asuma los conflictos como posibles escenarios de oportunidades y no como escenarios violentos. La Educación para la Paz conlleva valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no-violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona y esto es lo que debe tener en cuenta el docente en el momento de argumentar la relevancia de educar para la vida adulta.

Es así como, los y las docentes plantean el valor de estos procesos curriculares en la educación, articulados a contenidos específicos de las Ciencias Sociales. Esto responde a “la concepción que exige problematizar el contenido e invitar a los estudiantes a recorrer un proceso parecido al que realizan los historiadores y los científicos sociales.” (Giroux, 2006, p.83), con el fin de compren-



der que las Ciencias Sociales intentan explicar el significado de los conflictos, de sus causas y sugerir vías para su solución de los mismos.

En relación con los tipos de competencia que deben desarrollar los estudiantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, son las relacionadas con la reflexión ante su propio rol como docentes. Los estándares de competencias ciudadanas señalan que las que corresponden al ejercicio de la ciudadanía representan habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo, elementos que surgen en los resultados del cuestionario como proceso transversal necesarios en la enseñanza.

Al identificar las principales metodologías, estrategias y recursos usados por los y las docentes (analizados en la Tabla 10 de este capítulo y ubicado en el cuestionario del *Núcleo 3: metodologías, estrategias y recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales*, Anexo 2) se puede deducir que su pensamiento sobre la representación social de las prácticas de enseñanza se enmarca en enfoques curriculares como el práctico y el crítico.

Al parecer, para los profesores, la incorporación de metodologías y estrategias basadas en problemas, preguntas y experiencias de cooperación permite, en los niños y niñas, acciones de pensamiento y de producción dentro de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo de competencias para la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas.

En el siguiente capítulo escucharemos las voces de los y las docentes en el marco de los resultados obtenidos en la entrevista, con el fin de identificar continuidades y rupturas entre las representaciones, el diseño, la clase y el alcance. También, podremos entrever cómo configuran los procesos de educación para la enseñanza del conflicto y si existe dicotomía entre lo que piensan y dicen y, por ende, entre lo que se enseña y cómo se enseña. Estos estudios fueron posibles, en esta tesis doctoral, a la luz los resultados que surgieron de los instrumentos implementados.

CAPÍTULO VI

¿QUÉ DICE QUE HACE EL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO COLOMBIANO?

El presente capítulo compila los argumentos expresados por los y las docentes en torno a las prácticas de enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales, así como sus representaciones sociales que fueron recopilados en una entrevista a profundidad. El capítulo se compone de cinco apartados:

El primer apartado, titulado **La entrevista y su tipología**, describe los componentes de este instrumento argumentando los aspectos que se evidenciaron más allá de lo arrojado por los datos del cuestionario en el capítulo V que compila datos sobre el pensamiento de los profesores ante la enseñanza del conflicto colombiano. En esta fase de la investigación contamos con la colaboración de cinco (5) de los diez (10) profesores participantes que contestaron el cuestionario, para su selección tomamos como punto de partida dos criterios: el primero, que desarrollaran sus prácticas de enseñanza en básica primaria y, el segundo, su deseo de participar en esta etapa de la investigación.

El segundo apartado, titulado **La representación social sobre del conflicto colombiano: una lectura a partir de la elección de su enseñanza**, compila los datos que permitieron analizar las representaciones sociales que poseen los y las docentes para implementar prácticas de enseñanza e interpretar sus lógicas desde aspectos como las decisiones didácticas para la elección del contenido y la administración del currículo.

El tercer apartado, titulado **Las decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto colombiano**, permitió identificar si los docentes enseñan el conflicto mediante los métodos expositivos o métodos interactivos definidos y clasificados a partir de las posturas de Quinquer (2002) que han sido analizadas en este apartado.

El cuarto apartado, titulado **La relación de los contenidos en Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto colombiano: criterios para su selección**, tuvo como objetivo identificar y comprender las estructuras y contenidos explícitos,



así como los no explícitos, que rodean la enseñanza del conflicto en el área de las Ciencias Sociales. De igual forma, sus finalidades, contenidos a enseñar y estrategias concretas para su implementación.

Cierra el capítulo con el quinto apartado titulado **La codificación selectiva: lo que dice el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano**, el cual correlaciona los resultados de la entrevista con los del cuestionario, ya sistematizado en el capítulo anterior. Esto permitirá identificar la conexión entre lo que piensan y dicen los profesores sobre las prácticas de enseñanza del conflicto.

6.1 La entrevista y su tipología

En busca de conocer lo que argumenta el profesorado sobre la enseñanza del conflicto, se decidió aplicar la técnica de la entrevista a profundidad pues, a diferencia del cuestionario, propicia información mucho más puntual en torno al tema de las representaciones sociales. Gracias a la interacción comunicativa de la entrevista (Cohen, Manion y Morrison 2007) el investigador puede extraer los discursos orales que le permiten ampliar la interpretación de los significados que exteriorizan los participantes, en este caso, los y las docentes.

Según Taylor (1992), utilizamos la expresión *entrevistas en profundidad* para referirnos a este método de investigación cualitativo, pues:

Por entrevistas cualitativas a profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p.100).

Esto significa que quien aplica esta técnica de investigación concibe al entrevistado como aquel que tiene “un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder la pregunta abierta.” (Flick, 2007, p.94). Estas posturas concuerdan con los planteamientos hechos sobre la entrevista por autores como Abric (2001), Araya (2002) y Rodríguez (2007) quienes resaltan su pertinencia en la investigación sobre repre-



sentaciones sociales. No obstante, Abric (2001) y Rodríguez (2007) señalan que la entrevista no debe ser la única técnica para identificar las representaciones sociales, siendo necesario el uso de métodos mixtos para ampliar el espectro de análisis de los contenidos que se extraen de los discursos orales.

Respondiendo a ese llamado, la presente investigación doctoral aplicó un cuestionario que permitió identificar *qué piensan* los profesores sobre las prácticas de enseñanza del conflicto. Por su parte, la entrevista permitió identificar *qué dicen los profesores* sobre este tema. Finalmente, se utilizó la técnica de observación para corroborar si lo *que piensan* y lo *que dicen* que hacen los profesores, se implementa en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en básica primaria del contexto colombiano.

Los datos extraídos de la entrevista y los códigos configurados fueron obtenidos de manera inductiva, a partir de las expresiones de los maestros entrevistados (códigos en vivo) o como conceptos que la investigación construye en el contexto de estudio (código socialmente construido) (Glaser, 1978).

Cabe resaltar que una característica que hace particular el contenido de la entrevista, con relación al cuestionario, es que centra su interés en extraer los aspectos didácticos relevantes para las prácticas de enseñanza del conflicto de los discursos orales de los participantes. Es así como, la estructura de la entrevista se centró en un guion que articuló seis (6) preguntas relacionadas con aspectos como:

- Los saberes de los profesores sobre la enseñanza del conflicto.
- Las estrategias para abordar su enseñanza.
- El análisis de su relevancia como finalidad de las Ciencias Sociales.
- La elección de metodologías, estrategias o contenidos particulares para implementar su enseñanza.

El análisis del contenido al que fue sometida la entrevista se generó bajo los principios de la teoría fundamentada definida por Strauss y Corbin (2002) como un conjunto de procedimientos con los cuales se analizan datos textuales. Esta teoría se concreta en dos procesos específicos: el método comparativo constante y la codificación (abierta, axial y selectiva). Así, el propósito general de la teoría fundamentada es “la generación de teoría formal a partir de datos empíricos. Esta transformación de los datos conlleva un movimiento de la teoría sustantiva hacia la teoría formal” (Trinidad, Carrero, y Soriano, 2006, p. 33).



A partir del análisis de los argumentos extraídos de los participantes de las entrevistas, se realizó un contraste con los elementos teóricos que soportan esta investigación. Esto responde a las posturas de Moscovici (Citado en Bardin, 1986) quien sustenta sobre esta triangulación de datos que “todo lo que se dice o escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido.” (p.24). Dentro de la teoría fundamentada, el análisis de argumentos es conocido como el método comparativo, el cual consiste en codificar, comparar y analizar datos con el objetivo de identificar sus propiedades y explorar sus interrelaciones, con el propósito de integrarlos en una teoría coherente (Trinidad y otros., 2006).

El resultado de este análisis es la codificación que puede ser constituida desde dos prácticas: en primer lugar, mediante las teorías que guían el análisis y que articulan las preguntas y objetivos de la investigación o a partir de los resultados que sugieren los datos Corbin y Strauss, 2008; Trinidad y otros., 2006). En el caso de esta investigación, las codificaciones surgen de la primera práctica centrada en las teorías rastreadas con antelación y que hacen parte de estado del arte y del marco teórico de esta investigación.

A partir de la selección de los códigos emergentes se identificaron aquellos aspectos ausentes que hacen parte del interés de la investigadora, en el marco de las representaciones sociales del profesorado, sobre la enseñanza del conflicto, la preparación de la clase y las decisiones didácticas que permiten analizar la manera como el profesorado representa el mundo, por medio de la enseñanza y se plantearon nuevos códigos que dieron vida a la construcción de las preguntas de la entrevista a través de los datos triangulados en el cuestionario.

6.2 La representación social sobre del conflicto colombiano: una lectura a partir de la elección de su enseñanza

Para Jodelet (1989) las representaciones sociales son:

[...] una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana; una forma de conocimientos social y, correlativamente, una actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. (p. 473).

Al llevar esta definición al marco de esta investigación doctoral, es clara la relevancia de analizar las representaciones sociales que poseen los y las docentes para implementar prácticas de enseñanza e interpretar sus lógicas



desde aspectos como las decisiones didácticas para la elección del contenido, la administración del currículo. Una de las preguntas de la entrevista se centró en identificar los saberes que poseían los docentes sobre la enseñanza del conflicto. De sus respuestas se ha logrado extraer las siguientes unidades de significados:

Tabla 16.

Unidades de significados para códigos: respuestas a la pregunta número 1.

Pregunta número 1: ¿Qué conoce sobre la enseñanza del conflicto?	
Caso N° 1 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA	El conflicto es una oportunidad para aprender a convivir, para salir adelante, para entender lecciones de la vida y avanzar siendo mejores.
Caso N° 2 CALARCÁ-QUINDIO ZONA RURAL	Antes de iniciar la maestría el tema del conflicto era algo que se debía evitar. Ahora concibo el conflicto como la forma en la que uno se puede potenciar, se puede desarrollar, en el que las personas crecen.
Caso N°3 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA	Es la manera como formamos a los otros en el respeto a la diferencia donde aprendemos a tolerar y a resolver los conflictos de manera pacífica por medio del diálogo, cosa que no ven en sus hogares
Caso N°4 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA URBANA	A mí me formaron viendo el conflicto como algo malo. Ahora veo el conflicto como algo clave para enseñar, a partir del manejo que le demos al conflicto. Por ende, la reflexión con los estudiantes se centraba en “¿Qué medios alternativos se deben buscar para resolver el conflicto? Enseño el conflicto a partir de la reflexión.
Caso N°5 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA RURAL	Nadie nos ha enseñado a enseñar este tema. Lo que hacemos los maestros es analizar la manera de educar a los niños y las niñas para que sepan

Fuente: elaboración propia.

Las expresiones contenidas en estas respuestas, según sus unidades de significado (palabras o secuencias de palabras), son clasificadas en los siguientes conceptos (códigos), caracterizados como las categorías más codificadas y las menos codificadas. La Tabla 17 muestra las expresiones sobre la concepción de los maestros acerca de la enseñanza del conflicto.



Tabla 17.

Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 1.

¿Qué conoce sobre la enseñanza del conflicto?	
Categorías que más codifica	Categorías que menos codifica
<ul style="list-style-type: none">▪ El conflicto es concebido como una oportunidad para aprender a convivir.▪ El conflicto sirve para enseñar a partir de la reflexión y el diálogo.▪ Es enseñar a resolver los conflictos de manera pacífica por medio del diálogo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Nadie nos ha enseñado a enseñar este tema.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la pregunta sobre **¿Qué conoce sobre la enseñanza del conflicto colombiano?** evidencia que la enseñanza del conflicto es concebida a partir de su utilidad, codificada como *principio de oportunidad para la enseñanza*. Cuando argumentan que sirve para *aprender*, es posible entrever que los y las docentes representan este proceso de enseñanza desde un currículo que permita la comprensión de las problemáticas sociales actuales.

Trabajar un currículo de este alcance implica que el profesorado vislumbre la realidad como base para conectar los procesos de enseñanza. Para tal fin el profesor debe comprender y usar la realidad como base del currículo, y al igual que Schütz (2003), concebirla como una “...realidad social desde la realidad del “mundo del sentido común”, “mundo de la vida diaria”, “mundo cotidiano”. En consecuencia, el mundo del sentido común es la escena de la acción social.” (p.16).

Con respecto a la manera como puede ser aplicado este discurso en las prácticas de enseñanza, Bush y Folger (1994) indican que este tipo de postura también es válida pues, pese a que no esté en el marco del contexto histórico y social, su utilidad está en potenciar herramientas para la convivencia a través de procesos de enseñanza capaces de permitir el reconocimiento del otro, en el marco de la tolerancia y el respeto a la diferencia.

La proyección del aprendizaje es el empoderamiento de sus efectos en el presente, como fórmula de aprendizaje y crecimiento moral para el futuro. Esto evidencia que, aunque es una postura válida, es muy limitada frente a la intención de la enseñanza del conflicto en el marco de un currículo de corte sociocrítico integrado, en concordancia a lo afirmado por diferentes autores como Adler y Goodman (1983), Armento (2000), Benejam (1999), Catling (2004), Restrepo (2003), Ross (2006), Singer (2008).



En este sentido, el propósito del profesorado y, en particular, su interés por desarrollar capacidades de reflexión crítica se centra en la enseñanza del conflicto a partir de la realidad social, lo cual aportaría a una educación que transforme el presente y el futuro (Benejam, 2002b; Gimeno, 2000; Ross, 2006; Singer, 2008). Al contrastar dichas posturas teóricas con las codificaciones emergentes extraídas de las respuestas generadas, se evidencia que los y las docentes no conciben la enseñanza del conflicto desde el marco de las Ciencias Sociales, pues sus respuestas no se relacionan con aspectos como el estudio del conflicto como base para entender el comportamiento de las culturas o los grupos humanos que han experimentado cambios a lo largo de la historia y la guerra como una de las expresiones que afecta el presente.

No obstante, cabe resaltar que las respuestas centradas en la utilidad de la enseñanza del conflicto, rescatan la postura de Vinyamata (1999), quien sostiene que el conflicto debe ser visto como un principio de oportunidad para generar cambios deseables en la sociedad, pues debe ser definido como un error que puede ser modificado positivamente, en el presente, si se comprende e interpreta su naturaleza como hecho histórico.

Las codificaciones extraídas permiten igualmente identificar algunas representaciones sociales que los docentes poseen sobre la enseñanza del conflicto, orientadas a los contenidos o categorías que configuran la Cátedra de Paz. Sin embargo, ningún docente hizo esta relación desde sus prácticas de enseñanza. Por tal razón, las categorías más codificadas son solo el reflejo de que los y las docentes conciben la relevancia de la enseñanza del conflicto, a partir de miradas empíricas que denotan utilidad en aspectos como la resolución de conflictos. En este sentido, se observa la necesidad de educar desde la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar, dado que hacen parte de los doce temas que conforman la Cátedra de la Paz⁷.

Parece evidente que los y las docentes desconocen las categorías y contenidos sobre la enseñanza del conflicto en el marco de la Cátedra de la Paz, generando con esto implicaciones didácticas que afectan el sentido y alcance de su ense-

⁷La Cátedra de la Paz es la iniciativa para generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia. En la ley 1732 se establece de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Según el decreto 1038, por el cual reglamenta la ley 1732, “todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015”. Los doce temas que la conforman son: justicia y Derechos Humanos; uso sostenible de los recursos naturales; protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; resolución pacífica de conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; proyectos de vida y prevención de riesgos.



ñanza. Al respecto, diferentes autores (Adler y Goodman, 1983; Audigier, 2002; Haas y Laughlin, 2001; Jara, 2010; Lee y Fouts, 2005; Pagès, 1999; Pitkäniemi, 2003; Prats, 1999; Santisteban y Pagès, 2007; Torney-Purta y otros, 2005) justifican los riesgos que genera el hecho de desconocer estos contenidos y saberes dentro del proceso pedagógico de las Ciencias Sociales. La extracción de estas categorías permite entender que la representación social sobre la enseñanza del conflicto en los docentes, puede estar vinculada, únicamente, a sus opiniones sobre la importancia de enseñarlo sin ningún tipo de sustento teórico-práctico. Esto, sin duda, significa un gran riesgo, dado que, como señalan Bennet y Spalding “las perspectivas o creencias que tienen los profesores pueden actuar como filtros, ocultando información y seleccionando ideas que armonicen con pensamientos previos.” (Citados en Armento, 1996, p. 489).

Este proceso de filtración de ideas y creencias es constatado por la categoría menos codificada, cuando uno de los docentes afirma conocer poco sobre la enseñanza del conflicto debido a que “nadie le ha enseñado a enseñar este tema”, de ahí que termine excluyéndola de su práctica. Esta situación es preocupante porque los docentes parecen olvidar que la enseñanza del conflicto no hace parte de los conocimientos informales que pueden o no darse en la escuela; lo cual se constata desde la poca referencia en los Estándares... pues, por ejemplo, el conflicto aparece como un tema obligatorio de los grados superiores de 10° y 11°.

6.3 Decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto colombiano

En el análisis de las respuestas dadas por los y las docentes a la pregunta por los métodos para la enseñanza del conflicto, se parte del supuesto planteado por Quinquer (2002):

En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir factores diversos, como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, la relación entre el coste y beneficio que se obtiene en cada método según el número de horas de preparación que requiere, del seguimiento que necesita, de la evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender. (p.103).

El análisis de esta pregunta permitirá identificar si los docentes enseñan el conflicto, mediante métodos expositivos o métodos interactivos (Quinquer,



2002). Según esta autora, en los métodos de enseñanza expositivos, el profesor es el centro del proceso de enseñanza y reduce su actuación a acciones como la conferencia, la sesión magistral, las preguntas, lectura de noticias, exposiciones de los estudiantes, entre otros.

De otro lado, en los métodos de enseñanza interactivos el centro es el estudiante y sus acciones se encaminan a constatar los saberes con sus pares, mediante el uso de distintos materiales de trabajo diseñados para generar un aprendizaje autónomo. Metodologías como el trabajo por proyectos o estrategias como debates, trabajo en grupo, juego de roles, dilemas morales, búsqueda de información en internet y salidas pedagógicas, hacen parte de los elementos que apoyan el proceso de enseñanza. Así, el uso de diferentes estrategias y metodologías (trabajo por proyectos, debates, juego de roles, dilemas morales, entre otros) convierte el aprendizaje en una experiencia significativa y, aún más, cuando responden a las necesidades propias del contexto que, para el caso de esta tesis es el conflicto armado como una realidad social.

A partir de las respuestas del profesorado se buscó describir los métodos de enseñanza usados para tal objetivo. También fue posible descifrar si las problemáticas del contexto hacen parte de las representaciones sociales del conflicto en los y las docentes, describiendo cómo las integran en sus prácticas de enseñanza. Las unidades de análisis extraídas de la entrevista se clasifican en la Tabla 18.

Tabla 18.

Unidades de significados para códigos: respuestas pregunta número 2.

Pregunta número 2: ¿Cómo usa el maestro las problemáticas del contexto social, como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?		Tipo de conflicto que representa el profesorado
Entrevista		
<p>Caso N° 1 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA</p>	<p>Posibilitando el trabajo en grupos. Esto les permite tener experiencias de aprender y reconocer al otro. Cuando se presenta un conflicto escolar, se aborda través de la reflexión como estrategia de resolución.</p>	<p>Conflicto escolar</p>
<p>Caso N° 2 CALARCA-QUINDIO ZONA RURAL</p>	<p>Quindío tiene muchas problemáticas sociales, es el departamento que ocupa el primer puesto en suicidios y pobreza. Muchos acuden al trabajo informal. La causa es que se toma el conflicto de manera negativa y se resuelve de la misma manera. Los niños replican esto en la escuela. Hay problemas de convivencia.</p> <p>Aprovecho estas problemáticas para poner en práctica las estrategias de resolución</p>	<p>Conflicto Social</p>
<p>Caso N° 3 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA</p>	<p>Aprovecho las problemáticas de contexto como la población reinsertada del conflicto y alta pobreza (muchos niños de familias en acción), la disfunción familiar por padres presos o con problemas de consumo que generan niños y niñas agresivos que se relacionan a la defensiva. Cuando estalla la agresión aprovecho el conflicto para enseñarles a resolver y hacerles ver que esa es la causa por la cual las familias se encuentran en estas problemáticas</p>	<p>Conflicto Social</p>
<p>Caso N° 4 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA URBANA</p>	<p>En el contexto de la inmigración de gente en Chía los estudiantes entran en rechazo con esta población que se integra a la escuela, al referirse a ellos con expresiones como: “estamos llenos de una mano de negros...y una mano de venezolanos”, esto trae consigo que los estudiantes no aceptan a estas personas. Aprovecho esta situación para generar diversos ejercicios de sensibilidad en torno a la tolerancia y la aceptación, en busca de que comprendan lo difícil que es perder su lugar de arraigo. Nadie sale de su sitio porque quiere y someterse a problemáticas como desempleo, pobreza, inseguridad, en los parques hay sitios de expendio y de consumo.</p>	<p>Conflicto Social</p>
<p>Caso N° 5 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA RURAL</p>	<p>En mi contexto, el conflicto que más existe en la escuela es la cuestión de género, los niños son muy bruscos por tal razón se han generado estrategias para trabajar esta problemática en la escuela. Otra problemática son los roces entre los niños raizales y los niños que migran de otras ciudades a Chía.</p>	<p>Conflicto cotidiano</p>

Fuente: elaboración propia.



Al revisar las respuestas planteadas por el profesorado se identificaron tres tipos de conflicto: social, escolar y cotidiano. El conflicto social es el que más concuerda con las narrativas del profesorado. Los profesores lo ejemplifican a partir de situaciones de desiguales y disputas sobre el «orden social», el «poder» y los «derechos» en sus contextos inmediatos.

Esta representación social del conflicto colombiano es conceptualizada por Galtung (1964), quien la define como el ejercicio disfuncionado que ejercen las estructuras sociopolíticas y económicas sobre la población civil que genera en ellos represión, marginación y pobreza. Estas acciones explican las distintas formas de violencia social resultado de unas condiciones humanas indignas.

A partir de la violencia social emerge la guerra, representada por el profesorado colombiano al enlistar las mismas situaciones de contexto social y nacional que vive y observan en su contexto inmediato.

Por su parte, la violencia, en tanto fenómeno institucional que el profesorado describe de manera empírica, se ha clasificado como los combates y asesinatos. Al respecto, Fernández, Ayllón y Moreno (2003), afirman que la violencia política sirve de referencia conceptual para manifestaciones coercitivas (esta clasificación se encuentra en el capítulo IV del presente trabajo).

Los otros tipos de conflicto que emergen en las narrativas del profesorado son los conflictos cotidianos, representados por ellos a partir de los acontecimientos a los que nos enfrentamos todos en los diferentes ámbitos de nuestras relaciones laborales, de amistad, sociales, de vecindad, familiares o de género, entre otros.

También son planteados los conflictos escolares descritos por el profesorado como un tipo de comportamiento agresivo que se ejerce entre estudiantes y que puede materializarse en agresiones físicas, verbales o psicológicas. Este tipo de conflictos han sido analizado dentro de las teorías sobre los factores de la violencia escolar propuesta por Olweus (1998).

En los códigos contenidos que emergen de los tipos de conflicto colombianos planteados por el profesorado las respuestas tienen relación con las problemáticas sociales que más padecen en los contextos del profesorado y cómo estas realidades son utilizadas como escenario para la enseñanza del conflicto.

A continuación, se presentan las categorías más y menos codificadas de la pregunta sobre cómo usa el maestro las problemáticas del contexto social



como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto. Estas fueron clasificadas de la siguiente manera en la Tabla 19:

Tabla 19.

Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 2.

¿Cómo usa el maestro, las problemáticas del contexto social, como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?	
Categorías que más codifica Conflicto Social	Categorías que menos codifica Conflicto de Género
Aprovecho las problemáticas de contexto: el suicidio, la pobreza, el desplazamiento, la reinserción del conflicto armado, el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el desempleo y la inseguridad. Generando estrategias de enseñanza para abordar el conflicto del contexto y de la escuela.	El conflicto que más existe en la escuela: cuestión de género, roces entre los niños raizales y los niños que migran de otras ciudades a Chía

Fuente: elaboración propia.

Las codificaciones extraídas permiten analizar que, si bien los y las docentes son conscientes de las problemáticas sociales que existen en su entorno, se quedan cortos frente a la explicación sobre cómo usan estas problemáticas para la enseñanza del conflicto. De esta manera, esto se evidencia en las unidades extraídas para analizar los correspondientes códigos puesto que ningún profesor plantea las decisiones didácticas que toma para articular los tipos de conflicto a las estrategias de enseñanza, esto a partir de elementos como la preparación de clases o las metodologías a usar en sus prácticas.

Estas codificaciones reiteran que los y las docentes desconocen el valor de la Cátedra de la Paz, en tanto vehículo para la enseñanza del conflicto. Omiten que la misma tiene un abanico muy amplio de contenidos, de los cuales muchos no son tomados en cuenta por el desconocimiento o la falta de preparación para una óptima implementación en los procesos de enseñanza.

Por otro lado, enseñar los conflictos sociales enlistados por los profesores como problemáticas propias de sus contextos, puede estar relacionado con conceptos como *víctimas, memoria y conflicto, memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz*, ubicados según los Estándares básicos en el currículum de Ciencias Sociales.

Estas experiencias de enseñanza frente al conflicto bélico asumen nuevos espacios en lo político, social, económico y cultural para el desarrollo de las



competencias ciudadanas. Estas son entendidas como “...el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (MEN, 2003, p.8).

No obstante, frente a esta premisa, se encuentran aspectos que no permiten materializar dichas experiencias de enseñanza toda vez que en las categorías extraídas se evidencia, con preocupación, que los y las docentes desconocen el contenido y alcance de la Cátedra de la Educación para la Paz, como andamiaje para enseñar el conflicto.

Tabla 20.

Unidades de significados para códigos: respuestas pregunta número 5.

Pregunta número 5: ¿Qué metodologías y/o estrategias didácticas usa para la enseñanza de las Ciencias Sociales?, podría explicar ¿cuál son los criterios de selección para su implementación?	
Caso N° 1 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA	El estudio de caso como una estrategia (Enfoque socio-constructivista donde los contenidos hace parte de la realidad) que le permite reconocer situaciones y ponerse en el lugar del otro. Desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo trabajando las situaciones significativas para los niños.
Caso N° 2 CALARCÁ-QUINDIO ZONA RURAL	La escuela multigrado, por su naturaleza, trabaja la metodología de Escuela Nueva, pero para la investigación de la Maestría se usó estudio de caso por medio de un cuento titulado En la calle. Cabe aclarar que esta metodología fue propuesta por la Dirección de Tesis de Maestría.
Caso N°3 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA	Se trabaja el estudio de caso a partir de la historia de Oruga a Mariposa, abordado desde una perspectiva del conflicto. A partir de esto, se puede concluir que lo que nos hace libres es la manera inteligente y mediada como abordamos el conflicto.
Caso N°4 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA URBANA	No tengo una metodología específica, he utilizado diferentes estrategias didácticas como grupos de trabajo para discusión, juego de roles, análisis de problemas, exposiciones, lluvia de ideas sobre hipótesis posibles y la exposición de mi parte sobre el tema. En la escuela pública el maestro es libre de instaurar el mejor camino que desee para la enseñanza...A mí me interesa que ellos discutan y desarrollen su pensamiento crítico a partir de la argumentación y la crítica.



<p>Caso N°5 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA RURAL</p>	<p>En la escuela usar una metodología específica implica abordar el currículo de una manera particular: integrado y con ello una forma de evaluación por procesos y no por contenidos. Aquí es algo difícil, pues se nos exige abordar todo el contenido. A pesar de esto, yo uso diversas estrategias de enseñanza como análisis de problemas, discusión dirigida, lecturas, situaciones cotidianas y mi explicación. Recursos como las TIC para recrear los hechos. Luego abordamos la discusión. Esto permite ver el contenido como algo aplicado a la vida...El conflicto hace parte de mi interés como docente.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia.

Al analizar estas respuestas, se extraen las categorías más codificadas sobre la implementación de la estrategia y los métodos de enseñanza más usados. Entre los de mayor coincidencia están el estudio de caso (plasmado en unidades didácticas), el análisis de problemas, la discusión dirigida, las lecturas, las situaciones cotidianas, las exposiciones dirigidas por los estudiantes, la lluvia de ideas sobre hipótesis posibles y las explicaciones del profesor.

Al extraer las codificaciones de estas unidades de significado, se encontraron coincidencias en las entrevistas de los profesores en aspectos como el uso de estrategias para la enseñanza y la representación social de su uso para el aprendizaje. Esto se evidencia en categorías como *desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo crítico a partir de la argumentación y la crítica* que quedaron registradas en la Tabla 21.

Tabla 21.

Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 5.

Metodologías, estrategias y recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales	
Categorías que más codifica	Categorías que menos codifica
<p>Uso de estrategias como el estudio de caso (plasmado en unidades didácticas), el análisis de problemas de contexto, la discusión dirigida, las lecturas, las situaciones cotidianas, las exposiciones dirigidas por los estudiantes, la lluvia de ideas sobre hipótesis posibles y las explicaciones del profesor.</p> <p>Efecto de la enseñanza: desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo crítico a partir de la argumentación y la crítica.</p>	<p>Usar una metodología específica implica abordar el currículo de una manera particular: integrado y con ello una forma de evaluación por procesos y no por contenidos.</p> <p>Uso de recursos como las TIC</p> <p>Las Comunidades de Aprendizaje, es decir, cómo comparten escenario para socializar con otros profesores las estrategias de enseñanza que se está aprendiendo en la Universidad.</p>

Fuente: elaboración propia.



Las categorías menos codificadas son el uso de las TIC como un recurso que les permite recrear los hechos históricos y poner en contexto al estudiante, siendo esta elección un efecto de los procesos de formación posgradual de algunos docentes participantes, cuyo énfasis es el uso de las TIC en el marco de la enseñanza. La categoría sobre comunidades de aprendizaje surge a partir de la dinámica obligada a implementar, por parte de los profesores de las Zonas de Quindío y Risaralda, condicionada como requisito de los subsidios educativos que reciben en su formación de maestría. Es de aclarar que estas afirmaciones surgieron en las entrevistas; así, al contrastarlas con los resultados del cuestionario, se encuentran algunas discrepancias ante los resultados analizados.

En el cuestionario, los profesores plantearon que usaban metodologías como el Aprendizaje Basado en preguntas, en problemas, en competencias o en aprendizaje cooperativo para sus prácticas de enseñanza. En el momento de la entrevista, ninguno de los profesores, expresó implementar alguna de estas. No obstante, sin importar si son estrategias o metodologías, la reflexión de los y las docentes frente a su uso, permite identificar que exploran diferentes elementos que responden al pensamiento crítico como objetivo de la enseñanza (Giroux, 1990; Apple, 1986; Young, 1993).

Esto permite descifrar que las representaciones sociales que posee el profesorado colombiano para la enseñanza del conflicto son descritas a partir de las estrategias o metodologías implementadas por ellos que posibilitan la articulación de los contenidos programáticos y las problemáticas de contexto.

Es así como el profesorado interpreta el currículo, desde un punto de vista didáctico, es decir, como proyecto y proceso en el marco de los fines de la enseñanza. Esto se evidenció en las categorías más codificadas como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo que aporta, tal como lo plantea Santisteban (2009), a la formación de pensamiento y conocimiento social.

No obstante, el profesorado también representa la enseñanza del conflicto social colombiano a partir de los objetivos del currículo con el fin de que el proceso didáctico comience a funcionar (Álvarez, 1987). Así, los contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y la evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados en la enseñanza.

Lo que resulta confuso es la manera cómo el profesorado representa la enseñanza del conflicto con los contenidos presentes en la Cátedra de la



Paz, la cual ha sido planteada en Colombia en el marco de componentes que responden a la conciencia histórico-temporal del conflicto (Rusen, 2007; Pagès y Santisteban, 2008).

En esta el conflicto es abordado a partir de los hechos históricos que explican su origen: memoria histórica, víctimas, desplazamiento, equidad, pluralidad etc. Estas últimas corresponden a algunas de las problemáticas sociales señaladas por el profesorado como la representación social del conflicto que vive su contexto.

6.4 La relación de los contenidos en Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto: criterios para su selección

La intención de este apartado es identificar y comprender las estructuras y contenidos explícitos, así como los no explícitos, que rodean la enseñanza del conflicto en el área de las Ciencias Sociales. De igual forma, sus finalidades, contenidos a enseñar y estrategias concretas para su implementación. A partir de esto, se generó la pregunta sobre uno de los criterios que utiliza el profesorado en la selección de contenidos para la enseñanza del conflicto. Las unidades de análisis más relevantes en las respuestas de los profesores se presentan en la Tabla 22:

**Tabla 22.**

Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 4.

Pregunta número 4: ¿Cuál es el criterio que utiliza el profesor para seleccionar contenidos que aporten a la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales?	
Caso N° 1 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA	<p>Me interesan los contenidos que le aporten a las Competencias para la vida. La historia de Colombia del siglo XX: El Bogotazo y Frente Nacional, aprovechar la conexión de temporalidad “presente-pasado”. Se cruzaron con los contenidos de Ciencias Sociales así: Conflicto y democracia en Colombia (Bogotazo y Frente Nacional), Conflictos de la convivencia (Derechos Humanos), Participación y democracia (La Séptima Papeleta, Mecanismos de participación).</p> <p>Estos fueron cruzados con Derechos Básicos en Ciencias Sociales (DBA), los Lineamientos y los Contenidos Institucionales.</p>
Caso N° 2 CALARCÁ-QUINDIO ZONA RURAL	<p>Los contenidos trabajados son los Grupos Sociales: familia, escuela, el barrio, derechos y deberes de los niños, y su relación con la convivencia y la resolución de conflicto</p> <p>El tema central es sobre grupos sociales, desde donde es posible descubrir al otro, reconocer al otro, verlo diferentes ¿? y que esas diferencias se deben solucionar: todos tenemos derechos y deberes y esto los lleva a una sana convivencia.</p>
Caso N°3 PEREIRA-RISARALDA ZONA URBANA	<p>Se trabajó el tema de la Comunidad. Cómo se ha transformado la comunidad a través del tiempo, qué conflictos se han presentado y cómo se han solucionado. Las Normas y los Derechos Humanos. Esto son los temas de Ciencias Sociales que se concatenan con la temática del conflicto.</p>
Caso N°4 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA URBANA	<p>Los contenidos que me interesan son aquellos que muestran la manera cómo se abordó el conflicto y cómo se llegó a la guerra. En el caso de la historia de Colombia está el Bogotazo, el Frente Nacional, el Bipartidismo debido a la segregación de participación política de nuestros campesinos y cómo esta guerra dio vida a las guerrillas colombianas.</p>
Caso N°5 CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA RURAL	<p>Abrir el panorama e identificar el conflicto que viven las culturas indígenas actuales, a partir de la migración de poblaciones provenientes de ciudades aledañas como Bogotá.</p>

Fuente: elaboración propia

Esta categoría de análisis permite identificar que, aunque el profesorado enlista algunos contenidos a partir de los cuales podría enseñar el conflicto colombiano, no se evidencia una sinergia entre dicha selección y esta podría ser la base para explicar las problemáticas sociales que aquejan el contexto.

Por eso, es importante formar al profesorado colombiano respecto a las didácticas específicas, desarrollando competencias para que logre relacionar el conocimiento del contenido -o disciplina- de la asignatura con los problemas



sociales. En este sentido, los planteamientos de autores como Adler (2008), Benejam (2002b), Evans (2006a), Pagès (1999), Ross (2006) y Santisteban (2010), entre otros, parten de reconocer que el conocimiento de la disciplina es un requisito, pero no es suficiente para diseñar y materializar un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto Pagès apunta que “sin duda, la investigación sobre la formación del profesorado para enseñar contenidos concretos es uno de los ámbitos más importantes de actuación de quienes nos dedicamos a la formación del profesorado desde las didácticas específicas” (1999, p.162).

6.5 Codificación selectiva: lo que dice el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano

A partir de estas unidades de análisis, se extraen los códigos más concordantes de las entrevistas brindadas por los y las docentes participantes. Las respuestas de los y las docentes permiten hacer una clasificación de los contenidos e indagar, desde su punto de vista, la conexión con las problemáticas del conflicto en sus contextos. Esta clasificación se presenta en la Tabla 23.

**Tabla 23.**

Categorías más codificadas y menos codificadas: respuestas pregunta 4.

Metodologías, estrategias y recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales	
Categorías que más codifica	Categorías que menos codifica
<p>Contenidos históricos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los grupos sociales: familia, escuela y barrio ▪ El Bogotazo ▪ El Frente Nacional ▪ Origen de las guerrillas colombianas ▪ Violencia años 80: El narcoterrorismo ▪ Origen del paramilitarismo y la extrema derecha en Colombia <p>Contenidos la Cátedra de la Paz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución pacífica de conflictos ▪ Justicia y Derechos Humanos ▪ Participación política ▪ Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación (Culturas indígenas) ▪ Diversidad y pluralidad ▪ Memoria histórica <p>Contenidos la Cátedra en Democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de Participación ▪ Derechos y deberes de los niños ▪ Las Normas y su relación con la Convivencia 	<p>Los contenidos de Ciencias Sociales y su relación con temáticas sobre conflicto fueron cruzados con Derechos Básicos en Ciencias Sociales (DBA), los Lineamientos y los Contenidos Institucionales.</p>

Fuente: elaboración propia.

Se evidencia el poco manejo de los temas propios del área de las Ciencias Sociales⁸ como democracia, historia, o cátedras como las de la Paz, en este caso particular. Esto permite inferir que las prácticas de enseñanza del conflicto implementadas por los profesores de básica primaria, poseen una fractura entre lo que los docentes *creen que enseñan* y *no lo que realmente deben enseñar*; a partir de conocimiento y manejo de los *Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales*.

Un claro ejemplo de clasificación son las categorías más codificadas como respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el criterio que utiliza el profesor para selec-

⁸ En Colombia, se expiden los lineamientos del área de Ciencias Sociales que rigen la Educación Básica y Media del país, estipulados en los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación de 1994. En esta ley se establece que unas de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica son “las Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. Con respecto a las áreas fundamentales de la Educación Media dice: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía”, también se trabaja, por obligatoriedad, en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental, Educación en Estilos de Vida Saludable. En el 2015 surge la Cátedra de Educación para la Paz.



cionar contenidos que aporten a la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales? Los y las docentes plantearon un listado de temas que representan el conflicto, intentado articular los mismos a las problemáticas sociales que viven en su contexto clasificadas mediante la pregunta ¿cómo usa el maestro las problemáticas del contexto social como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto? El suicidio, la pobreza, el desplazamiento, la reinserción del conflicto armado, el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el desempleo y la inseguridad se transformaron en las problemáticas más relevantes.

Tal como lo plantea Pagès (1994), el profesorado suele enmarcarse en materiales curriculares seleccionados, reconocer lo identificado, conocido y memorizado como contenido. Sin embargo, queda abierto el debate sobre si “¿están los profesores preparados para ser profesores de disciplinas académicas o también deben desarrollar las habilidades y el conocimiento para crear un plan de estudios que facilitará que los alumnos adquieran competencia como ciudadanos en una sociedad democrática?” (Adler, 2008, p.329) La importancia del desarrollo de competencias ciudadanas, como resultado de la solvencia disciplinar del profesorado que aporta al mejoramiento de la sociedad, es un aspecto relacionado con los planteamientos propuestos por Adler y Goodman (1983).

Para lograr una enseñanza efectiva en el tema del conflicto, Adler (2008), Armento (2000), Evans (2006a) y Thornton (1992), plantearon la necesidad de formar un profesorado con un sólido conocimiento en las esferas disciplinar, didáctica y reflexiva. Si se logra esta formación, los profesores podrán tener una mirada más clara frente a los caminos para la formación de personas con un pensamiento crítico, social y político, situado y orientado a la participación, como lo plantean Santisteban y Pagès (2007). Por esto, las categorías que arrojó la resolución de esta pregunta, evidencian debilidades en los conocimientos disciplinares por parte de los profesores de básica primaria.

Posterior a la presentación de estos resultados por unidades de análisis y categorías más codificadas, se muestra el resultado de esta codificación abierta, a través de las categorías de mayor recurrencia en la entrevista al usar la teoría fundamentada (Glaser, 1978). Estas unidades han sido extraídas de manera inductiva como resultado de las expresiones que los y las docentes entrevistados manifestaron vinculadas a las teorías conceptuales preconcebidas y que se perfilan como las *categorías centrales* (Tabla 23).



A partir de los códigos abiertos que surgieron de la entrevista fue posible identificar qué dice que hace el profesorado sobre enseñanza del conflicto y extraer las principales representaciones sociales sobre la manera como concibe la práctica. Dentro de la representación social sobre del conflicto, encontramos una lectura a partir de la elección de su enseñanza, basada en la pregunta ¿Qué conoce sobre la enseñanza del conflicto? A partir de esta lectura, se evidencia que los profesores conciben dicha enseñanza a partir de su utilidad, codificada en términos de principios de oportunidad para la enseñanza. Esto implica que la representación social del currículo puede estar basada en su objetivo, es decir, en desarrollar capacidades de reflexión crítica centrando la enseñanza del conflicto en la realidad social.

Respecto a los argumentos que el profesorado plantea sobre la importancia de enseñar el conflicto en la escuela se relaciona con aspectos como la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar. Esto se puede evidenciar en las principales narrativas presentadas en la Tabla 24 titulada *Codificación selectiva sobre lo que dicen el profesorado con respecto a la enseñanza del conflicto*.



Tabla 24.

Codificación selectiva sobre lo que dicen el profesorado con respecto a la enseñanza del

Códigos sustantivos abiertos	
La representación social del conflicto: una lectura a partir de la elección de su enseñanza.	Relevancia de la enseñanza del conflicto en las Ciencias Sociales.
¿Qué conoce sobre la enseñanza del conflicto?	¿Cómo usa el maestro, las problemáticas del contexto social, como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?,
Categoría más codificada	
Principio de oportunidad para la enseñanza.	Aprovecho las problemáticas del contexto el suicidio, la pobreza, el desplazamiento, la reinserción del conflicto armado, el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el desempleo y la inseguridad.
Desarrollar capacidades de reflexión crítica a partir de la enseñanza del conflicto basada en la realidad social.	Generando estrategias de enseñanza para abordar el conflicto en el contexto de la escuela.
Códigos teóricos	
Formación del profesorado <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar en la enseñanza del conflicto a partir del reconocimiento y manejo de la Cátedra de la Educación para la Paz. ▪ Decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto. 	El diseño de las clases de Ciencias Sociales <p>Formar en la sinergia entre los contenidos, las competencias y las estrategias de enseñanza para lograr una decisión didáctica desde un enfoque curricular práctico y emancipatorio y que responda al desarrollo del pensamiento crítico.</p>

Fuente: elaboración propia



Conflicto

Códigos sustantivos abiertos	
Decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto.	La relación de los contenidos en Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto: criterios para su selección.
¿Qué metodologías y/o estrategias didácticas usa para la enseñanza de las Ciencias Sociales?, podría explicar ¿cuál son los criterios de selección para su implementación?	¿Cuál es el criterio que utiliza el profesor para seleccionar contenidos que aporten a la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales?
Categoría más codificada	
Uso de estrategias como: el estudio de caso - plasmada en unidades didácticas, el análisis de problemas del contexto, la discusión dirigida, las lecturas, las situaciones cotidianas, las exposiciones dirigidas por los estudiantes, la lluvia de ideas sobre hipótesis posibles y las explicaciones del profesor.	<p>Contenidos históricos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los grupos sociales: familia, escuela y barrio ▪ El Bogotazo ▪ El Frente Nacional ▪ Origen de las guerrillas colombianas ▪ Violencia años 80: El narcoterrorismo ▪ Origen del paramilitarismo y la extrema derecha en Colombia
Efecto de la enseñanza: Desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y crítico a partir de la argumentación y la crítica	<p>Contenidos la Cátedra de la Paz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución pacífica de conflictos ▪ Justicia y Derechos Humanos ▪ Participación política ▪ Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación (Culturas indígenas) ▪ Diversidad y pluralidad ▪ Memoria histórica
	<p>Contenidos la Cátedra en Democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de Participación ▪ Derechos y deberes de los niños ▪ Las Normas y su relación con la Convivencia
Códigos teóricos	
<p>Las prácticas de enseñanza</p> <p>Formar en prácticas de enseñanza a partir de la sinergia entre los contenidos, las competencias y las estrategias de enseñanza como una decisión didáctica desde una postura crítica de su utilidad y alcance.</p>	



Las decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto son un aspecto que fue indagado a través de la pregunta: ¿cómo usa el maestro las problemáticas del contexto social como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?

El profesorado plantea de manera incipiente la conexión entre relevancia de la enseñanza del conflicto, la decisión que asume para enseñar la misma a través de los conflictos sociales y la relación con el contenido que administra siendo la metodología de estudio de caso la única conexión evidente que argumenta el profesorado como estrategia para lograr dicha articulación. Esto muestra la existencia de la dicotomía entre lo qué se enseña y cómo se enseña (véase Riera, 2004).

Sanmartí (2000), en su análisis de la desconexión entre lo qué se enseña y cómo se enseña en el marco de la realidad social, plantea que el profesorado necesita conocer las teorías que guían la toma de decisiones. Esta investigadora considera que para los profesores es necesario generar procesos de formación que les permita reconocer aspectos como:

[...] la base de orientación está constituida por el conocimiento que el sujeto tiene sobre: los objetivos de aprendizaje para llegar a ser profesor. Las representaciones de los modelos de enseñanza formados por el conjunto de conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes que ha de aprender para alcanzar los objetivos propuestos, la anticipación de las formas de apropiación de los conocimientos y el establecimiento de los diversos caminos o estrategias a seguir, la planificación de la actividad a llevar a cabo, es decir, la selección de la estrategia más adecuada y el establecimiento de un plan de acción que facilite su aprendizaje, la representación de los criterios de evaluación en función de los cuales regulará su propia actividad de aprendizaje. Todos estos campos están interrelacionados y constituyen los aspectos sobre los que el formador o formadora deberá incidir si se quiere que el futuro enseñante evolucione, es decir aprenda. (p. 324).

Desvelar y comprender cómo interactúan los componentes anteriormente señalados implica reconocer que, aunque declaran algunas metodologías posibles y estrategias de enseñanza para abordar el tema del conflicto no son claros los argumentos que permiten entrever las finalidades del currículum, los contenidos, las estrategias de enseñanza, la evaluación.

Tampoco son claras las prácticas de enseñanza por las cuales se debe enseñar el conflicto, así como cátedras que encaminen hacia este objetivo desde



una estrategia contrasocializadora. La falta de conexión entre las finalidades del currículum, los contenidos, las estrategias de enseñanza, la evaluación y las prácticas de enseñanza es analizada en los trabajos de Pagès (1994 y 2002b) quien señala un horizonte hacia donde se debe dirigir la enseñanza de las Ciencias Sociales al afirmar que:

La finalidad última de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contrasocializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad. (2002, p. 258).

Esta misma preocupación planteada por Pagès (2002c) en el marco de la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales es propuesta por autores como Adler (2008), Guzmán, Stiler y Unterreiner (2010), Ross (2006), Singer (2008), entre otros, quienes realizan una declaración de intenciones de las concepciones que deben enmarcar la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como la formación del profesorado.

Los argumentos planteados por el profesorado sobre las estrategias para la enseñanza del conflicto se reducen a aspectos instrumentales en el marco de metodología. Otro aspecto que reduce la enseñanza del conflicto a una práctica instrumental se revela cuando el profesorado colombiano relaciona la enseñanza del conflicto solo a partir de una asignatura como, por ejemplo, la Educación para la Paz.

En Colombia es urgente plantear la enseñanza del conflicto para comprender y abordar de manera asertiva el mismo, teniendo en cuenta que dicho conflicto ha hipotecado los últimos 50 años de la vida de los habitantes de este país.

Es evidente la necesidad de abordar proceso de formación del profesorado sobre la enseñanza del conflicto, la cual debe concentrarse en lograr que este sea consciente del concepto de violencia y de su contraparte: la Educación para la Paz.

Esta visión, como fin mismo de la educación, responde a demandas de competencia en los estudiantes a la luz de experiencias de aprendizaje tales como



el desarrollo personal basado en actitudes y comportamientos asertivos para reconocer al otro. De igual manera, permite abordar la diferencia adecuadamente, mediante el trabajo en equipo y la resolución de problemas, siendo las metodologías y estrategias los vehículos claves para lograr estos resultados de aprendizaje.

CAPÍTULO VII

¿QUÉ HACE EL PROFESORADO? UNA RADIOGRAFÍA A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA CLASE Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL CONFLICTO COLOMBIANO

El presente capítulo recopila las propuestas didácticas y los materiales curriculares utilizados por el profesorado colombiano para la enseñanza del conflicto. Su intención es analizar la coherencia entre la planeación de la clase, descifrando las decisiones didácticas que toma el profesorado para la enseñanza del mismo, así como la implementación de métodos de enseñanza que operacionalicen parte de sus fines en la educación en el área de las Ciencias Sociales. Este capítulo presenta cuatro apartados:

El primero, titulado *La observación y su tipología*, contiene los principales sustentos conceptuales por los cuales se utilizó la observación como técnica de investigación para esta fase, los componentes observados en campo, así como la descripción en la que fue desarrollada la misma.

El segundo apartado, titulado *Descripción, análisis e interpretación de la fase pre-activa de cada caso: la programación* describe el análisis de hecho a los materiales de trabajo usados por el profesorado para la planeación de la clase tales como el plan de aula, las unidades didácticas, los libros reglamentarios (estándares y lineamientos curriculares en Ciencias Sociales).

En dichas planeaciones se rastreó si el profesorado declaró los propósitos o las finalidades de la enseñanza del conflicto, sus objetivos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, los contenidos programados sobre el conflicto colombiano que deseaban abordar y su secuencia u orden (unidad didáctica). También fueron rastreadas las actividades de enseñanza y de aprendizaje, la racionalidad de los métodos y estrategias y los materiales que utiliza el docente y el alumnado.



El tercer apartado, titulado **La fase activa: observación y descripción del desarrollo de cada clase**, recoge la observación y descripción del desarrollo de cada clase. Este apartado describe lo sucedido en la clase basados en el actuar del profesorado que fue recopilado en una lista de chequeo (Anexo 4) y comparando lo que estaba programado con lo que sucedió realmente en todos los aspectos (propósitos, objetivos, contenidos, métodos etc.). Cierra este apartado, la interpretación de lo sucedido y la comparación con los resultados de las entrevistas que se realizó al profesorado.

Finalmente, el cuarto apartado titulado **Fase post-activa: interpretación final**, presenta la interpretación final de lo que ha sucedido en los cinco casos, desde las distintas variables: propósitos, objetivos, contenidos, métodos y estrategias que permiten evidenciar los alcances de las prácticas de enseñanza del conflicto.

7.1 La observación y su tipología

Para las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, la observación es la fuente de información idónea puesto que ayuda a descifrar elementos como las representaciones sociales del profesorado. La implementación de esta técnica se concentró en la observación del escenario privilegiado de la clase, para recolectar los discursos generados por los docentes, así como para revisar y analizar el material utilizado por estos como insumos básicos para identificar el tipo de intervención didáctica que desarrollan y la relación con sus representaciones sociales. En cuanto a la postura teórica que respalda la elección de esta técnica, la observación se define como:

Un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema [o hecho]. [...] La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.150).

El investigador que observa, no solo debe tener clara la estrategia para el proceso de recolección de información, basado en guiones o modelos de recolección, sino también tener presente el tipo de observación que implementará. Angrosino (2007) y Rodríguez, Gil, y García (1996) presentan una clasificación de la observación que puede emplear el investigador, dependiendo de su rol en el contexto observado.

En esta investigación, la observación se generó por medio de dos modalidades de participación: en primer lugar, la observación pasiva (Hernández,



Fernández y Baptista (2010) la cual se implementó por medio de cuatro (4) visitas a cada institución. En el caso de las escuelas ubicadas en Quindío y Risaralda, se implementaron solo dos (2) observaciones pasivas y en los contextos de Chía-Cundinamarca, se generaron (4) visitas de este tipo. Las otras dos observaciones en Quindío y Risaralda fueron observaciones conocidas como no participantes (Hernández y otros., 2010), y fueron realizadas a través de videos que contenían algunas grabaciones sobre las prácticas de enseñanza de estos profesores.

Se decidió realizar en estos contextos una observación no participante debido a la distancia geográfica entre estas escuelas y la ubicación laboral de la investigadora, la cual está ubicada entre la ciudad de Bogotá y el Municipio de Chía. La recolección de datos en la observación no participante, se generó a partir de notas o memorándums, definidas por Flick (2007) como aquellos datos que toma el investigador en el instante de la interacción con las personas observadas. Las notas tomadas en el marco de esta investigación permitieron describir lo observado en la intervención didáctica generada por los docentes.

Como instrumentos de investigación, se construyeron matrices de recolección de datos a partir de los modelos de análisis planteados por Coffey y Atkinson (2004), definidos por estos autores como los procesos para “descomponer los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos.” (p. 10). Por otro lado, la revisión inicial de esta observación, en torno al diseño de la clase, se enmarcó en los componentes de su planificación planteados por Singer (2008), los cuales hacen parte de este capítulo. A continuación, se presenta la clasificación de dichos componentes en cada fase: la *fase pre-activa*, *activa* y *post-activa*.

7.2. Descripción, análisis e interpretación de la fase pre-activa de cada caso: la programación

Investigar en el contexto de la didáctica de las Ciencias Sociales, implica el análisis de aspectos como: la programación de los profesores y la enseñanza de las Ciencias Sociales y las concepciones del profesorado acerca del significado de las Ciencias Sociales y de su enseñanza (Pagès, 2002c).

El objetivo central de este análisis es comprender las ideologías sobre la enseñanza del conflicto colombiano que rodea al profesorado para identificar así las representaciones sociales que hacen parte de su enseñanza.



Pagès (2002a) propone como camino posible para identificar dichas representaciones, la valoración de las propuestas didácticas y de los materiales curriculares producidos por el profesorado para la enseñanza —en el caso particular de esta investigación, sobre el conflicto colombiano— siendo estos insumos los revisados en los cinco (5) casos observados.

Los aspectos observados en los materiales curriculares creados por los profesores buscaron identificar si en ellos se declaraban:

4. Los propósitos o las finalidades sobre la enseñanza del conflicto
5. Los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar por el estudiante
6. Los contenidos programados y su secuencia u orden (unidad didáctica)
7. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que está previsto que haga el alumnado y el docente
8. La racionalidad de los métodos y estrategias usados para operacionalizar los propósitos de la enseñanza
9. Los materiales que utiliza el docente y el alumnado

A continuación, se presentan los resultados clasificados por casos. Los casos 1 y 2 corresponden a las zonas de Risaralda y Quindío, y los casos 3, 4 y 5 a los contextos ubicados en Cundinamarca.

**Caso 1: Zona Geográfica
RISARALDA – PEREIRA
ZONA URBANA
Lic. Etnoeducación
y Desarrollo Comunitario**

Al revisar la programación presentada por la profesora de la IE Rafael Uribe Uribe, se encontró un plan de aula⁹ que evidencia una planificación organizada a

⁹ En Colombia el Plan de Aula es declarado por el Ministerio de Educación Nacional como el Plan de Estudios definido como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos: a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas. b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades. c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional-PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expide el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos. d) El diseño



partir de la inclusión del contexto. La manera como emergen los aspectos asociados al reconocimiento del contexto en el que las personas viven, sugiere que en el aprendizaje del conflicto trasciende su contenido hacia la construcción de una idea de nación que pretende llegar a la configuración de escenarios de convivencia pacífica en el territorio a partir de la comprensión de la realidad.

Figura 12. Plan de aula presentado en la IE Rafael Uribe Uribe

COMPETENCIAS BÁSICAS

STANDAR	EJE CURRICULAR	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	AMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS		
				PROC	COG	ACTITU
<p><i>Reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos.</i></p>	<p>1. <i>La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.</i></p> <p>2. <i>Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.</i></p> <p>6. <i>Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos</i></p>	<p>¿Cuáles son los derechos fundamentales que están planteados dentro de la constitución política del país y como lo vivimos en la escuela?</p> <p>¿Cuál es la importancia de la existencia y construcción de normas para una mejor convivencia dentro de una sociedad?</p> <p>¿Cuáles son los problemas que normalmente escuchas y que afectan a los distintos grupos humanos y que afectan a tu departamento o región?</p>	<p>-Rechazo a la diferencia.</p>	<p>-Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos sociales y culturales estudiados (Prehistoria, pueblos prehispánicos colombianos...).</p> <p>-Reconozco que los fenómenos estudiados tienen diversos aspectos que deben ser tenidos en cuenta (cambios a lo largo del tiempo, ubicación geográfica, aspectos económicos...).</p> <p>-Derechos fundamentales (vida, dignidad humana, igualdad, Libre desarrollo de la personalidad, libertad de conciencia, debido proceso, etc.)</p> <p>-Manual de convivencia y su relación con los derechos.</p>	<p>Identifico organizaciones que resuelven las necesidades básicas (salud, educación, vivienda, servicios públicos, vías de comunicación...) en mi comunidad, en otras y en diferentes épocas y culturas; identifico su impacto sobre el desarrollo.</p> <p>-Conozco los Derechos de los Niños e identifico algunas instituciones locales, nacionales e internacionales que velan por su cumplimiento (personería estudiantil, comisaría de familia, Unicef...).</p>	<p>Reconozco y respeto diferentes puntos de vista acerca de un fenómeno social.</p> <p>-Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto con la de otros, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas si lo considero pertinente.</p> <p>-Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas (género, etnia...).</p> <p>• Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...).</p> <p>• Defiendo mis derechos y los de otras personas y contribuyo a denunciar ante las autoridades competentes (profesor, padres, comisaría de familia...) casos en los que son vulnerados.</p>

Fuente: elaboración propia

Se encuentra una planeación que evidencia cómo el profesorado toma decisiones didácticas que apuntan a responder a los **propósitos o las finalidades sobre la enseñanza del conflicto** y cómo *declara las competencias a desarrollar en los estudiantes.*

general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje. e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica. f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.



Tal como se observa en este plan de aula, las competencias se declaran en el caso 1, mediante el **estándar** propuesto “reconoce la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos”. Se presentan **preguntas problematizadoras** como: ¿cuáles son los problemas que normalmente escucha y que afectan a los distintos grupos humanos y que afectan a su departamento o región? Las **competencias** se pueden resumir en: “hago preguntas, reconozco fenómenos, identifico organizaciones que garantizan los derechos fundamentales y respeto la diferencia, posee una correlación con los fines de la educación colombiana”. Estos aspectos *son* declarados en el artículo 5 de la Ley General de Educación Colombiana la cual plantea la necesidad de:

Desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (MEN, 1994).

El profesorado necesita hacer operativas las competencias. Para ello articula una secuencia de actividades basada en una metodología participativa. De esta manera desarrolla uno de los propósitos básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales:

La comprensión de la realidad social a partir de explicaciones elaboradas como únicas, sino que proponen situaciones, hechos, fenómenos que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas, sino que respetan el carácter plural y diverso de los seres humanos en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana. (MEN, 2004, p. 119).

Esto permite afirmar que la planeación revisada plantea el **desarrollo de habilidades cognoscitivas, sociales y procedimentales** de los estudiantes proyectando la planeación de experiencias de aprendizaje prácticos que emanen de contenidos programados y que sean evidentes en la unidad didáctica.

Es así como en la **unidad didáctica se analizarán las estrategias** que plantea el profesorado para concretar dichas experiencias de aprendizaje, las cuales, a partir de lo rastreado en la planeación, requieren estar en el marco de una perspectiva *emancipatoria de la enseñanza*.



Esto implica el rol activo de los estudiantes y profesores en la dinámica de enseñanza y aprendizaje centradas en finalidades de la historia como el desarrollo del espíritu crítico basado en estrategias que le permitan al estudiante pensar en el futuro a partir de las referencias del pasado.

Figura 13. Esquema resumen de la Unidad Didáctica presentada por la profesora

ENFOQUE: SOCIO-CONSTRUCTIVISTA

UNIDAD DIDÁCTICA "LA DEMOCRACIA EN LA HISTORIA DE COLOMBIA"

POBLACIÓN: educandos con edades que oscilan entre 10 y 11 años en su mayoría, sin embargo hay casos que exceden el promedio antes mencionado por 2 o 3 años.

En la IE, los niños son procedentes en su mayoría de los estratos 1 y 2; pertenecientes a los barrios galán, san camilo, primero de mayo, la Lorena y san Jorge.

Los hogares son de diversa conformación:- madres encargadas del sustento familiar, hijos de diferente origen parental, familias de más de 5 integrantes, población flotante a lo largo del año escolar

GRADO 5B

**DOCENTES: - MARIA GICELA MARTA
- LUZ DALIA ARICAPA**

METODOLOGÍA:

1. Taller sobre trabajo en equipo para fortalecer el modelo a trabajar en la unidad didáctica.
2. estudio de caso: "un poco de la gran historia de Jorge". A fin de enganchar los estudiantes en la historia de Colombia logrando su conexión con el niño de la historia que posteriormente identificarán como Jorge Eliecer Gaitán
3. Descripción del billete de 1.000 pesos, video, aplicativo, juego de roles o dramatizado que permiten aplicar los conceptos a la vida diaria
4. Reflexión y correlación constante con situaciones de la vida y de actualidad en función de hacer la conexión historia presente y con perspectiva crítica de futuro.
5. En todas las sesiones siempre se inicia con retroalimentación en diálogo docente-estudiantes a fin de desarrollar en los niños la capacidad de manifestar sus puntos de vista con decisiones informadas y visualizar la existencia de opiniones e interpretaciones distintas de una misma situación.
6. Se realizarán dos productos que se espera den cuenta del proceso, éstos son un mapa conceptual de definición y clases de conflicto en la sesión cinco y un cuadro comparativo en la sesión seis donde se relacionan los conceptos vistos.
7. En la última sesión mediante el uso de las TICS, se elaborará el producto final; el cual consiste en un escrito en world o power point que dé cuenta de los aprendizajes asimilados durante las sesiones.

CONTENIDOS

- Definición de equipo, Trabajo en equipo.**
- Conflicto social, movimientos sociales.**
- Causas y consecuencias de los conflictos.**
- Formas de resolución de conflictos**
- Frente nacional, séptima papeleta y Diálogos de paz.**
- Democracia, derechos humanos y constitución**

PROPÓSITO: Que los estudiantes analicen y comprendan que el conflicto hace parte de su cotidianidad y que asuman una posición crítica frente a las diferentes situaciones que se presentan en su entorno, buscando la forma de aprender a convivir.

Fuente: ficha elaborada por el profesor participante y donada para ser publicada en el estudio

La unidad didáctica de la clase evidencia que el proceso de enseñanza aprendizaje no se centra en el reconocimiento de contenidos basados en los hechos de conflicto que han acompañado la historia de nuestro país, sino en una **metodología de estudio de caso** que articula **las actividades de enseñanza y de aprendizaje** teniendo en cuenta, diferentes actividades que permitan una mirada crítica, reflexiva y transformadora.

Sobre los temas para la enseñanza del conflicto se evidencian contenidos históricos como *El Bogotazo, El Frente Nacional, la Séptima Papeleta y los Diá-*



logos de paz que se incluyen en la enseñanza de algunos temas sobre el conflicto colombiano entre 1950 y 1990, y son usados para analizar las causas que originaron conflicto y algunas experiencias de negociación donde la sociedad civil ha participado.

Al hacer un análisis de los componentes de la Unidad Didáctica planteada por el profesor colombiano en contraste con el modelo didáctico para la interpretación del conflicto creado por Pagès¹⁰, se identifica el uso de algunas de las fases planteadas por este último tales como: 1. Descripción general del conflicto, 2. Historia o antecedentes del conflicto, 3. Contexto del conflicto, 4. Partes implicadas o protagonistas, 5. Problemas en juego, 6. Dinámicas desarrolladas, 7. Alternativas para solucionar el problema y, 8. Regulación potencial del conflicto. Se hace evidente que el profesor de este caso logra acercar, a los niños y las niñas, a la enseñanza del conflicto desde un marco histórico.

Los análisis permiten inferir que el alcance de la enseñanza propuesta por el profesor se enfoca en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado y comprender el presente, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000; Lévesque, 2008; Wineburg, 2001).

Cabe resaltar que, en la planeación del profesor colombiano, este no establece una relación clara entre las problemáticas actuales y los hechos históricos abordados como base para la comprensión de esta realidad. Tampoco se evidencia el uso de la Cátedra de la Paz como eje de la enseñanza del conflicto colombiano relacionando los hechos históricos planeados con las problemáticas de contexto. El Artículo 2 de esta cátedra plantea que uno de sus objetivos más destacados es:

[...] fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Presidencia de la República, 2015)

Esta cátedra propone temas como *Justicia y Derechos Humanos*, *Resolución pacífica de conflictos* o *Memoria histórica* que constituyen una estrategia más específica para enseñar el conflicto y la guerra articulados al pensamiento histórico.

¹⁰ La unidad didáctica: los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remense (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994), fue mencionada en el marco teórico y el estado del arte como un instrumento importante de contrastación para la enseñanza del conflicto, por ello, es usada como eje de contrastación para esta revisión.



Caso 2: Zona Geográfica
RISARALDA – PEREIRA
ZONA URBANA
Lic. en Tecnología Educativa

La segunda programación, presentada por la profesora de la IE Boquia – Sede San Juan de Carolina, llamó la atención porque presentó un **plan de aula a modo de un mapa conceptual**, el cual evidencia **la relación entre los contenidos y objetivos** a desarrollar en sus estudiantes; sin embargo, no declara competencias.

En el mismo mapa mental presenta **contenidos programáticos centrados en temas a abordar** como la convivencia pacífica y la defensa y promoción de los derechos humanos, extraídos de los **Lineamientos, Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)**.

En cada uno de ellos pretende abordar los pasos para la enseñanza del conflicto: qué es, tipos, causas, consecuencias, protagonistas y soluciones.

En el mismo gráfico se observa que la profesora sustenta la enseñanza del conflicto a partir de la diversidad amparada en los lineamientos, los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).



En la Figura 14 podemos observar cómo los propósitos o las finalidades del profesor se expresan a partir del siguiente objetivo “analizar y comprender que el conflicto y la convivencia son parte de su cotidianidad, con el fin de que asuman posición crítica frente a las diferentes situaciones que se presentan en un entorno, buscando la manera de aprender a convivir”. Dicho objetivo cual no surge de ninguno de los libros reglamentarios para la enseñanza de las Ciencias Sociales, ni de ninguna cátedra planteada por el Ministerio de Educación

En la revisión de esta unidad didáctica se encontró que los procesos de aprendizaje apuntan al desarrollo de competencias en un marco cognitivo basado en el reconocimiento conceptual del conflicto y la convivencia como parte de la cotidianidad con el fin de que el estudiante asuma una posición crítica ante el entorno. De igual modo, esta unidad no indica con qué tipo de actividades de aprendizaje se va a lograr dicho reconocimiento y tampoco de qué manera se va a abordar la enseñanza del conflicto en el plano didáctico. Al contrastar la unidad didáctica presentada por el profesor de este caso con el modelo didáctico para la interpretación del conflicto creado por Pagès se identificó que esta solo se queda en la fase 1 que corresponde a la *descripción general del conflicto*.

Para este caso, el profesor parece desconocer la intención práctica de las competencias que buscan involucrar a los estudiantes en una experiencia educativa basada en el desarrollo de competencias, que les ayude a alcanzar la excelencia tanto en el saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos) y saber ser (actitudes), con la finalidad de alcanzar un alto rendimiento en su desempeño profesional (De Miguel, 2005; Muñoz, Ruiz, y Álvarez, 2007; Spencer y Spencer, 1993; Villa y Poblete, 2008). En el caso particular de esta planeación, no se evidencia la actividad de aprendizaje para alcanzar tal meta.

Como **metodología** planteada para la enseñanza de los temas se propone el **estudio** de caso apoyado de una estrategia de trabajo por equipo para generar espacios de discusión y debate.

A continuación, se ubica la unidad didáctica presentada por el profesor del caso:



Figura 15. Unidad didáctica Caso 2

UNIDAD DIDÁCTICA INSTITUCION EDUCATIVA CARLOS EDUARDO VASCO URIBE

¿CÓMO SE RELACIONA EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA EN MI COMUNIDAD A TRAVÉS DEL TIEMPO?

DOCENTES: Sonia Yolima Gutierrez, Diana Milena Flórez, Clara Helena Gómez

GRADO: Tercero

ÁREA: ciencias sociales

TIEMPO POR SESIÓN: 2 horas

No DE SESIONES: 6

PROPOSITO:

Que los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Carlos eduardo vasco analicen y comprendan que el conflicto y la convivencia hacen parte de sus vidas, con el fin de que asuman una posición crítica frente a las diferentes situaciones que se les presenta en su entorno, buscando la manera de aprender a convivir para llegar a tomar decisiones informadas

INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica está diseñada con la intención de interpretar las concepciones que tienen los niños y niñas de grado tercero de la institución educativa Carlos Eduardo Vasco Uribe sobre el concepto del conflicto social antes y después de la aplicación de dicha unidad didáctica, también pretendemos que los estudiantes adquieran algunas destrezas comunicativas y habilidades de pensamiento que lo acerquen a un pensamiento más crítico y creativo, con el fin de que los niños y niñas puedan tomar decisiones informadas, relacionarse satisfactoriamente y construir ciudadanía como seres sociales, éticos y políticos.

JUSTIFICACIÓN

la unidad didáctica pretende trabajar el conflicto como un problema que se vive a diario entre los niños y niñas de grado tercero del colegio Carlos Eduardo Vasco Uribe, por ello se hace pertinente, importante y novedoso acercarlos a sus contextos inmediatos y que puedan extrapolar dichas situaciones a un mundo más globalizado, de esta forma se despertará en ellos

Fuente: Ficha donada por el profesor participante de este caso

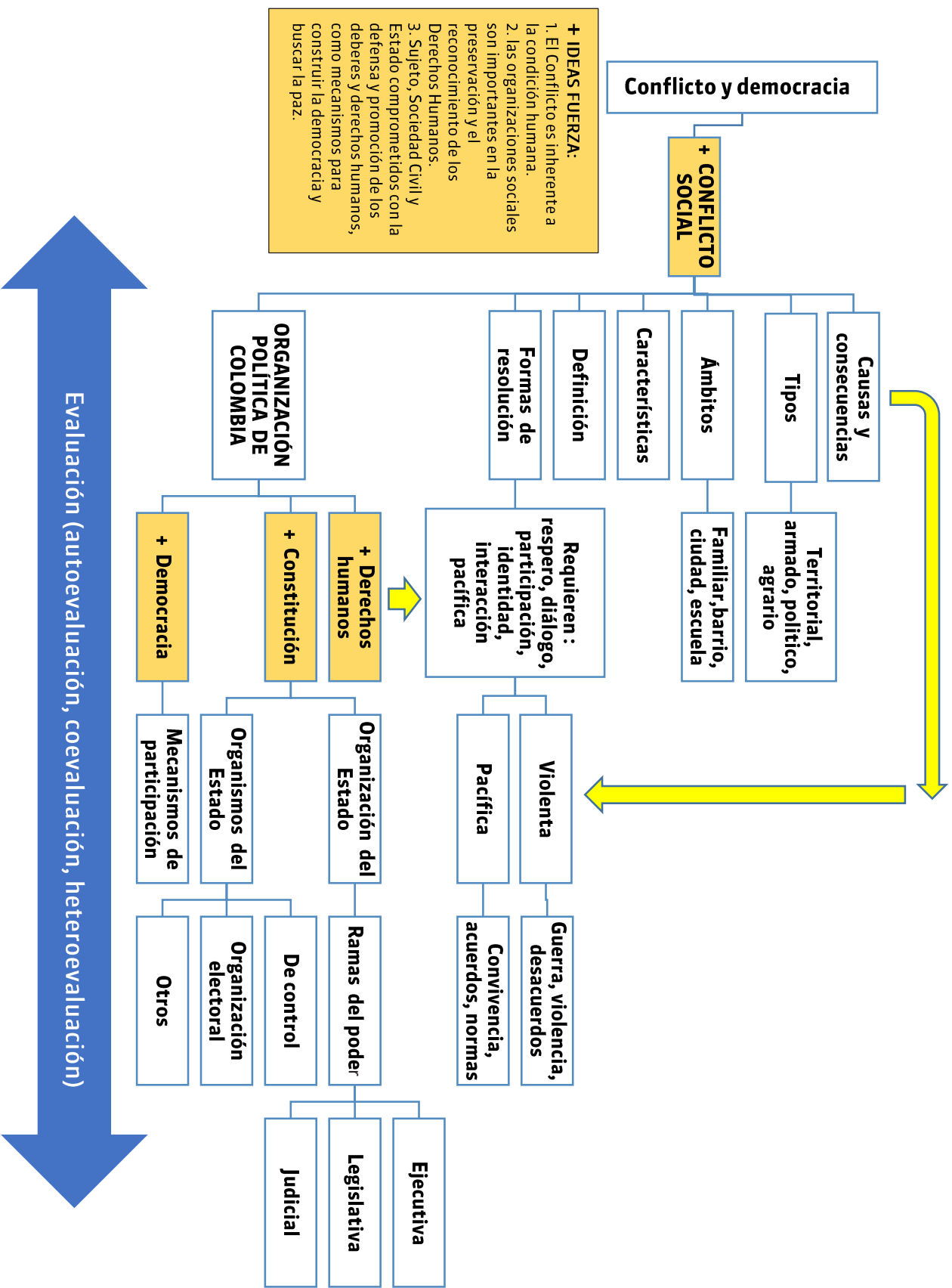
Los recursos planteados en la unidad didáctica entre los que se encuentran tanto los videos, lecturas, juegos y estrategias como el trabajo en equipo, el debate y los ejercicios de análisis de lecturas o videos, tienen como intención generar experiencias de aprendizaje motivadoras para analizar las causas del conflicto y los errores de los actores en el abordaje del mismo.



Caso 3: Zona Geográfica
CALARCÁ - RISARALDA
ZONA URBANA
Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

En esta tercera programación revisada en la I.E Carlos Eduardo Vasco, barrio Perla del Sur, el profesor solo presentó como plan de aula, un flujograma con una estructuración poco clara sobre la enseñanza del conflicto social y su relación con la convivencia. La intención de este flujograma era presentar la ruta sobre los contenidos a trabajar para la enseñanza del conflicto mediante el estudio de los derechos humanos, las comunidades, la Constitución Política y la democracia.

Figura 16. Flujiograma sobre la enseñanza del conflicto social



Evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)

Fuente: Imagen donado por el profesor participante en la visita de campo.



Hay que resaltar que en el flujograma se sustentan algunos elementos respecto a la enseñanza del conflicto social, tales como los tipos de conflicto a abordar y las ideas previas de su estudio (hipótesis) como: “el conflicto es inherente a la condición humana”, “las organizaciones sociales son claves pues preservan los Derechos Humanos y “el Estado está comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos, la construcción de la democracia y la búsqueda de la paz.”

De igual modo, se identificó un objetivo de enseñanza a evaluar: *interpretar las concepciones de conflicto social y sus relaciones con la convivencia en un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Boquía, Sede San Juan de Carolina, del municipio de Salento, Quindío.*

Este objetivo permite corroborar que lo presentado por el profesor no comprende ni un plan de área ni una unidad didáctica. El profesor cubrió la ausencia de este tipo de instrumentos con algunos insumos que provenían de su formación de maestría pues las fichas presentadas contenían componentes de un informe de investigación. Al solicitarle el plan de aula, el profesor presentó una ficha de descripción metodológica de una investigación ya que en el apartado cuatro (4) de su plan, se habla del tipo de investigación cualitativa, un diseño de investigación de estudio de caso y de algunos supuestos.



Figura 17. Ficha Resumen de investigación de Maestría presentada como alternativa de Plan de aula

**INFORME AVANCES PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
ESTUDIANTES BECARIOS y NO BECARIOS**

1. DATOS DE IDENTIFICACION Nombre estudiante: Cédula de ciudadanía: Grupo: Línea investigación didáctica de las Ciencias Sociales III promoción Asesor del proyecto:	
2. Título del proyecto: CONCEPCIONES DE CONFLICTO SOCIAL Y SU RELACION CON LA CONVIVENCIA.	
3. Objetivo General: Interpretar las concepciones de conflicto social y sus relaciones con la convivencia en un grupo de estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Bomúa Sede San Juan de Carolina del municipio de Salento Quindío .	
4. Antecedentes:	
Autor, año, ciudad	Título de la investigación
Palomino y Dagua (2009). Santander de Quilichao.	Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula.
Gómez Luna, M. y Rios Rojas, P. (2012). Pereira.	prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012
Moreno Bedoya, L y Impatá Alvarez, D. (2015). Pereira.	Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula.
Rodriguez García, P. et al. (2011). Madrid.	Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria
5. Justificación (media página) Las situaciones de violencia que se presentan en el país y los nuevos proceso en pro de su erradicación y en busca de la paz, hace que el tema del conflicto sea un problema socialmente relevante que permea las formas de convivencia en todos los ámbitos, específicamente en el educativo. Siendo este el puente coyuntural en la formación de hombres y mujeres con visión crítica ante los sucesos del medio Jares, (2006) promulga desde la teoría crítica del conflicto, la capacidad que deben tener los estudiantes para ver el conflicto	



<p>como una situación que se deba evitar, sino, que deba ser abordada para generar procesos de crecimiento social y sana convivencia.</p> <p>En consecuencia se hace necesario interpretar las concepciones de conflicto social que tienen los niños y las niñas y sus relaciones con la convivencia para iniciar un trabajo eficiente sobre el conflicto social, dado que al conocer dichas concepciones la intervención que se desarrollará será de significancia para los niños, creando formas de convivencia armoniosas a partir de prácticas pedagógicas intencionadas desde la transformación del quehacer docente, a la luz de la reflexión y análisis de las situaciones presentes en las aulas de clase.</p> <p>Teniendo como precepto que el conflicto hace parte de las dinámicas sociales y es una oportunidad de crecimiento, es necesario concebir la idea de cambiar la mirada de los estudiantes desde temprana edad, con el fin de transformar a Colombia de un país de conflicto, al país de la oportunidad de desarrollo.</p>
<p>6. Metodología:</p> <p>Tipo de investigación: Cualitativa - Interpretativo en el que se profundizar en una realidad compleja y en un entorno natural sobre las concepciones de conflicto y las relaciones de esta con la convivencia.</p> <p>Diseño: Estudio de caso sencillo</p> <p>Población objeto (muestra): Estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Boquilla Sede San Juan de Carolina del municipio de Salento, departamento del Quindío.</p> <p>Supuesto: La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde un enfoque dialogante y comunicativo, en el que se privilegia la interacción docente-estudiantes y entre estudiantes, mediante el debate, la argumentación y la toma de posición crítica frente a la realidad, contribuye al cambio en las concepciones de conflicto y sus relaciones con la convivencia en los grupos de estudiantes participantes en la investigación.</p> <p>Categorías: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Conflicto</p>

Fuente: Ficha donada por el profesor participante en la visita de campo.

La Figura 17 permite evidenciar que el profesor no dimensiona el valor de la planeación en sus clases, obviando que planear incluye, tal como lo plantea Pagès (1976), desde un conocimiento de la materia hasta el uso de estrategias de evaluación y el conocimiento de las pautas para el aprendizaje y la programación de actividades, la identificación de los objetivos. Entonces, no es posible dar cuenta de *insumos planeados como objetivos de aprendizaje*, de la metodología elegida o del material usado para la enseñanza.



Este resultado produce una preocupación en torno a la poca importancia que puede estar dando el profesorado al uso de la unidad didáctica como eje central de la planeación para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, es complejo definir el nivel de competencia que posee el profesorado a la hora de planear sus prácticas.

Baker, Cohn y McLaughlin (2000b) hicieron ejercicios similares a la práctica de observación para la identificación del nivel de competencia del profesorado en la planeación de la enseñanza y en su estudio concluyen que los docentes:

[...] están bien preparados en el conocimiento de la historia; en la planificación, enseñanza y dirección de la clase; en valorar el trabajo de los alumnos, proporcionar un feedback con ellos y dirigir su progreso. Estos resultados tienen mucha relación con una formación basada en una muy meditada relación entre la teoría y la práctica realizada en las escuelas. (p. 192).

Al preguntar al profesor sobre la fuente de la cual extraía las estrategias y actividades para enseñar los contenidos presentados señaló el uso del libro de texto. Este caso evidencia que para algunos profesores existe poca preocupación por planear la clase. Partiendo de esto, se puede afirmar que existe una despreocupación por planear y proyectar prácticas de enseñanza que operacionalicen y demuestren el conocimiento de las finalidades de la enseñanza del conflicto y de las intenciones educativas del mismo. Las finalidades orientan sobre el qué, el cuándo, el cómo y el con qué enseñar y a aprender (Pagès, 1994) y la planeación constituye un saber activo donde el profesorado demuestra lo que ellas han de enseñar y sus objetivos.

En la educación, la aplicación de la unidad didáctica, marca los objetivos de aprendizaje y, a la vez, fija las estrategias que debe seguir el maestro para conseguir los resultados esperados. El profesor es quien pone en marcha el currículo para lograr los objetivos, jugando así un papel netamente reproductivo. Estos sustentos provienen de la teoría de Habermas sobre los intereses constitutivos del saber y explican los enfoques técnicos del currículo desde la caracterización de la acción técnica que realizó Aristóteles (Habermas, 1972; Carr y Kemmis, 1997).



**Caso 4: Zona Geográfica
CHÍA-CUNDINAMARCA
ZONA URBANA
Lic. Ciencias Sociales**

En el caso del colegio IED Diosa Chía, se encontró un plan de aula titulado *Cómo leer los mapas*. El docente presenta un estándar que declara: *reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas*. Este plan está relacionado con varias competencias clasificadas en: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Al preguntar al profesor por la razones por las cuales relaciona este estándar con la enseñanza del conflicto aduce que su intención es el simple conocimiento de estos conceptos usando el libro de texto para encontrar casuísticas que recrean las diversas formas como se manifiesta en los diferentes contextos colombianos.

Esto permite afirmar que el profesorado desconoce que enseñar conceptos como la pluralidad y la organización social es acercar a los estudiantes, tal como lo plantean Pagés y Santisteban (2009), en su artículo *Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía*, hacia el reconocimiento de conceptos como diferencia, convivencia y organización social y política (p. 20) Esta última dependerá de las representaciones del poder y del conflicto que posea el profesorado y que hacen parte de los conceptos y las competencias básicas de la educación democrática de la ciudadanía.

Otro aspecto que desconoce el maestro de este caso es que, al planear la enseñanza del conflicto a partir de conceptos como convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias apunta a la enseñanza de la Cultura Cívica, definida por Pagés y Santisteban (2009) como:

La cultura política se adquiere en un proceso de socialización política, que tiene lugar en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación. El resultado es la ideología y la representación del cambio



político....se basa en la racionalidad y en la responsabilidad, y nos exige la aceptación de los Derechos Humanos, como base del compromiso social... debemos formar el pensamiento crítico y creativo. Cada persona tiene la libertad y el deber de plantear alternativas a la realidad social así como de transformar sus prejuicios en juicios coherentes. La comunicación y la resolución de conflictos son parte esencial de la cultura cívica, que tiene como última finalidad la intervención social para mejorar la convivencia. (pp. 21-22).

A continuación, se presenta dicho plan.

Figura 18. Plan de aula Caso 4

NOMBRE DE LA UNIDAD: Como Leer mapas.

ESTANDARES:

Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.

COMPETENCIAS CIUDADANAS:

CONVIVENCIA Y PAZ: Asumo, de manera pacífica y constructiva los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.

COMPETENCIA: Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas en situaciones de conflicto.

PARTICIPACION Y RESPONSABILIDAD DEMOCRATICA: Participo Constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.

COMPETENCIA: Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar.

PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACION DE LAS DIFERENCIAS: Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o de discriminación en mi medio escolar.

COMPETENCIA: Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otras gentes.

LOGROS:

Identificar y utilizar las diferentes fuentes de información para conocer los lugares de nuestro país.

Analizar las ventajas de la posición de nuestro país en la tierra.

Identificar problemas ambientales de nuestro país y de la localidad e imaginar posibles soluciones.

Interrelacionar las diferentes formas y elementos de la superficie terrestre con las actividades y la distribución poblacional.

Reconocer los efectos negativos en el medio ambiente y en los recursos naturales que tiene el crecimiento acelerado en una población.

Participar activamente en procesos democráticos escolares.

INDICADORES DE LOGROS:

Localiza a Colombia en un mapamundi.

Fuente: Ficha donada por el profesor del caso en la visita de campo.



En el mismo plan de aula, se declara la competencia de convivencia y paz que indica: *asumo de manera pacífica y constructiva los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños para demostrar que está en su planeación la enseñanza del conflicto, pero no hay rastro de estrategias metodológicas para operacionalizar dicho aprendizaje.*

Al solicitar la unidad didáctica, el profesor expresa no haberla construido, indicando que en su institución solo usan las planeaciones de aula. No obstante, el profesor presenta el libro texto como la herramienta de donde extrae las diversas temáticas y actividades que implementa en el aula, las cuales son cruzadas con algunos logros e indicadores que se inclinan hacia el manejo de procesos de corte cognitivo.

Al igual que en el caso anterior, los rastros encontrados en la planeación, no permiten afirmar procesos claros en el marco de *los propósitos o las finalidades del tema y sus objetivos de aprendizaje*, pues no existe una unidad didáctica y menos un plan de aula que evidencie qué y cómo se va a operacionalizar. De igual modo, no saltan a la vista la *racionalidad de los métodos, estrategias y los materiales que utiliza el profesorado*, puesto que, al no existir unidades didácticas no es posible evaluar dicho aspecto.

Esto es descrito por Pagès (1999), al afirmar que no solo la solvencia del profesor frente al conocimiento del contenido es suficiente para su enseñanza, pues esta debe ir acompañada de una formación y reflexión didáctica que permita comprender las dimensiones e implicaciones de su enseñanza. La evidencia de dicha solvencia es la planeación.

Caso 5: Zona Geográfica
CHÍA-CUNDINAMARCA
ZONA RURAL
Lic. en Básica Secundaria con
Especialidad en Ciencias Sociales
Profesora perteneciente al resguardo
indígena de Chía

La última planeación revisada corresponde al colegio IED La Balsa. Allí, el profesor presentó un plan de aula que parte de las preguntas problematizadoras: ¿por qué se genera conflicto?, y ¿se infringen las normas y acuerdos



sociales?, donde el profesor evidenció cómo programa la enseñanza del conflicto. A continuación, se presenta el insumo:

Figura 19. Plan de aula Caso 5

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS Y CONTENIDOS	LOGROS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
¿Por qué se generan conflictos y se infringen las normas y acuerdos sociales?	<p>RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES</p> <p>Migración, inmigración, censo, área urbana – rural.</p> <p>El municipio: gobierno, área urbana y rural, población, economía, aspecto socio-cultural.</p> <p>El departamento: ubicación, reseña histórica, símbolos, división político administrativa, relieve, hidrografía y clima.</p> <p>Ingresos y gastos del municipio y el departamento.</p> <p>RELACIONES ÉTICO POLÍTICAS</p> <p>Derechos y deberes de los niños.</p> <p>Diferencias y semejanzas.</p> <p>El respeto.</p> <p>El gobierno: el poder público, organismos de control, organizaciones de protección.</p>	<p>Cognoscitivos. Reconoce características básicas de la diversidad étnica y cultural del municipio y el departamento.</p> <p>Identifica sus derechos y deberes.</p> <p>Procedimentales. Realiza y presenta en forma oportuna tareas, talleres, trabajos y actividades de las temáticas vistas.</p> <p>Reconoce diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, que hay entre las personas.</p> <p>Actitudinal. Es puntual en su asistencia, participa de manera activa en las diferentes propuestas de trabajo, porta adecuadamente el uniforme y fomenta el respeto por los compañeros y docente.</p>	<p>Reconoce, ubica y comprende las características del municipio y el departamento.</p> <p>Elabora mapas representativos del municipio y el departamento.</p> <p>Demuestra una actitud de respeto frente a los demás.</p> <p>Valora las semejanzas y diferencias de personas cercanas.</p> <p>Reconoce y acepta la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación Socioeconómica.</p>

Fuente: Ficha donada por el profesor del caso en la visita de campo

En el plan de aula del Caso 5, los contenidos programáticos son denominados “ámbitos”. Aquí se declaran temas enmarcados en el conflicto social como la migración y la inmigración en los contextos rurales y urbanos. Al igual que en la mayoría de los casos, el profesor manifiesta no usar las unidades didácticas para sus planeaciones de la enseñanza puesto que la planeación de aula es más que suficiente para el desarrollo de su enseñanza.

Los propósitos o las finalidades del tema y sus objetivos de aprendizaje, no son evidentes debido a que, al no construir la unidad didáctica, no se pudieron identificar. La planeación de este profesor no es precisa y no evidencia una ruta clara de la finalidad, objetivo, competencia, metodología y experiencias de aprendizaje, pues varios de estos aspectos no existen.

Las conclusiones frente a la revisión de los materiales usados por el profesorado para la planeación de sus clases, se resume en la Tabla 25 titulada *Contrastación de los materiales usados por el profesorado para la enseñanza del conflicto colombiano*, donde se puede ver el inventario de lo identificado en los cinco casos:

Tabla 25.

Contrastación de los materiales usados por el profesorado para la enseñanza del conflicto colombiano

Tipo de material	Aspectos observados en los materiales por caso	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Plan de aula	Propósitos o las finalidades sobre la enseñanza del conflicto	La contiene sustentada en los estándares	Presenta mapa mental La contiene sustentado en los estándares, lineamientos y DBA	Presenta flujograma No declara	No declara	No declara
	Objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar por el estudiante	Contiene competencias	Contiene objetivos y una competencia de orden cognitivo	Contiene un objetivo	Contiene competencias	No declara
	Contenidos programados (enseñanza del conflicto) y su secuencia u orden en la unidad didáctica	Contiene temas como: El Bogotazo, frente nacional, séptima papeleta y diálogos de paz.	Contiene temas como: Convivencia pacífica y defensa y promoción de los derechos humanos.	Contiene temas como: Derechos humanos, las comunidades, la constitución política y la democracia.	Contiene temas como: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.	Contiene temas como migración y la inmigración en los contextos rurales y urbanos.
Unidades didácticas	Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que está previsto que haga el alumnado y el docente	La contiene	De orden conceptual	No presentó		No presentó
	La racionalidad de los métodos y estrategias usados para operacionalizar los propósitos de la enseñanza	La contiene “estudio de caso”	La contiene “estudio de caso”	No presentó	Sustituida por el libro texto	No presentó
	Los materiales que utiliza el docente y el alumnado	La contiene	La contiene	No presentó		

Otros: contrastación unidad didáctica para la enseñanza del conflicto (Pagès) - fases					
1. Descripción general del conflicto	Implementa todas las fases	Solo usa la fase 1	Solo usa la fase 1 declarada en el plan de aula a modo de flujograma	No se pudo identificar, pues no existe unidad didáctica	No se pudo identificar, pues no existe unidad didáctica
2. Historia o antecedentes del conflicto					
3. Contexto del conflicto					
4. Partes implicadas o protagonistas					
5. Problemas en juego					
6. Dinámicas desarrolladas					
7. Alternativas para solucionar el problema					
8. Regulación potencial del conflicto					

Fuente: elaboración propia.



La revisión de la planeación permitió identificar cómo en el caso 2 y en algunos de los aspectos propuestos por el docente, se presenta una sinergia entre la planeación de aula y la unidad didáctica con sus respectivos componentes. Este profesor pudo demostrar cómo planea, ejecuta y proyecta, de manera científica, el proceso de enseñanza-aprendizaje del conflicto colombiano, así como la conexión entre las metodologías, estrategias y acciones que desarrolla con el aprendizaje.

En este caso, se evidencia cómo para este profesor la planeación de clase es un proceso de análisis con respecto a la responsabilidad que este tiene con los procesos de enseñanza. Sobre este tema, Zilberstein, Silvestre y Olmedo (2016) sustentan lo siguiente:

La función de la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos. (p.199).

Por tanto, la metodología de estudio de caso y las actividades presentadas en la unidad didáctica permitieron concretar las experiencias de aprendizaje y la resiliencia de los actores del conflicto colombiano.

A partir de casuísticas creadas por el profesor, los niños pueden ubicarse en el papel de los protagonistas del conflicto, conocer los hechos históricos en el que están inmersos y, a partir de la descripción de antecedentes, contextualización, y el reconocimiento de las causas del conflicto colombiano. Los niños y las niñas pueden adquirir actitudes de aprendizaje como la resiliencia y el abordaje integral, que pueden ser entendidos como “la capacidad de percepción poniéndonos en los lugares de los otros, descentrarnos como lectores que observan el transcurrir de la historia para sumergirnos como actores implicados en la situación”. (Esnaola y Levis, 2008, p. 58).

Otro alcance en la enseñanza y el aprendizaje del conflicto colombiano, que se genera en estos dos casos, es el uso de los contenidos programáticos y su relación con la metodología de estudio de caso. Esta permite el desarrollo de experiencias de aprendizaje a nivel de la conciencia histórica, la cual es caracterizada por Rüsen (2007), como la actividad mental de la memoria, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a la comprensión de las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia.



En los casos 3, 4 y 5, los profesores presentaron planes de aula en los cuales sustentan la enseñanza del conflicto de manera exclusiva a la programación de contenidos. Ellos descargan en el libro de texto la responsabilidad de operacionalizar las prácticas de enseñanza siendo el guion de clase, a modo de manual, que marca y dictamina la secuencia de la enseñanza, así como sus alcances. Parece ser que estos desconocen su valor como producto que evidencia su saber científico para la enseñanza.

El uso del libro de texto como centro de referencia de la enseñanza, genera limitaciones ligadas a su carácter marcadamente memorístico y unidireccional (Blanco, 2008; Torres Santomé, 1994; Martínez Bonafé, 2002), que poco a nada se acerca a las diferentes propuestas que emanan de la creación de unidades didácticas para la enseñanza del conflicto que respondan a las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Estas finalidades buscan proporcionar al alumnado las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo, desarrollar una conciencia ciudadana, participar activamente de la vida democrática y la mejora de la sociedad.

Es preocupante que el profesorado considere el libro texto como recurso central de la enseñanza del conflicto. De igual modo, preocupa la creencia de que los estudiantes pueden construir los conceptos y el marco teórico del conocimiento social sobre las problemáticas actuales solamente con su uso. Como se ha evidenciado, existen otros recursos y metodologías con los cuales se logra obtener, seleccionar, comprender e interpretar información sobre el conflicto colombiano, para darle un significado propio que les permita a los estudiantes entender el presente y prepararse para abordar de manera más asertiva los conflictos del futuro.

Los resultados permiten afirmar que, un gran número de profesores siguen optando por usar el libro de texto como un referente básico en el desarrollo de su práctica profesional (Cintas, 2000). Parece ser que el uso del libro de texto sigue estando algo extendido y aferrado a las prácticas de enseñanza del profesorado colombiano. La enseñanza basada en el libro de texto establece una zona de confort para no construir las unidades didácticas, sin advertir la cantidad de decisiones que podría/debería haber tomado el docente al dimensionar lo que significa la planeación, no como una mera exigencia administrativa, sino, por el contrario, como un proceso de toma de decisiones sobre los diferentes elementos que componen el currículo escolar: el efecto de la enseñanza.



Con respecto a las maneras como se puede representar las prácticas de enseñanza del conflicto recolectadas en esta observación, se puede utilizar los tipos de tendencias planteadas por Grench (2000, Citado en Pagès, 2004), quien en su investigación sobre la enseñanza del Holocausto clasifica las prácticas a partir de este tipo de acciones:

a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber, pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el Holocausto como un hecho pasado, pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas. (p.159).

De los cinco casos, los casos 3, 4 y 5 plantean la enseñanza del conflicto a partir de los contenidos programáticos aislados de la realidad, entendiendo “la Historia como el estudio del pasado”. En el caso 2, “los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber, pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia” y sólo el Caso 1 se acerca al tipo de profesor socio-crítico, aquel que encausa sus prácticas de enseñanza: “...relacionan el pasado con el presente, que presentan el holocausto como un hecho pasado, pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas”.

7.3 La fase activa: observación y descripción del desarrollo de cada clase

Para recolectar información en la fase activa, centrada en la observación directa de las clases de los profesores participantes, se creó un instrumento, el cual corresponde a una lista de chequeo titulada *Tipos de prácticas de enseñanza implementadas* (Anexo 4). El objetivo central de este instrumento era identificar los métodos de enseñanza-aprendizaje que implementaba el profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en el caso particular de esta investigación, el tema del conflicto colombiano.

Esta observación parte por verificar si aquello que pensaron y dijeron los profesores sobre el tipo de práctica de enseñanza del conflicto colombiano se centra en la defensa de las **metodologías interactivas o expositivas** que plantearon tanto en el cuestionario como en la entrevista.

Las **metodologías interactivas** son definidas por Quinquer (1997) como aquellas experiencias de aprendizaje en las que el protagonista del proceso es



el estudiante, quien a través de sus interacciones genera los conocimientos y los pone al servicio del aprendizaje. Dentro de este método se articulan las estrategias¹¹ de enseñanza más usadas que este autor clasifica en: estudio de caso, simulaciones y trabajo por proyectos.

En contraposición está el **método expositivo** que tiene como protagonista del proceso educativo al profesor. Este método tiene por objetivo central la comunicación de conocimientos para el aprendizaje desde emisiones verbales y las posturas pasivas de recepción en los estudiantes. En los métodos expositivos predomina la postura del docente quien conduce el sentido de la información y la pone al servicio de su propia argumentación. El aprendizaje que tiende a privilegiarse en este método es un aprendizaje auditivo y memorístico que se recrea en la imagen arquetípica del maestro que impone el poder con su conocimiento.

Basados en las posturas de Quinquer (1997) y la descripción específica de cada método, se creó la lista de chequeo que integra los tipos de métodos de enseñanza, separada en dos columnas, cada una de ellas posee ítems a marcar con una X, dado el caso de que se identificaran dinámicas de aula que apuntaran, ya sea al tipo de método individual interactivo o expositivo. El método que más se destaca en la práctica de enseñanza de profesorado observado ha sido evidenciado a partir de la cantidad de dinámicas de aula implementadas por método. Estas serán la suma, por columna, de cada uno de ellos y prevalecerá el de mayor valor.

7.3.1. Caso 1: Zona geográfica Pereira, Risaralda

En el caso 1, la observación se generó, a partir de dos modalidades: la primera, de manera presencial por medio de dos visitas entre los meses de septiembre y octubre. En la segunda parte de la observación se llevó a cabo la revisión de

¹¹ 1. Estudio de caso: esta estrategia se basa en la lectura y análisis de situaciones concretas que contienen los elementos básicos para la construcción de un conocimiento conceptual. En el estudio de caso los 45 estudiantes ponen en escena herramientas de diversa índole que explican los diferentes elementos que componen la situación o caso y la llevan a una perspectiva de abstracción que permite conectarla con el conocimiento científico-social inherente al conocimiento escolar. 2. Simulaciones: las simulaciones remiten como estrategia a la puesta en contexto de situaciones puntuales desde un proceso de empatía que supone una comprensión desde la recreación de lo explorado en la situación que sirve de marco a la construcción del conocimiento. En la simulación los estudiantes ponen a prueba su capacidad de reconfigurar las situaciones para ponerlas al servicio de elementos comprensivos que contextualizan y experimentan lo analizado. 3. Proyecto: esta estrategia invita a la formulación de procesos de indagación en los cuales toda construcción de conocimiento se realiza desde preguntas y objetivos claros que están vehiculados a través de procesos sistemáticos propios a la lógica de las ciencias que están presentes en la escuela. Desde los proyectos se privilegia la investigación como condición inherente a la consolidación de los aprendizajes y se integra la realidad a las perspectivas científicas que cruzan a la escuela. (Martínez, 2014, p.44)



algunos videos grabados¹² por los profesores, en los cuales recopilaron esta experiencia. Luego de las observaciones, se pudieron recoger las prácticas de enseñanza más relevantes que implementaba este profesor y que se presentan, a continuación, en el instrumento ubicado en la Tabla 26.

Tabla 26.

Tipos de prácticas de enseñanza implementados.

RISARALDA - PEREIRA ZONA URBANA Lic. Etnoeducación y Desarrollo Comunitario			
Tipos de métodos de enseñanza implementados OBJETIVO: Identificar los tipos de métodos para la enseñanza del Conflicto que implementa el profesorado de básica primaria			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el Método Expositivo		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos Método Interactivo	
Se sienta y escucha		Se mueve y experimenta	X
El aprendiz es un receptor del conocimiento		El aprendiz es un iniciador del proceso	X
Se espera lo mismo de cada uno		Cada uno posee saberes previos y es particular	X
El aprendizaje se orienta al producto		El estudiante orienta el proceso y el producto	X
El profesor “dice cosas” y el estudiante no replica		El estudiante construye significados de lo aprendido	X
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.		Enriquecido por la tecnología y el contexto	No aplica
El libro texto es la herramienta didáctica por excelencia		Las Unidades Didácticas articuladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	X
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar		Dialogo de saberes y preguntas	X
Sumiso		Soluciona problemas	X
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje		Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	X

¹² Esta segunda estrategia de observación se aplicó debido a que los colegios participantes de las Zonas de Risaralda y Quindío se encuentran a una gran distancia del espacio en el que se desenvuelve la investigadora a nivel laboral y de vivienda.



Sistema cerrado al contexto		Sistema abierto al contexto	X
La ubicación del aula permanecen siempre igual		La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	X
Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	X
Hay un modo correcto de hacer las cosas: como las enseña el profesor		Hay múltiples modos de solucionarlo	X
El conflicto se resuelve llamando la atención		El conflicto se estudia, se analiza, se reflexiona, se comprende, se interpreta y se asume críticamente	X
Se inicia la clase sin escuchar los intereses o anécdotas de los estudiantes		Se parte por plantear temas y escuchar los saberes y experiencias de los niños y niñas	X
TOTAL	0		15

Fuente: elaboración propia

Al contrastar los resultados obtenidos en el Caso 1, en la fase pre-activa basada en la revisión de la programación, la práctica de enseñanza coincide totalmente. En la práctica, se pudo evidenciar la operacionalización de la enseñanza del conflicto, siendo la metodología por estudio de caso, el camino para generar experiencias de aprendizaje significativo que aporten al desarrollo del pensamiento crítico de los niños y las niñas participantes.

Los 15 ítems chequeados en la observación, centrados en el método interactivo producto de las técnicas grupales¹³ que prevalecieron en el aula, evidenciaron una dinámica socializadora que apunta al desarrollo de experiencias que aportan al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. A través de este tipo de práctica, se descifra cómo representa la realidad el docente

¹³ Son clasificadas y definidas por Quinquer, (1997) a partir de las dinámicas de grupos pueden ser aplicadas en educación. De todas las técnicas, pueden además desprenderse juegos, ejercicios, presentaciones y recursos que permiten dar vitalidad, animación y creatividad a una clase. I.- Técnicas de grupo en las que intervienen expertos. Tienen como finalidad recabar información de expertos. a).-Panel Cuando varios expertos, o alumnos que han estudiado o trabajado un tema, exponen sucesivamente desde determinados puntos de vista sobre un tema común. La finalidad es recabar información desde posiciones variadas. b).-Mesa redonda Cuando un grupo de expertos discute un tema, ante el grupo. Es importante que las visiones sean distintas y que se genere debate, con el fin de que los alumnos saquen su propia información y conclusiones. Si la mesa redonda la realizan los mismos alumnos, es conveniente que el resto de la clase plantee interrogantes con el fin de profundizar en la situación. Cuando el debate se hace entre dos personas, ante auditorio, se le suele denominar 'diálogo en público'. II.- Técnicas de discusión y debate. Sirven para que los alumnos realicen prácticas de debate, ejerciten su vocalización y expresión, valoren el respeto a las opiniones de los demás y en definitiva sean capaces de comportarse en situaciones complicadas. a).- Discusión guiada Cuando a partir de una guía de trabajo, el profesor o algún alumno que actúa como director de la reunión modera el debate orientando al grupo hacia la consecución de determinados objetivos. Esta técnica, aún en su aparente rigidez, es conveniente tenerla en cuenta cuando se pretende la discusión sobre temas técnicos, científicos o artísticos sobre los que se pretende llamar la atención de los alumnos. 50 b).- Debate en pequeño grupo Cuando un grupo de trabajo, cinco o seis alumnos, tratan un



y cómo se puede relacionar dicha representación con lo planteado es Jürgen Habermas (1966), quien señala que la realidad social:

Debe ser entendida en términos de un vasto concepto de racionalismo en el que confluyen intereses que dirigen el conocimiento humano: el trabajo (la acción técnica), la interacción (la acción práctica) y la reflexión (la acción emancipatoria). La concepción amplia de totalidad racional radica en la unidad del hombre. (p.161).

Este planteamiento de Habermas permite descifrar la práctica de enseñanza del Caso 1 en el marco del racionalismo que puede ser traspuesto al alcance de la enseñanza dentro del curriculum crítico, el cual es descrito por Pagès (1994) como aquel donde:

[...] El contenido adquiere un lugar predominante. Se enriquece y se diversifica. Deja de ser un contenido exclusivamente factual como en el primer modelo o un contenido subordinado al interés del alumnado que ha de descubrirlo, como en el segundo. Los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder, etc. son objeto de estudio preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas. (p. 45).

7.3.2 Caso 2: zona geográfica Pereira, Risaralda

En el Caso 2, se identificaron prácticas de enseñanza que se debaten entre los métodos expositivo e interactivo. Esta práctica de enseñanza fue descrita en la lista de chequeo implementada por esta profesora. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 27.

tema libre o sugerido, y los resultados no están previstos de antemano sino que responden a decisiones del grupo. El grupo debe ser siempre coordinado por un moderador, el propio profesor o cualquiera de los alumnos. c).- Foro Cuando el grupo, normalmente bastantes alumnos, debaten un tema, bajo la dirección de un coordinador. El coordinador lleva las pautas de trabajo, que pueden ser fijadas previamente por todos. Las resoluciones finales, deben partir del grupo. El foro es asimilable a cualquier otra técnica, ya que no tiene limitaciones de tiempo ni espacio. En circunstancias en las que el alumno es reacio a hablar en público, se compagina con trabajos previos en pequeño grupo, donde la participación oral del alumno se hace posible. Poco a poco, se irán acostumbrando a la participación generalizada que exige el foro. Al ser en grupo grande, esta técnica requiere que el coordinador sea un verdadero experto sobre el tema que se trate, para poder dar información o reorientar la situación. d).- Cuchicheo El cuchicheo es un debate o diálogo de a dos, que se realiza simultáneamente con toda la clase. Es eficaz para recabar información rápida sobre las opiniones de un grupo, para distender un ambiente en clase y para hacer participar en un momento, en tres o cuatro minutos, a toda la clase.



Tipos de prácticas de enseñanza implementados

RISARALDA-PEREIRA ZONA RURAL Lic. en Tecnología Educativa			
Tipos de métodos de enseñanza implementados OBJETIVO: Identificar los tipos de métodos para la enseñanza del Conflicto que implementa el profesorado de básica primaria			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el Método Expositivo		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos Método Interactivo	
Se sienta y escucha	X	Se mueve y experimenta	
El aprendiz es un receptor del conocimiento	X	El aprendiz es un iniciador del proceso	
Se espera lo mismo de cada uno		Cada uno posee saberes previos y es particular	X
El aprendizaje se orienta al producto	X	El estudiante orienta el proceso y el producto	
El profesor “dice cosas” y el estudiante no replica		El estudiante construye significados de lo aprendido	X
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.	X	Enriquecido por la tecnología y el contexto	
El libro texto es la herramienta didáctica por excelencia	X	Las Unidades Didácticas articuladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	X SIN TIC
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar	X	Diálogo de saberes y preguntas	X
Sumiso	X	Soluciona problemas	
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje	X	Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	
Sistema cerrado al contexto	X	Sistema abierto al contexto	
La ubicación del aula permanecen siempre igual	X	La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	
Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	X
Hay un modo correcto de hacer las cosas: como las enseña el profesor	X	Hay múltiples modos de solucionarlo	



El conflicto se resuelve llamando la atención		El conflicto se estudia, se analiza, se reflexiona, se comprende, se interpreta y se asume críticamente	X
Se inicia la clase sin escuchar los intereses o anécdotas de los estudiantes		Se parte por plantear temas y escuchar los saberes y experiencias de los niños y niñas	X
TOTAL	11		7

Fuente: elaboración propia

El profesor observado posee una tendencia a implementar prácticas de enseñanza interactivas pero en su mayoría se destacaron prácticas expositivas con 11 de los ítems que identifican las prácticas de enseñanza tradicional. Dentro de este tipo de práctica suele ubicarse la gran mayoría de profesorado. Este fenómeno es analizado desde el marco de la didáctica de la historia y las Ciencias Sociales en el escenario del modelo curricular técnico. Este modelo es descrito por Pagès (1994) quien lo define como:

[...] Aquel que se caracteriza por tener un carácter más informativo que formativo, y por poner más el énfasis en el currículum prescrito y en lo que debería hacer el profesorado que en el currículum práctico, en lo que ya está haciendo y en los problemas que realmente tiene. Se ocupan más de las formas que del fondo de los problemas curriculares. (p. 48)

En el cruce de la información observada con lo identificado en la planeación, se percibe que el gráfico presentado por la profesora, como reemplazo de su plan de aula y unidad didáctica, intentaba esbozar el interés por la enseñanza del conflicto y el estudio de caso como estrategia metodológica posible. Este resultado evidencia la dualidad en la que se debate este profesor cuando no realiza una planeación suficiente que le permita tomar decisiones didácticas más específicas para implementar un currículo de corte más socio-crítico, el cual es uno de los intereses que se evidencia en 7 de las 15 acciones prácticas. Pagès (1994) soporta la interpretación identificada en esta práctica envuelta en la tensión por implementar un enfoque curricular técnico y uno socio-crítico, al afirmar que:

Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc., son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y ha de



aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar el resultado de sus reflexiones e investigaciones. (p. 49)

7.3.3. Caso 3: zona geográfica Calarcá-Risaralda

El Caso número 3, evidencia una práctica de enseñanza bastante centrada en el método expositivo. Los datos de esta práctica fueron recolectados en la lista de chequeo que se presenta a continuación:

Tabla 28.

Tipos de prácticas de enseñanza implementados

CALARCÁ-RISARALDA ZONA URBANA Etnoeducación y Desarrollo Comunitario			
Tipos de métodos de enseñanza implementados			
OBJETIVO: Identificar los tipos de métodos para la enseñanza del Conflicto que implementa el profesorado de básica primaria			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el Método Expositivo		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos Método Interactivo	
Se sienta y escucha	X	Se mueve y experimenta	
El aprendiz es un receptor del conocimiento	X	El aprendiz es un iniciador del proceso	
Se espera lo mismo de cada uno	X	Cada uno posee saberes previos y es particular	
El aprendizaje se orienta al producto	X	El estudiante orienta el proceso y el producto	
El profesor “dice cosas” y el estudiante no replica	X	El estudiante construye significados de lo aprendido	X
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.	X	Enriquecido por la tecnología y el contexto	
El libro texto es la herramienta didáctica por excelencia	X	Las Unidades Didácticas articuladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	X SIN TIC
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar		Diálogo de saberes y preguntas	X
Sumiso	X	Soluciona problemas	
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje	X	Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	



Sistema cerrado al contexto	X	Sistema abierto al contexto	
La ubicación del aula permanecen siempre igual	X	La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	
Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	X
Hay un modo correcto de hacer las cosas: como las enseña el profesor	X	Hay múltiples modos de solucionarlo	
El conflicto se resuelve llamando la atención		El conflicto se estudia, se analiza, se reflexiona, se comprende, se interpreta y se asume críticamente	X
Se inicia la clase sin escuchar los intereses o anécdotas de los estudiantes		Se parte por plantear temas y escuchar los saberes y experiencias de los niños y niñas	X
TOTAL	12		5

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que este profesor aplica una metodología expositiva, la cual posee una estrecha relación con los resultados obtenidos en la planeación, no se demostró ningún tipo de preparación de la clase, omitiendo la creación de la unidad didáctica. Algo a destacar en la observación y que, coincide con lo encontrado en la planeación, es el valor que le otorga el profesor al libro texto, a tal punto que, lo usa en remplazo de la unidad didáctica. Esta decisión didáctica, en el marco de la instrucción o la enseñanza, es interpretada por Thornton (1992, citado en Pagès, 1994) quien señala que:

a) La mayor parte de estrategias instructivas se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto; b) algunos profesores y profesoras, en especial de la escuela primaria, rompen esta uniformidad utilizando estrategias más variadas y c) la eficacia educativa de la narración y la exposición varía de forma considerable de un profesor a otro, además de indicar que es inevitable el papel de controlador del currículum que tiene el profesorado... es inevitable el papel de controlador del currículum que tiene el profesorado. De él depende lo que ocurre en clase y, por tanto, los aprendizajes que realizan o dejan de realizar los alumnos. (p. 46).

Algo a destacar de esta práctica de enseñanza es que en la misma prevalecen las estrategias de corte tradicional alejadas descritas por Quinquer (1997, citado en Martínez, 2002) a partir del concepto de técnicas de grupo. Entre las técnicas grupales encontramos:

a) Panel. Cuando varios expertos, o alumnos que han estudiado o trabajado un tema, exponen sucesivamente desde determinados puntos de



vista sobre un tema común. La finalidad es recabar información desde posiciones variadas. b). -Mesa redonda Cuando un grupo de expertos discute un tema, ante el grupo. Es importante que las visiones sean distintas y que se genere debate, con el fin de que los alumnos saquen su propia información y conclusiones. Si la mesa redonda la realizan los mismos alumnos, es conveniente que el resto de la clase plantee interrogantes con el fin de profundizar en la situación. Cuando el debate se hace entre dos personas, ante auditorio, se le suele denominar ‘diálogo en público’. (p. 49).

7.3.4. Caso 4: zona geográfica Chía – Cundinamarca

El profesor observado en el Caso 4 también evidencia una tensión entre la implementación de métodos expositivos e interactivos en sus prácticas de enseñanza. Esto sale a flote en la recolección hecha de manera directa en cuatro (4) visitas a la institución¹⁴. Los resultados se encuentran en la lista de chequeo basada en la observación de las dinámicas de aula, la cual se consigna en la Tabla 29.

¹⁴ Es de aclarar que los contextos ubicados en Chía-Cundinamarca fueron observados únicamente de manera presencial, sin apoyo de video, toda vez que los mismos quedaban ubicados en el contexto laboral de la investigadora.

**Tabla 29.****Tipos de prácticas de enseñanza implementados**

CHÍA-CUNDINAMARCA ZONA URBANA Lic. Ciencias Sociales			
Tipos de métodos de enseñanza implementados OBJETIVO: Identificar los tipos de métodos para la enseñanza del Conflicto que implementa el profesorado de básica primaria			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el Método Expositivo		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos Método Inte- ractivo	
Se sienta y escucha	X	Se mueve y experimenta	
El aprendiz es un receptor del conoci- miento	X	El aprendiz es un iniciador del proceso	
Se espera lo mismo de cada uno	X	Cada uno posee saberes previos y es particular	
El aprendizaje se orienta al producto	X	El estudiante orienta el proceso y el producto	
El profesor “dice cosas” y el estudiante no replica	X	El estudiante construye signifi- cados de lo aprendido	
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.	X	Enriquecido por la tecnología y el contexto	
El libro texto es la herramienta didácti- ca por excelencia	X	Las Unidades Didácticas articu- ladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar		Diálogo de saberes y preguntas	X
Sumiso		Soluciona problemas	X
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje		Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	X
Sistema cerrado al contexto		Sistema abierto al contexto	X
La ubicación del aula permanecen siem- pre igual		La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	X
Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	X
Hay un modo correcto de hacer las co- sas: como las enseña el profesor		Hay múltiples modos de solucio- narlo	X



El conflicto se resuelve llamando la atención	X	El conflicto se estudia, se analiza, se reflexiona, se comprende, se interpreta y se asume críticamente	
Se inicia la clase sin escuchar los intereses o anécdotas de los estudiantes		Se parte por plantear temas y escuchar los saberes y experiencias de los niños y niñas	X
TOTAL	8		7

Fuente: elaboración propia

Esta práctica evidencia que gran parte la actividad introductoria a la clase es dirigida por el profesor, ubicando al estudiante en las actividades que debe desarrollar derivadas del libro texto. No obstante, en el momento de la socialización de los resultados obtenidos por este docente, se pudo notar que en la metodología no fue definida en la planeación debido a que no fue construida la unidad didáctica, así que tiende a existir una combinación entre las técnicas de enseñanza¹⁵ simuladas y otras de corte socializador por medio de la generación de preguntas y debates en grupos.

Parece ser que, de manera incipiente, las técnicas de enseñanza implementadas que se debaten entre un método expositivo y un método interactivo. La carencia de la planeación plasmada en una unidad didáctica limita la posibilidad de diseñar un currículo que aborde los problemas sociales, atribuyendo el pensamiento crítico, exclusivamente, a técnicas de enseñanza carentes de la relación entre el contenido, la planeación de objetivos y las competencias que aportan a los fines de la educación en Ciencias Sociales.

En las diferentes propuestas de adaptación o aplicación de los planteamientos de la teoría crítica al mundo de la educación, se hace necesario que el profesorado identifique que, más allá del uso de técnicas de enseñanza, el efecto de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico debe enfocarse en el diseño de un currículo que aborde los problemas sociales, la deliberación, las relaciones horizontales entre las personas que forman parte de la institución educativa (Giroux, 2006; Young, 1993).

¹⁵ Con relación al concepto de técnica, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Las técnicas son, en general, procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, diremos que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno. (Prieto, A., 2008)



7.3.5. Caso 5: zona geográfica Chía - Cundinamarca

El caso número 5 de la IED La Balsa, igual que el Caso número 3 coinciden en una práctica de enseñanza bastante que tiende al método expositivo. Este fue recopilado en la siguiente lista de chequeo presentada en la Tabla 30:

Tabla 30.

Tipos de prácticas de enseñanza implementados

CUNDINAMARCA ZONA RURAL Lic. en Básica Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales Profesora perteneciente al resguardo indígena de Chía			
Tipos de métodos de enseñanza implementados OBJETIVO: Identificar los tipos de métodos para la enseñanza del Conflicto que implementa el profesorado de básica primaria			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el Método Individual		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos Método Interactivo	
Se sienta y escucha	X	Se mueve y experimenta	
El aprendiz es un receptor del conocimiento	X	El aprendiz es un iniciador del proceso	
Se espera lo mismo de cada uno	X	Cada uno posee saberes previos y es particular	
El aprendizaje se orienta al producto	X	El estudiante orienta el proceso y el producto	
El profesor “dice cosas” y el estudiante no replica	X	El estudiante construye significados de lo aprendido	
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.		Enriquecido por la tecnología y el contexto	X
El libro texto es la herramienta didáctica por excelencia	X	Las Unidades Didácticas articuladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar	X	Diálogo de saberes y preguntas	
Sumiso	X	Soluciona problemas	
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje	X	Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	
Sistema cerrado al contexto	X	Sistema abierto al contexto	
La ubicación del aula permanecen siempre igual	X	La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	



Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	X
Hay un modo correcto de hacer las cosas: como las enseña el profesor	X	Hay múltiples modos de solucionarlo	
El conflicto se resuelve llamando la atención	X	El conflicto se estudia, se analiza, se reflexiona, se comprende, se interpreta y se asume críticamente	
Se inicia la clase sin escuchar los intereses o anécdotas de los estudiantes	X	Se parte por plantear temas y escuchar los saberes y experiencias de los niños y niñas	
TOTAL	14		2

Fuente: elaboración propia

El resultado de esta observación evidencia la fragmentación respecto a las prácticas de enseñanza que implementa el profesor dejando de lado los fines, objetivos, metodologías y competencias a los que podrían apuntar dichos procesos y, por otro lado, el desarrollo del pensamiento crítico (Benejam, 2002b y Gimeno, 2000), pues no existe una metodología que posibilite técnicas de enseñanza grupales en el marco de las dinámicas sociales.

En la práctica de esta docente prevalecen las dinámicas inductivas y se dejan de lado los métodos y las técnicas de enseñanza de corte interactivo, los cuales, según Quinquer (1997), permiten el intercambio de puntos de vista, la participación abierta y flexible, la cooperación y la construcción colectiva de conocimientos.

Se puede cerrar este apartado indicando que las prácticas de enseñanza observadas caben dentro el tipo de clasificación que Pagès (1994) ha retomado a partir de las posturas de Evans, quien los caracteriza de acuerdo con su estilo de enseñanza como:

Narradores de historias (o profesores tradicionales), los historiadores científicos (o profesores crítico-constructivistas), los relativistas o reformistas (o profesores activos), los filósofos cósmicos (no he hallado paragón con ningún tipo de profesor de nuestras latitudes aunque, en parte, podrían ser catalogados como idealistas) y los eclécticos- es un pretexto para que profesores y profesoras reflexionen sobre la práctica desde la práctica y quieran iniciar un proceso de cambio o de innovación en consonancia con los problemas que ellos mismos detectan. (p.50)

La mayoría de los profesores observados se encuentran dentro del perfil tradicional y solo uno de ellos apunta al perfil crítico-constructivista, al reflejar un vínculo entre planeación y práctica producto de la articulación de los problemas sociales y su relación con el currículo.



7.4 Fase post-activa: interpretación final

En esta investigación, la elección de todo el modelo de análisis de observación surge de los postulados de la teoría para de identificar e interpretar las representaciones sociales que poseen los profesores sobre la enseñanza del conflicto. Basado en dicha teoría, Habermas (1966) propone que la realidad social se puede apreciar desde una racionalidad técnica, instrumental o emancipatoria. Camilloni (1996), por su parte, plantea que la práctica es uno de los ejes orientados para interpretar las decisiones didácticas y para el diseño y la operacionalización del currículo.

Con respecto a este último aspecto, Pagès (1994) sugiere que estas tradiciones reflejadas en las lógicas presentes en los modelos formación del profesorado están relacionadas con las racionalidades propuestas por Habermas. Las posturas de ambos autores demuestran que en las prácticas observadas, prevalecen los métodos de aprendizaje individual del currículo técnico y esta constituye una constante tanto en el diseño de la clase como en las prácticas de enseñanza observadas. La práctica basada en métodos de enseñanza pasivos es analizada por Pagès (1994) cuando señala que:

Las capacidades que presiden los objetivos de la enseñanza son cercanas a la concepción del aprendizaje propia del conductismo. El papel otorgado al alumnado que se deriva de estas capacidades fomenta comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario. La relación del alumno y la alumna con el saber es una relación subordinada. El conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y solo a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquel puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado. El conocimiento suele ser seleccionado para no permitir al profesorado más que una sola lectura del mismo y se presenta ordenado y secuenciado a lo largo de los distintos cursos de cada etapa educativa. (p. 41).

Popkewitz (1983) y Apple (1986) (citados por Pagès, 1994), señalan que un número muy limitado de profesores implementan un currículum crítico para la enseñanza del conflicto y describen dichas prácticas en el marco de las siguientes condiciones:

a) Las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido ; b) no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento, c) las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a



las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente, d) *no se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación*, e) los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y f) los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del curriculum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales. (Pagès, 1994, p.39).

De igual manera, Pagès (1994) describe el valor y alcance del contenido del currículo crítico, el cual solo está presente en uno de los cinco casos. Realidad que se evidencia, al contrastar este planteamiento con lo encontrado en los contextos educativos observados:

En el currículum crítico, el contenido adquiere un lugar predominante. Se enriquece y se diversifica. Deja de ser un contenido exclusivamente factual como en el primer modelo o un contenido subordinado al interés del alumnado que ha de descubrirlo, como en el segundo. Los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder, etc. son objeto de estudio preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas. El conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido. (p.35).

Pagès afirma, asimismo, que este pensamiento es idiosincrático y procede de la propia práctica resultado de la formación, las experiencias anteriores y las ideas de los docentes sobre el mundo y la sociedad, y la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con este autor, el profesor de corte técnico:

Enmarca su práctica en la defensa una concepción conservadora de la sociedad y del status quo (sea cual sea la naturaleza política del régimen que lo proponga) basada en la necesidad de formar buenos ciudadanos y ciudadanas (el estado se otorga la potestad de otorgar esta calificación en función de unos supuestos valores compartidos y



de una hipotética herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo país) y, en consecuencia, selecciona los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades. Opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos. (p.42).

Finalmente, dicha observación permite señalar que el profesorado tiene un pensamiento curricular tradicional cuando se trata de interpretar el mundo y el conflicto, otorgando al alumnado una formación de ciudadanos con comportamientos pasivos, basada en un razonamiento rutinario.

CAPÍTULO VIII

CODIFICACIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO COLOMBIANO: LA FOTOGRAFÍA QUE EMERGE DE LA TRIANGULACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los códigos teóricos compilados que surgieron de las tres fases exploradas: la primera fase que permitió identificar qué piensa el profesorado sobre *la enseñanza del conflicto colombiano* siendo el cuestionario el instrumento para obtener dicha información. Una segunda fase para conocer qué dice el profesorado sobre dichas prácticas de enseñanza, recopilando los argumentos de los participantes por medio de la entrevista y, finalmente, la tercera fase que logró identificar *qué hacen los profesores*, a través de la observación directa.

Para presentar la compilación de dichos códigos este capítulo se estructuró en seis apartados:

En el primer apartado, titulado **Contextualización: codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano**, se identifican y caracterizan las representaciones sociales que posee los profesores colombianos sobre la enseñanza del conflicto a partir de la implementación de las fases de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2008).

El segundo apartado, denominado **La finalidad de la enseñanza del conflicto colombiano en el marco de las Ciencias Sociales**, permitió identificar cómo concibe dicha finalidad el profesorado relacionando las categorías más coincidentes extraídas de cada instrumento. La implementación de ciertos enfoques curriculares fue el punto de contraste.

El tercer apartado, titulado **La planificación de la enseñanza del conflicto colombiano**, buscó identificar el rigor científico que aplica el profesorado para preparar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis frente a la crea-



ción e implementación de las unidades didácticas en contrastación con el uso del libro texto fueron la base de análisis.

Los **Tipos de intervención didáctica y su alcance en la enseñanza del conflicto**, corresponde al cuarto apartado de este capítulo. En este, se recopiló el nivel de conciencia crítica que posee el profesorado con respecto a los alcances de la enseñanza a partir de la reflexión sobre la práctica de enseñanza y el alcance de las mismas. El análisis se centró en el tipo de método utilizado por el profesorado: individual o activo.

En el quinto apartado, titulado **Los tipos de práctica para la enseñanza del conflicto**, se descifra la influencia de las representaciones en la implementación de las prácticas las cuales están ligadas a las creencias y valores que posee el profesorado sobre el conflicto. El centro de análisis, en este apartado, es la enseñanza del conflicto en conexión con las problemáticas del contexto reales, teniendo en cuenta que el saber histórico es la base para comprender dicha realidad.

Cierra el capítulo con el sexto apartado titulado **La codificación teórica en torno a la representación social sobre la enseñanza del conflicto colombiano**, que buscó descifrar dicha representación a partir de lo revelado en la recolección de datos que emerge de esta investigación.

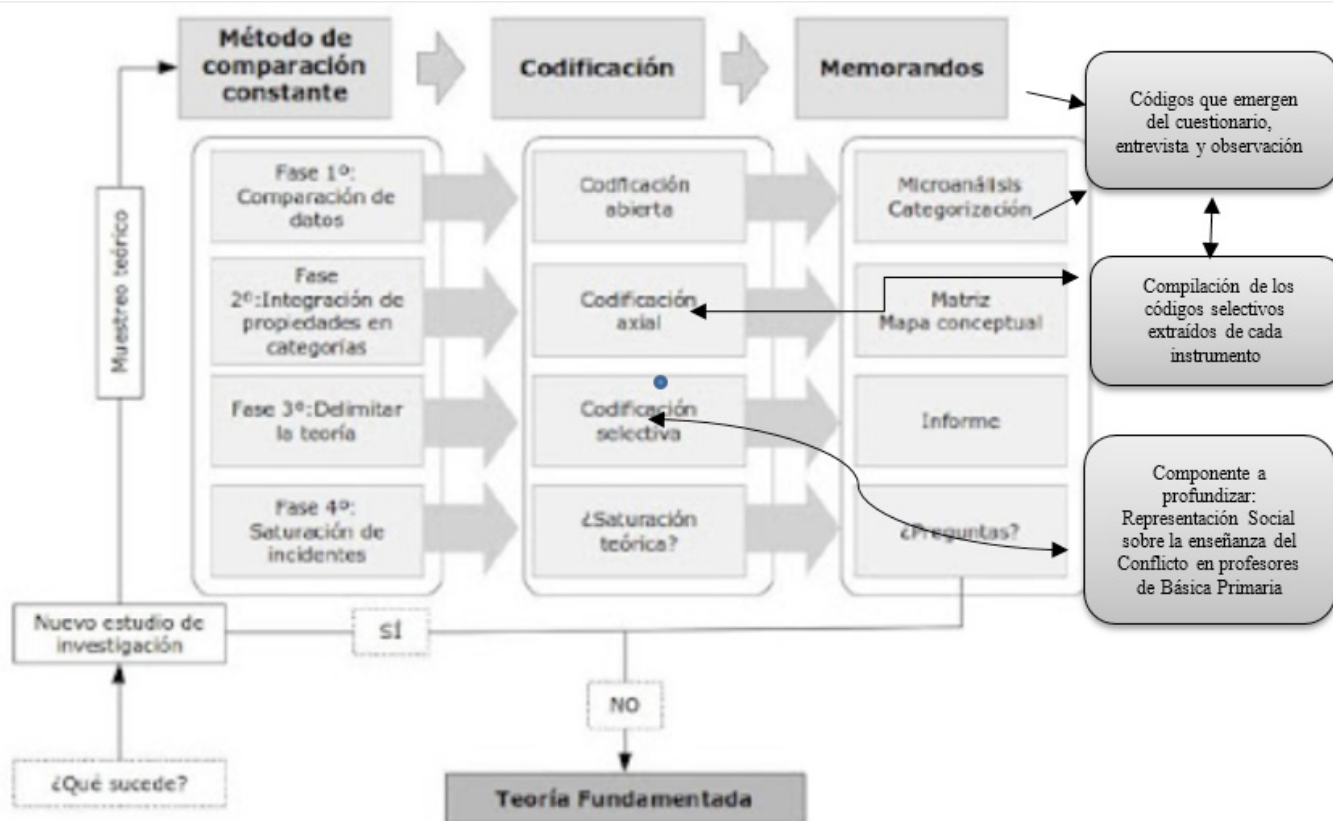
8.1 Contextualización: codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano

Las tres fases: lo que piensa, dice y hace el profesorado en torno a la enseñanza del conflicto colombiano, permitieron identificar que en los datos extraídos no siempre poseen relaciones coherentes: conexión entre finalidades, planificación e intervención en las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales, centrada en la enseñanza del conflicto. Los baches en dicha conexión debe ser considerados por el investigador como: “una apertura hacia pruebas que no coincidan” (Eliot, 1990, p.97) con los patrones esperados.

Esta aparente incongruencia entre lo que dicen, piensan y hacen los profesores de Ciencias Sociales de básica primaria observados, justifica la decisión de acudir a los planteamientos de la teoría fundamentada. En relación con la ruta para lograr la saturación de teoría, se presenta la Figura 19, titulada *Desarrollo de la investigación desde la Teoría Fundamentada* que representa la estrategia de análisis para lograr dicho objetivo.



Figura 20. Desarrollo de la investigación desde la Teoría Fundamentada



Fuente: Glaser y Strauss (1967)

En esta gráfica se observan los momentos de codificación abierta y axial ordenada por categorías más y menos codificadas, que en el caso de esta investigación, se evidencian en cada uno de los resultados de los instrumentos presentados en los cuadros titulados *Codificaciones selectivas*, desarrollados en cada uno de los capítulos con el fin de dar luces sobre lo que piensa, dice y hace el profesorado de básica primaria durante la enseñanza del conflicto. Con base en estos resultados, se presenta la información relevante en los cuadros de cierre por cada capítulo, los cuales han sido denominados *codificación selectiva*.

La información extraída en cada cuadro selectivo resume lo que piensan, dicen y hacen los profesores sobre la enseñanza del conflicto en básica primaria. A continuación, la codificación teórica cuyo objetivo es la recuperación, visualización y reducción de los datos en este capítulo, a partir de los cuales se pretende identificar, comprender y verificar los hallazgos (Coffey y Atkinson, 2004).

La codificación teórica supone identificar la categoría central y sus categorías periféricas (Strauss y Corbin, 2008). La función de la codificación teórica



extraída en esta investigación doctoral es trascender la descripción detallada del fenómeno en estudio y, además, erigir incipientes explicaciones conceptuales. En relación con lo anterior, algunos aspectos que permitieron *identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos sobre el conflicto social que poseen los maestros y las maestras de enseñanza básica primaria.*

Este análisis se presenta a partir de aspectos como la finalidad de la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales, planificación de la enseñanza, los tipos de intervención didáctica y su alcance en la enseñanza, los tipos de práctica para la enseñanza del conflicto colombiano y la representación social que posee sobre el mismo. Esto va a permitir teorizar la práctica observada en los profesores de básica primaria colombianos, tal como lo plantea Pagès (1994) al afirmar que:

La finalidad de la didáctica de la historia y las Ciencias Sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas. La práctica, la realidad de las aulas debe ser, en opinión de Bronckart (1989, 59), el centro, el corazón de los dos tipos de intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento didáctico: la teorización y la modificación de las prácticas. (p. 39).

Es así como a continuación se presenta la relación entre lo que piensa, dicen y hacen los profesores ubicando el número de profesores que se sitúan en una tendencia más que en otra. Es de recordar que, en la primera fase de la investigación, basada en identificar lo que pensaban los profesores, participaron 10 (diez de ellos) y en las fases de indagación entre lo que dicen y hacen participaron solo 5 profesores producto del perfil (ser profesores de Básica Primaria) que se requería y la aceptación de su participación por medio del consentimiento informado que ellos diligenciaron.

8.2 La finalidad de la enseñanza del conflicto colombiano en el marco de las Ciencias Sociales

Para poder analizar la categoría centrado en las finalidades de la enseñanza, es necesario ubicar el marco conceptual desde donde fue analizada la misma, Esto se generó a partir de las postura de Pagès (1994), quien describe la misma como:



Se trata de conocer y analizar el estado de las prácticas actuales, en situación de clase, sus programas, sus métodos y sus técnicas de evaluación y analizar el grado de coherencia entre los objetivos definidos y las prácticas efectivas. Por su parte, la modificación de las prácticas consiste en definir y experimentar estrategias nuevas y diversificadas y evaluar su eficacia real. (p. 39).

A partir de esta delimitación conceptual, se compilaron los códigos selectivos que emergen de los tres instrumentos aplicados a los profesores participantes en esta investigación y que permitió identificar la finalidad de la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales. En la Tabla 31 se compilan los principales resultados encontrados contrastando las categorías más coincidentes y menos coincidentes entre lo que piensan, dicen y hacen los profesores para la enseñanza del conflicto.

Tabla 31.

Resultados códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre la Finalidad de la Enseñanza

CATEGORÍAS ANALIZADAS PARA LA ENSEÑANZA		FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA
LO QUE PIENSAN CUESTIONARIO 10 profesores participantes	Categorías más coincidentes 7 profesores	Enfoque curricular socio-crítico. Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales desarrollando su espíritu crítico.
	Categorías menos coincidentes 3 profesores	Enfoque curricular técnico o reproductivo. Conocimientos estáticos y repetitivos sin conexión con el contexto.
LO QUE DICEN ENTREVISTA 5 profesores participantes	Categorías más coincidentes 5 profesores	Enfoque curricular socio-crítico. Desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo crítico a partir de la argumentación y la crítica.
	Categorías menos coincidentes 0 profesores	No se evidencia en las respuestas.
LO QUE HACEN OBSERVACIÓN 5 profesores participantes	Categorías más coincidentes 4 profesores	Enfoque curricular técnico o reproductivo. Los alumnos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo.
	Categorías menos coincidentes 1 profesor	Enfoque curricular socio-crítico. Activo y en sinergia con la realidad de contexto.

Fuente: elaboración propia



Los resultados relacionados frente a las finalidades para la enseñanza del conflicto que conciben los profesores de básica primaria permitieron entrever que 7 de 10 profesores piensan que es importante enseñar a través del currículo crítico, el cual es definido por Pagès (1994) como aquel que:

[...] concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimientos como para el análisis de los problemas sociales. Sus principales aportaciones consisten en plantear el carácter ideológico del curriculum y de la práctica y en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico. (p. 46).

Los argumentos dados por el profesorado se centran, especialmente, en el papel que juegan los contenidos que deben de ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos; esto en el marco del uso de la historia como un conocimiento que permite comprender la realidad. Respecto a su alcance, los profesores expresan que el currículo socio-crítico busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea.

Es importante que el contenido sea aprendido por el alumno porque será la expresión de sus intereses y experiencias, por tal razón los 5 profesores entrevistados plantearon el valor de este tipo de enfoque y el alcance en torno al desarrollo del pensamiento crítico.

No obstante, al observar si lo que los docentes pensaban y decían era consecuente con lo que hacían, solo 1 de ellos aplicaba prácticas de enseñanza a partir de experiencias por descubrimiento, en las que el protagonismo era del alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. Esta experiencia de aprendizaje es descrita por Pagès (1994) como:

La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el curriculum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera. (p. 45).

Los otros cuatro profesores llevan a la práctica en el marco del currículo técnico, definido por Pagès (1994) como aquel que “opta, además, por un modelo de enseñanza / aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos”. (p. 41)



Esto permite analizar que, aunque el profesorado piensa y expresa la importancia de implementar currículos socio-críticos, lo observado en la práctica de las aulas evidencia un ejercicio transmisionista, donde la enseñanza del conflicto se reduce a la administración de contenidos.

8.3 La planificación de la enseñanza del conflicto colombiano

La categoría sobre la planificación de la enseñanza es un componente de la didáctica de las Ciencias Sociales esencial para identificar el rigor científico que aplica el profesorado para preparar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Singer (2008) plantea que la planificación o diseño de las clases corresponde a un complejo proceso de toma de decisiones sobre lo que el profesorado va a enseñar.

Autores como John (2006) y Singer (2008) coinciden que es importante reconocer las múltiples vías para la planificación, si bien pueden existir algunos patrones, estos no son rígidos. De manera alterna, se deben tener en cuenta los diversos elementos, como son las intenciones, la intuición educativa, el conocimiento sobre el contenido, y sus creencias (John, 2006 y Pagès, 2002c).

Los resultados compilados entre lo que piensa, dice y hace el profesorado sobre la planeación de la clase se ubican en la Tabla 32:

Tabla 32.

Resultados códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre la Planeación de la clase

CATEGORÍAS ANALIZADAS PARA LA ENSEÑANZA		PLANEACIÓN DE LA CLASE
LO QUE PIENSAN CUESTIONARIO 10 profesores participantes	Categorías más coincidentes 7 profesores	Selección de los contenidos y las metodologías y estrategias activas como Aprendizaje Basado, ya sea por preguntas, por problemas, por competencias o por aprendizaje cooperativo.
	Categorías menos coincidentes 3 profesores	Clase magistral. Asignación de trabajo individual que genera un conocimiento estático y repetitivo para el aprendizaje.
LO QUE DICEN ENTREVISTA 5 profesores participantes	Categorías más coincidentes 5 profesores	Creación de instrumentos como las unidades didácticas y los planes de aula.
	Categorías menos coincidentes 0 profesores	Uso del libro texto para planear clase.



LO QUE HACEN OBSERVACIÓN 5 profesores participantes	Categorías más coincidentes 4 profesores	No es planificada. En muy pocos casos se observa la creación de unidades didácticas. Se improvisa soportando la estrategia en las actividades que traen los libros de texto sin posibilidad de interacción.
	Categorías menos coincidentes 1 profesor	Planificación de la clase donde se observa la articulación entre: libros reglamentarios, planes de aula y unidad didáctica donde se desarrollan las estrategias y los recursos didácticos propuestos.

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que siete (7) profesores de diez (10) piensan que es importante seleccionar una metodología que permita a los estudiantes diversas experiencias de aprendizaje que les posibilite ver conexiones entre los contenidos y los problemas reales de contexto donde el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor, un facilitador de este proceso.

A nivel metodológico autores como Popkewitz (1983) y de Apple (1986), citados por Pagès (1994), plantean que este tipo de metodologías hace parte del curriculum crítico de Ciencias Sociales cuando el contenido cumple con los siguientes requisitos:

- a. Las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido.
- b. No se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento.
- c. Las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente.
- d. No se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación.
- e. Los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden.
- f. Los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales de la ciencia, del curriculum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

No obstante, al identificar cómo operacionaliza este discurso en instrumentos de planeación de clase como son las Unidades Didácticas, solo uno (1) de ellos crea un instrumento con las respectivas decisiones didácticas que



lo llevaron a volver práctico este tipo de currículo. Esto permite afirmar que la falta de creación de las Unidades Didácticas por parte del profesorado no permite identificar la perspectiva teórica ni la propuesta metodológica que aporte a los alcances de la enseñanza.

Finalmente, aunque cuatro (4) de ellos dicen no usar el libro texto como centro de la enseñanza, este está remplazando las unidades didácticas. Según Pagès (1994), los profesores que implementan un currículo técnico consideran este recurso como un cuerpo de conocimiento identificado por “expertos” y presentado a través de libros de texto (la mayoría de profesores manifiesta que es mucho más fácil enseñar que decidir qué han de enseñar). Sobre la importancia de la planeación de la clase, Pagès (1994) cierra esta reflexión afirmando que:

También pude comprobar las dificultades del profesorado para incorporar nuevos contenidos y para utilizar modelos de secuencia diferentes de los clásicos, especialmente si desconocían su valor educativo y nadie les había preparado para enseñarlos. Por otro lado, confirme que, efectivamente, un sector importante del profesorado se hallaba más cómodo cuando tenía que decidir cómo enseñar un contenido que no cuando tenía que decidir qué contenido enseñar. Finalmente, pude comprobar que la mejor manera de resolver los problemas que tienen los profesores para seleccionar, concretar, secuenciar y enseñar el contenido del curriculum es partiendo de su propia práctica. (p. 48).

Esto permite concluir que el análisis de las metodologías de planificación la clase permite reconocer diversos elementos como las intenciones, la intuición educativa, el conocimiento sobre el contenido y las creencias (John, 2006 y Pagès, 2002c) que el profesor va a implementar y que son relevantes para temas como la enseñanza del conflicto.

8.4 Los tipos de intervención didáctica y su alcance en la enseñanza del conflicto colombiano

Indagar la categoría de intervención didáctica y sus alcances, permite evidenciar el nivel de conciencia crítica que posee el profesorado con respecto a los alcances de la enseñanza a partir de la reflexión *sobre la práctica*. Adler (1993), Elliot (1990), Perrenoud (2004) y Stenhouse (1991) plantean que los tipos de intervención didáctica y el efecto de su enseñanza surge del proceso de tomar conciencia crítica sobre la experiencia de diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta toma de conciencia tiene como propósito cualificar las prácticas de enseñanza. Los resultados obtenidos entre



lo que piensa, dice y hace el profesorado respecto a la intervención didáctica y sus alcances de la enseñanza compilaron en la Tabla 33:

Tabla 33.

Resultados de los códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre los tipos de intervención didáctica y su alcance en la enseñanza.

CATEGORÍAS ANALIZADAS PARA LA ENSEÑANZA		LOS TIPOS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y SU ALCANCE EN LA ENSEÑANZA
LO QUE PIENSAN CUESTIONARIO 10 profesores participantes	Categorías más coincidentes 7 profesores	Sus prácticas de enseñanza se caracterizan por las estrategias de enseñanza a partir de experiencias de aprendizaje en torno al análisis, la reflexión, la comparación, el trabajo individual y en equipos de trabajo para el desarrollo del pensamiento crítico.
	Categorías menos coincidentes 3 profesores	Clase magistral donde prevalecen los ejercicios sistemáticos y la recapitulación del contenido para los estudiantes aprendan.
LO QUE DICEN ENTREVISTA 5 profesores participantes	Categorías más coincidentes 4 profesores	Método Interactivo a partir de análisis de problemas de contexto.
	Categorías menos coincidentes 1 profesores	Método individual donde los contenidos que se ofrecen están desvinculados en parte o en su totalidad de la realidad.
LO QUE HACEN OBSERVACIÓN 5 profesores participantes	Categorías más coincidentes 4 profesores	Método individual donde prevalece la clase magistral dirigida y la autoridad del profesor sobre los estudiantes. El contexto de aula se observa organizado por filas para lograr la retención de la información y la disciplina en el aula.
	Categorías menos coincidentes 1 profesor	Método Interactivo donde se evidenciaron algunas prácticas a partir del estudio de caso. Se implementada por medio de la unidad didáctica.

Fuente: elaboración propia

Los resultados demostraron que, aunque siete (7) de diez (10) profesores piensan y dicen que es importante implementar estrategias que se enmarquen dentro de los métodos interactivos, lo que hacen en la práctica se ubican en un método inductivo/expositivo (Quinquer, 2002) que prevaleció entre cuatro (4) de los cinco (5) profesores observados.

Con el análisis de la información, se construyeron unas tipologías que toman como referencia cada uno de los componentes por los que se indagó (finalida-



des, estrategias, planificación, etc.), traducidas por Habermas (1966) como *alcanes de la enseñanza de corte técnica o instrumental, práctica y emancipatorio*.

Es de afirmar que metodologías como las que proponen los profesores observados están basadas en el estudio de caso que responde al propósito de las Ciencias Sociales de develar y comprender las realidades sociales en las que están inmersas las personas, a partir de lo cual se generan procesos de emancipación personal y social. En sus planteamientos ocupa especial preocupación el trabajo de identificar las ideologías presentes en los discursos y prácticas sociales.

Los resultados evidencian una fractura entre el discurso didáctico y las verdaderas prácticas de enseñanza implementadas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La existencia de dicha brecha ha sido planteada por diferentes autores como un hándicap en la formación inicial (Adler (1993) Armento (2000) Ross (2006).

8.5 Los tipos de práctica para la enseñanza del conflicto colombiano

Las prácticas para la enseñanza en las Ciencias Sociales analizadas por Thornton (1992) están ligadas a las creencias del profesorado sobre el significado de las Ciencias Sociales que determinan su planificación y su enseñanza y, en este caso, de la enseñanza del conflicto. Este autor sugiere la necesidad de repensar las relaciones entre los didactas y el profesorado, y aconseja a los primeros a que se acerquen a los problemas reales de la enseñanza a través de la propia, a fin de ayudar al profesorado a “guardar la puerta curricular tan seriamente como sea posible” (p. 74).

Al indagar los tipos de prácticas que implementa el profesorado para la enseñanza del conflicto colombiano y su relación con la representación social que poseen sobre el mismo, se compilaron en la Tabla 34.

Tabla 34.

Resultados de los códigos selectivos teóricos que emergen de las referencias codificadas de los tres instrumentos sobre los tipos de práctica para la enseñanza del conflicto colombiano.

CATEGORÍAS ANALIZADAS PARA LA ENSEÑANZA	LOS TIPOS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y SU ALCANCE EN LA ENSEÑANZA	REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PRÁCTICA
<p>LO QUE PIENSAN CUESTIONARIO 10 profesores participantes</p>	<p>Buscan estudiar el marco histórico sin conexión con la realidad actual, tomando como punto de partida pasado.</p> <p>Relaciona el conflicto con aspectos como la resolución del mismo desde el plano interpersonal entre niños y/o colegas de la misma edad. También relacionar su enseñanza a partir de los problemas que circundan el contexto escolar</p> <p>Sin conexión entre los contenidos, las competencias y las estrategias de enseñanza como las decisiones didácticas que se toman sobre las finalidades, por ejemplo, entre la relación de los contenidos con los objetivos de ciertas cátedras como lo es la de la Paz.</p>	<p>ENFOQUE CURRICULAR SOCIO-CRÍTICO</p> <p>Preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama trabajar la coherencia entre el pensamiento y la acción, esto a partir de un constructo cognitivo compartido en la interacción social cotidiana. La observación a partir de las interpretaciones sobre las prácticas de enseñanza del profesor, evidencian la fragmentación de la enseñanza Por otro lado, se debe desarrollar el pensamiento crítico (Benejam, 2002b y Gimeno, 2000). Esto evidencia que el currículo socio-crítico se presenta tímidamente en algunas prácticas de enseñanza</p>
<p>LO QUE DICEN ENTREVISTA 5 profesores participantes</p>	<p>Interés en enseñar el conflicto a partir del reconocimiento y manejo de la Cátedra de la Educación para la Paz con temas relacionados con memoria histórica, víctimas, etc.</p>	<p>ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO O REPRODUCTIVO</p> <p>Los objetivos de la enseñanza son cercanos a la concepción del aprendizaje propia del conductismo. El conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y solo a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquel puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado.</p>
<p>LO QUE HACEN OBSERVACIÓN 5 profesores participantes</p>	<p>Se otorga mayor importancia al contenido sin reflexionar sobre su pertinencia, alcance y conexión con el contexto. La manera como imparte el conocimiento no es planificada, por ello se omite, como en este caso, la creación de unidades didácticas. Se improvisa soportando la estrategia en las actividades que traen los libros de texto.</p> <p>El profesor implementa estrategias donde el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa.</p>	

Fuente: elaboración propia



Los resultados evidencian que es incipiente el reconocimiento de esta práctica, pues los profesores se debaten entre la enseñanza del conflicto escolar y social. Tampoco es claro el reconocimiento de la enseñanza del conflicto por medio de la Educación para la Paz, ya que cuatro (4) de cinco (5) profesores lo enuncian de manera incipiente sin profundizar en las características y alcances.

La enseñanza de los diversos temas de las Ciencias Sociales debe estar articulada al análisis del papel de la didáctica en la solución de los problemas de la práctica (Carr y Kemmis, 1997; Gimeno, 2000; Grundy, 1994; Kemmis, 1993; Rozada, 1997). No obstante, en la práctica se observa a un profesorado enseñando a partir de la administración de contenidos sin conexión con las problemáticas sociales. Solo un (1) profesor demostró esta coherencia entre lo que piensa, dice y hace al teorizar, planear, implementar en su enseñanza el tema del conflicto y la conexión directa entre el pensamiento histórico para comprender la realidad.

En los tipos de práctica para la enseñanza que se encontraron en la observación del profesorado participante prevalece más el curricular técnico. Las prácticas deben ser analizadas a partir de las razones por las cuales los profesores toman este tipo de decisiones didácticas las cuales tienen que ver con la representación social que poseen sobre la enseñanza. Evans (1991) indagó sobre el pensamiento del profesorado y su representación del mundo, a partir de la interpretación que puede dar el investigador al clasificar el tipo de enfoque curricular que este implementa: currículo práctico, técnico o emancipatorio. Este autor planteó que:

Las concepciones de los profesores [son] una variable crucial en las decisiones curriculares. Brophy y Good (1974) sostienen que lo más importante en el momento de dar forma a las decisiones curriculares es el sistema de criterios de los profesores o la base conceptual. (p. 63).

En esta línea de pensamiento, las representaciones que tiene el profesorado acerca de las disciplinas y sus nociones pedagógicas, didácticas y metodológicas moldean las decisiones a tomar en el momento de diseñar y materializar la práctica de enseñanza. También, sobresale una relación simbiótica entre pensamiento y práctica docente en el cual el profesor colombiano se destaca por abanderar el currículo técnico que desdibuja la enseñanza de temas centrales como la enseñanza del conflicto.

Basados en las perspectivas de esta investigación, es importante dar paso al análisis de temas como los efectos de la formación del profesorado colombiano en el marco del aprendizaje, eliminando el imaginario basado en que



para enseñar Ciencias Sociales no hace falta ningún conocimiento didáctico y en la idea de que los problemas de la relación entre el profesorado, el alumnado y los saberes no existen o, si existen, se solucionan a través del conocimiento disciplinar del docente, de la buena voluntad o del azar.

Sin duda, la potencialidad de la enseñanza del conflicto permite más interrelaciones conceptuales y mejores aprendizajes si se vincula como una base para explicar las problemáticas sociales propias. Las prácticas de enseñanza analizadas en esta investigación, son, de acuerdo con Santisteban (2010) “el producto de la administración curricular de hechos y datos históricos sin conexión, que se aprenden de forma directa y corresponden a actividades que requieren respuestas algorítmicas.” (p. 37).

En esta misma línea de análisis, Giroux (1990) enfatiza en la importancia de comprender que las Ciencias Sociales intentan explicar el significado de los conflictos y sus causas, fomentando en el alumnado la capacidad de imaginar y crear alternativas basadas en los valores de la paz y la justicia.

Benejam (1999) plantea que los contenidos del currículo de Ciencias Sociales deben posibilitar el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda cómo se construye el conocimiento de manera tal que le permita progresar durante su formación y enfrentar con éxito los problemas que se le presenten en la vida.

El profesorado observado expresa tener un gran interés por la enseñanza del conflicto pero no logra sustentar la sinergia entre los contenidos, las competencias y las estrategias de enseñanza. Un ejemplo evidente, extraído en las diversas categorías, es el desconocimiento entre las relaciones de los contenidos con los objetivos de ciertas cátedras como la de la Paz, ante la cual los y las docentes desconocen que constituye el punto de partida para la enseñanza sobre la guerra y el conflicto.

8.6 La representación social sobre la enseñanza del conflicto colombiano

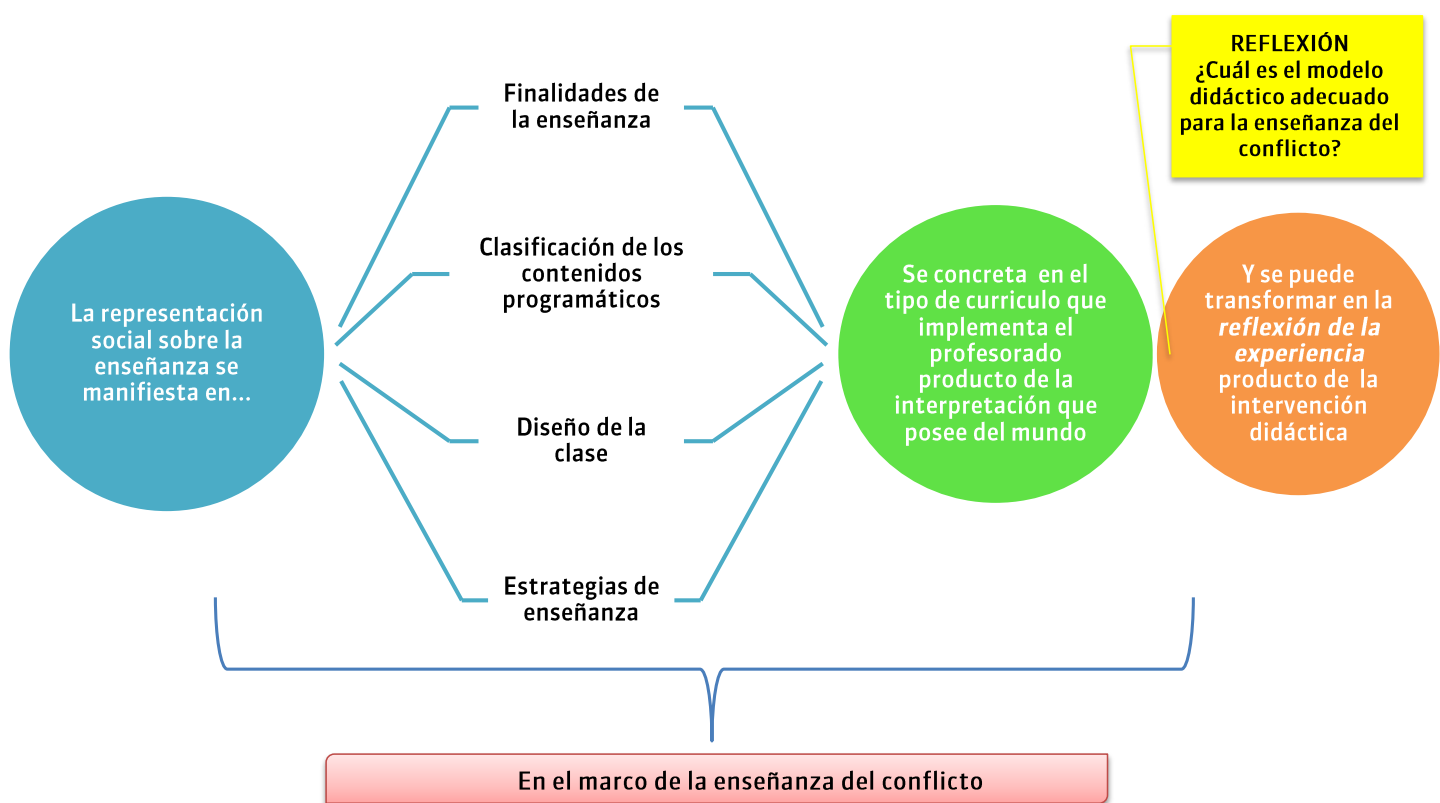
Aisemberg (1996), al referirse a la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, plantea que esta no busca formar científicos sociales ni expertos en una ciencia o disciplina; ya que su enseñanza está ligada a criterios de valor y a la formación social de la escuela: es leer e interpretar la realidad social, es enseñar a pensar y es guiar a la toma de conciencia de que el pueblo es el que construye la realidad social.



La representación social del profesorado de básica primaria sobre la enseñanza del conflicto colombiano constituye un aspecto clave que se ha tenido en cuenta en el marco de esta investigación. A partir de esta intención, se buscó descifrar dicha representación a partir de lo revelado en la recolección de datos que emerge de esta investigación.

Posterior al análisis de dicha representación social, se presenta en la Figura 21 titulada *Codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano: la fotografía sobre la triangulación de los instrumentos*, la cual representa la configuración de los códigos teóricos mediante el modelo de análisis aplicado partiendo de la teoría fundamentada. Los resultados de la codificación harán parte de la discusión y conclusiones de esta tesis doctoral.

Figura 21. Codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano: la fotografía sobre la triangulación de los instrumentos.



Fuente: elaboración propia.

La Figura 21 presenta las codificaciones sobre la enseñanza del conflicto colombiano que se han extraído de los datos obtenidos fase a fase en esta investigación doctoral para identificar dichas representaciones.



La representación social del profesorado de básica primaria en torno a la enseñanza del conflicto estuvo representada en aspectos propios de la didáctica de las Ciencias Sociales como la finalidad de la enseñanza del conflicto y la clasificación de los contenidos programáticos elegidos por el profesorado. La relación de estos aspectos con la enseñanza del conflicto se basa en la conexión con las problemáticas de contexto y la manera como se representan las decisiones didácticas que implementa el profesorado para la preparación o diseño de la clase, y a la hora de plantear estrategias de enseñanza.

El análisis de estos elementos permite descifrar el tipo de currículo y, por ende, la finalidad de la enseñanza del conflicto en el que se enmarca el profesorado, a partir de las posturas de Moscovici,(2000) el cual plantea que (...) “en el estudio, del cómo y del porqué la gente comparte conocimiento y construye su realidad común, de cómo ellos transforman ideas en prácticas –un mundo del poder de las ideas– es un problema específico de la psicología social.” (p.2).

El acto de representación es de pensamiento y, por medio de él, el sujeto se relaciona con un objeto. Al hablar de las representaciones, Moscovici (1987) afirma que se explican a través de dos procesos fundamentales: objetivación y anclaje. Al respecto de la objetivación, este autor afirma que “esta expresa lo social de las representaciones, hace referencia a la materialización de significados como formas visibles y atribuibles a personas y a objetos, o como sistemas de aprobación de los conocimientos.” (p. 201).

A partir de los procesos de objetivación y anclaje se analizaron las prácticas de enseñanza del conflicto que implementa el profesorado. La objetivación se entiende como el proceso mediante el cual se concreta o se materializa el conocimiento de los objetos reales. Este proceso permite que se materialice un conjunto de significados y que se establezca la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas.

De otro lado, el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no son familiares para las personas. Hay que tener presente que las innovaciones no son tratadas de igual forma por todos los grupos sociales. Este hecho evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales.

En el caso particular de esta investigación, la relevancia que da cada participante a la enseñanza del conflicto constituye un valor de transformación social a partir de su comprensión histórica. En efecto, los intereses y los valores



propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo, más o menos, los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, este se mostrará mucho más receptivo.

Fue así como el anclaje sobre el valor que tiene la enseñanza del conflicto colombiano para el profesorado es representada a partir de la percepción de los conflictos inmersos en su contexto y que hacen de su realidad, ya sea local o nacional. Así, a manera como el profesorado ve el conflicto y la relevancia que identifica en el mismo para su enseñanza en la escuela se debatió entre el conflicto escolar, conflicto cotidiano y conflicto social, conceptualizados en el capítulo VI de esta investigación.

Es importante resaltar que estos tipos de conflictos planteados por el profesorado, producto de su percepción del contexto y relevancia social que poseen para ellos, permiten evidenciar la carente formación sobre temas como la Educación para la Paz o la educación para la Ciudadanía como escenarios claves para la enseñanza del conflicto. Por tal razón, es necesario buscar estrategias para que el profesorado se acerque y reconozca los diferentes temas que conforman la Educación para la Paz en Colombia, articulando la misma en la planeación de sus clases de las unidades didácticas, evidenciando así la reflexión y alcance de la misma en la enseñanza.

Temas como justicia y derechos humanos, el uso sostenible de los recursos naturales, la protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, la prevención del acoso escolar, la diversidad y pluralidad, la participación política, la memoria histórica, los dilemas morales, los proyectos de impacto social, la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, los proyectos de vida, la prevención de riesgos y, por supuesto, el reconocimiento de los conflictos y su resolución pacífica, hacen parte de los temarios de la Cátedra de Paz de los cuales el profesorado no dio cuenta ni en la entrevista ni en sus planeaciones.

Esto permite afirmar que la representación social del conflicto tiende a una objetivación (Moscovici, 1987) producto, únicamente, de la percepción del contexto y su experiencia derivada de un saber cultural, sin ningún tipo de rigor científico que surja, ya sea de su formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales o de la solvencia frente al manejo y conceptualización del pensamiento histórico.



En el marco de la representación social, este resultado evidencia algunas de las posturas de Moscovici (1986), centrado en que la mayoría de las personas acuden a esos saberes de la cultura, a las creencias y a aquellos conocimientos de sentido común que coexisten con las explicaciones científicas difundidas por la escuela, los medios de comunicación y las conversaciones formales o informales para explicar ciertos hechos de la realidad.

La entrevista nos permitió identificar las ideas que poseía el profesorado sobre la enseñanza del conflicto, relacionándolo con los tipos de conflicto escolar y social. Estos fueron definidos en el apartado que describió lo que piensan los profesores sobre la enseñanza del conflicto. Abric (2001) hace una relación representaciones sociales y los conceptos socio cognitivos al afirmar que:

Las representaciones son conjuntos socio cognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas propias de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida.” (p. 8).

La representación de la enseñanza del conflicto proviene de las decisiones didácticas que asume el profesorado, tanto en la preparación de la clase como en la elección de metodologías; lo cual, permitan operacionalizar el enfoque curricular clasificado por Pagès (1994) como técnico, práctico o emancipatorio. Las representaciones sociales de objetivación de la enseñanza del conflicto, producto de un saber incipiente e informal en el profesorado observado que omite la reflexión sobre su enseñanza en la escuela. Esta tendencia ha repercutido en la manera cómo actúan los ciudadanos de hoy y se evidencia en la configuración de una cultura colombiana con largos lastres de violencia basada en patrones de relaciones que conducen a romper más y más los lazos sociales.

La carencia de una Educación para la Paz que conlleve reconocimiento de la enseñanza del conflicto genera que los jóvenes y la misma sociedad enfrente este fenómeno social con elevada “incapacidad” o falta de voluntad para transformar de manera creativa y no-violenta los conflictos cotidianos. Así, la representación social del conflicto, en el marco general de la sociedad colombiana, está concebida a partir del uso de la fuerza, la violencia o la barbarie para “resolver” las contradicciones o diferencias a título personal o institucional. Las personas acaban por adoptar métodos negativos para enfrentar las situaciones conflictivas y empiezan a ver que son “mecanismos efectivos” que les permiten alcanzar sus objetivos con cierta facilidad.



Desde esta perspectiva, Pagès (1994) hace un llamado a abordar investigaciones y procesos de formación que lleven al profesorado a transformar este paradigma de su práctica partiendo por considerar la didáctica como una disciplina curricular que permite plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y facilita la elaboración de estrategias de formación para el desarrollo y el cambio del curriculum:

El reto que para el profesorado supone romper con la concepción curricular del modelo técnico, tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del curriculum, cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación o el descubrimiento de conocimientos, puede tener efectos positivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y puede convertir el conocimiento histórico y social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad. Para ello es necesario dar un giro copernicano a la formación del profesorado en la línea de las teorías de Giroux (1988) —el profesor como intelectual comprometido— o Schön (1983) —el profesor como práctico reflexivo— y de las aportaciones de la investigación-acción o de las comunidades auto reflexivas por las que apuestan los partidarios del curriculum crítico. (p.45).

Una alternativa posible que permita identificar caminos para la formación en la enseñanza del conflicto es reconocer la propuesta de unidad didáctica hecha por Pagès (1994) que incorpora el modelo de estudio de conflictos desarrollado desde la Educación para la Paz propuesto por Wehr (citado por Fisas, 1987), sobre el que Grasa (1991) propone una guía cartográfica del conflicto a partir de los siguientes pasos del modelo: “1. Descripción general del conflicto, 2. Historia o antecedentes del conflicto, 3. Contexto del conflicto, 4. Partes implicadas o protagonistas, 5. Problemas en juego, 6. Dinámicas desarrolladas, 7. Alternativas para solucionar el problema, 8. Regulación potencial del conflicto” (p.109). Este será un eje orientador que fortalecerá las prácticas de enseñanza del conflicto en los profesores colombianos, necesario para la educación de las Ciencias Sociales en el marco del momento histórico que se está viviendo Colombia: el posconflicto.

CAPÍTULO IX

¿CUÁLES SON LOS APORTES Y LAS CONCLUSIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO COLOMBIANO EN LOS MAESTROS DE CIENCIAS SOCIALES DE BÁSICA PRIMARIA?

Este capítulo tiene como intención comparar, contrastar y discutir los resultados obtenidos en esta investigación doctoral. A partir de este proceso, se han analizado las representaciones sociales que posee el profesorado de básica primaria sobre la enseñanza del conflicto colombiano. Está conformado por tres apartados.

El primero, titulado *Discusión teórica de los aportes de la investigación*, recoge las respuestas a las preguntas planteadas en esta investigación: ¿cómo concibe el profesorado la enseñanza del conflicto colombiano?, ¿qué y cómo son las prácticas para la enseñanza del conflicto de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria?, ¿conocen su propósito?, así como ¿qué tipo de obstáculos debe enfrentar el profesorado para implementar dicha enseñanza?

Sus respuestas aportan al constructo teórico sobre el valor de la representación social y su efecto en los escenarios de acción del profesorado colombiano. Cabe agregar que las representaciones sociales han sido un ámbito de investigación del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) de la Universidad Autònoma de Barcelona, a la cual se suscribe esta investigación.

Este grupo de investigación, liderado hasta hace poco por Pagès (2002a), ha indagado de manera constante sobre la formación inicial de los profesores y sobre “las concepciones del profesorado acerca del significado de las Ciencias Sociales y de su enseñanza.” (pp.212- 213).

Las respuestas que emergen de esta investigación sobre la representación social de las prácticas de enseñanza del conflicto colombiano, serán un aporte tanto para el grupo de investigación GREDICS como para el profesorado de mi país.



El segundo apartado, titulado **Problemas resueltos, supuestos, objetivos conseguidos y metodología**, compila las conclusiones de esta investigación. Los aspectos analizados en este apartado son: las respuestas a los supuestos formulados, los logros de los objetivos planteados, y los logros y dificultades alcanzados en el marco de diseño de investigación, que para este caso, se basan en la teoría fundamentada.

Los resultados presentados en este apartado giran en torno al papel de las representaciones sociales del profesorado dentro de la enseñanza del conflicto y su efecto en la toma de decisiones didácticas durante la clasificación de los contenidos, el diseño de la clase y las estrategias de enseñanza. El apartado concluye con el análisis sobre el tipo de enfoque curricular que implementa el profesorado en su práctica para la enseñanza y cómo se evidencian las representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto.

En el tercer apartado, titulado **Recomendaciones**, se presentan algunas sugerencias para las prácticas de enseñanza del conflicto del profesorado de básica primaria, así como algunas propuestas para la continuidad de investigaciones doctorales en el marco de la formación del profesorado.

9.1 Discusión teórica de los aportes de la investigación

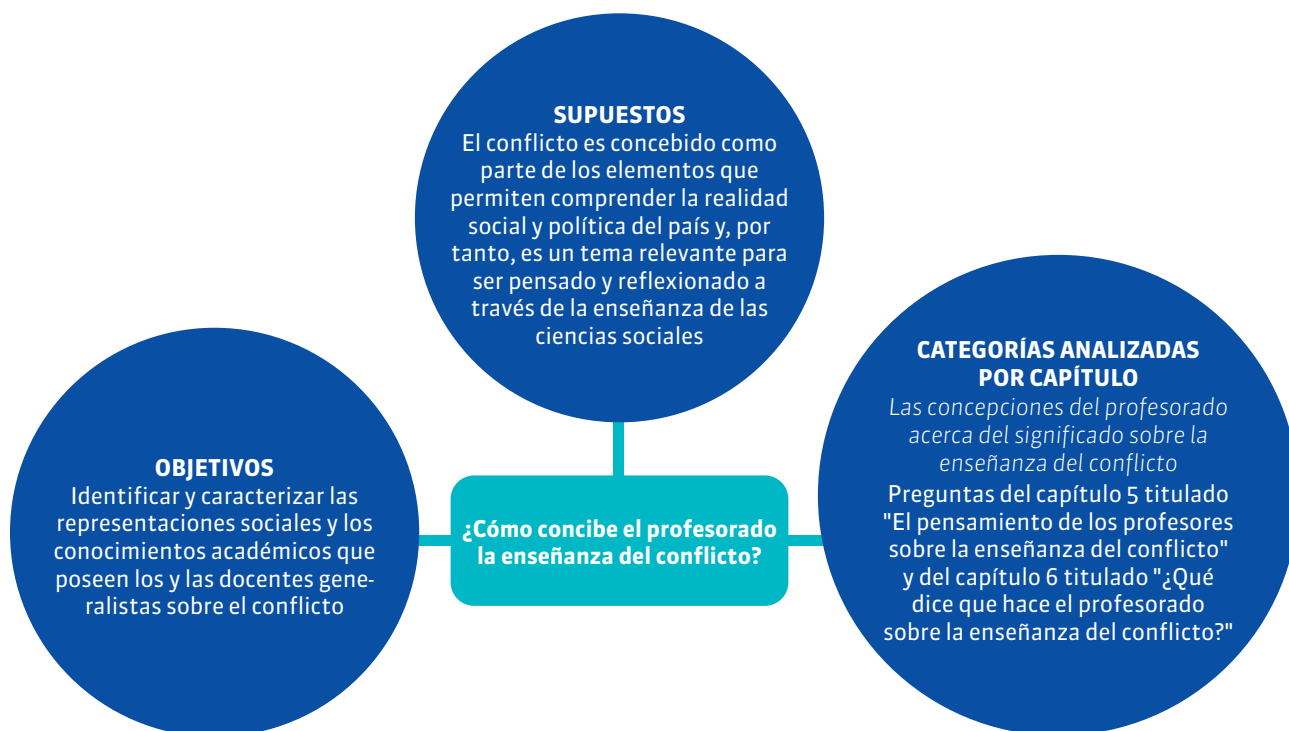
En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos en la investigación sobre la representación social del conflicto colombiano en los maestros de Básica Primaria, así como la discusión teórica de los mismos. De igual manera, serán presentados los aportes derivados durante del proceso a partir de las respuestas encontradas frente a las diferentes preguntas formuladas.

En este sentido, el análisis consideró la relación entre las preguntas planteadas, los supuestos, los objetivos y las categorías detalladas en cada capítulo, donde buscó entrar a problematizar la temática expuesta. Desde los resultados de este ejercicio se presentan los respectivos aportes.



9.1.1 ¿Cómo concibe el profesorado la enseñanza del conflicto?

Figura 22. Representaciones que posee el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano



Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta a la pregunta sobre las formas como el profesorado representa la enseñanza del conflicto, se partirá de diferentes posturas conceptuales, constituidas desde autores como Jodelet (1984) y Moscovici (1985), las cuales fueron socavadas del análisis de resultados de esta investigación.

A partir del reconocimiento de diferentes elementos, propios de sus narrativas y del proceso de observación, fue posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa sobre la enseñanza del conflicto en el contexto escolar.

De ahí que, un aspecto relevante a tener en cuenta fue la posibilidad de analizar cómo el profesorado conoce e interpreta su realidad, mediante explicaciones extraídas de los procesos de comunicación y del pensamiento social; siendo este uno de los aspectos planteados en el capítulo IV de esta investigación, cuando el profesorado relacionó el conflicto enlistando las diversas problemáticas que de su contexto lo aquejan.



En este orden de ideas, surge la pregunta por ¿cómo representó el profesorado colombiano la enseñanza del conflicto? La cual es posible responder a partir de las diferentes formas de representación que posee el profesorado colombiano; teniendo en cuenta, el marco metodológico establecido por la Teoría Fundamentada y la extracción de códigos, donde se identificaron los diversos campos de representación social, basado en lo que sabe y cree del conflicto, y la manera en que sus creencias y percepciones afectan las decisiones didácticas para su enseñanza.

Estos campos de representación o imagen de análisis (Jodelet, 1984) funcionan como elementos orientadores para presentar la clasificación sobre las representaciones sociales que posee el profesorado, en relación al conflicto, así como el valor de su enseñanza. De manera que, los campos analizados se clasificaron en seis grandes escenarios posibles, a saber: ideologías, creencias, percepción, estereotipos, actitud y opinión. Para Jodelet (1984), el campo de representaciones sociales se entiende como:

(...) la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. [el resaltado en el original] (p. 473).

Es así como, la postura de Jodelet (1984) pone en discusión la forma cómo se elaboran las representaciones sociales basado en los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente y las informaciones que en este circulan, centrando nuestro interés en el conflicto colombiano. Así, se presentan los campos de representación del conflicto social que posee el profesorado, desde los cuales se responde a la pregunta y objetivo planteado para esta fase.



La representación social del conflicto como una ideología en la enseñanza

En opinión de Moscovici (1985), la ideología es un concepto construido por grupos o personas, que excluye la existencia de representaciones sociales genéricas y socialmente indiferenciadas, en relación a sus portadores. Contrario a esto, la ideología tiene un carácter de generalidad asimilada a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, sobre objetos específicos; pero sin que el propio código esté anclado en un objeto particular sino que los atraviesa a todos.

En el caso de las representaciones sociales del profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano, en el capítulo V y VI se evidenció que están íntimamente ligadas a sus emociones, ideas y creencias que emergen de saberes colectivos informales sobre lo que es el conflicto, compatibles entre sí y especialmente referidas a la conducta social humana.

Por esta razón el profesor representó el conflicto como una ideología emotiva, producto de las emociones negativas o reflexivas que le generan las problemáticas de su contexto, situaciones que lo conmueven y lo llevan a reflexionar en torno a ¿cómo podría la escuela aportar a la transformación de esa realidad? y ¿cómo se pueden estudiar estas problemáticas desde las Ciencias Sociales?

No obstante, esta emotividad se vio diluida en el capítulo VII, al identificar solo un caso que demostró una relación de inclusión entre las emociones, ideas y creencias que le evoca su realidad, para justificar la enseñanza del conflicto articulado a sus prácticas de enseñanza. Esto se hace evidente en el producto de sus planeaciones, unidad didáctica y la experiencia de clase. Por el contrario, los otros cuatro casos evidenciaron una fractura entre la ideología y la acción en torno a la enseñanza del conflicto.

La representación social del conflicto como una creencia en la enseñanza

Dentro de la teoría de las representaciones sociales, las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...”.

Al ahondar en los componentes que poseen las creencias en las personas, aspectos como la descripción del objeto de creencia – en este caso el conflicto – ponen en juego los criterios de falsedad o verdad, algo correcto o incorrecto, bueno o malo, desde los cuales se clasifica el conflicto, o un curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. De esta manera, las prácticas de enseñanza



permitieron descifrar las creencias del profesorado sobre el conflicto desde esos criterios, no como causa-efecto, sino como tendencia, predisposición o prescripción, en el sentido de orientación o norma para la acción educativa.

En los capítulos V y VI la mayoría del profesorado plantea, de manera muy subjetiva, lo que es el conflicto y el valor en su enseñanza. En el capítulo VI se ahondó en preguntas sobre la importancia que tiene para ellos su enseñanza, encontrando que sus creencias apuntan a la importancia de analizar las problemáticas por las cuales nuestro país atraviesa, y considerar a los niños, niñas y jóvenes afectados que llegan a las aulas.

Por lo tanto se hacen necesario abordar problemáticas sociales como el desplazamiento, el conflicto armado, la violencia urbana, la pobreza, el desempleo, la violencia intrafamiliar y escolar, identificando sus causas para comprender su realidad, pese a que en la mayoría de la planeaciones y unidades didácticas consultadas no se justificaron prácticas claras para su enseñanza.

En uno de los casos, un profesor demostró coherencia entre lo que cree y hace, reflejado en su unidad didáctica y plan de aula, respecto a la enseñanza del conflicto, al argumentar la necesidad de conocer la situación actual de nuestro país, abatido por el dolor que ha dejado aquellos conflictos sociales y como, por medio de la pedagogía, se aporta a la reconstrucción del tejido social colombiano. Estos resultados reposan en el capítulo VIII de esta investigación.

Los otros cuatro casos constatan una fractura entre lo que creen y hacen, pese a que consideran importante enseñar el conflicto como herramienta para estudiar las problemáticas sociales que aquejan a su contexto. Las respuestas recopiladas en el capítulo V, VI y VII, sus planeaciones y unidades didácticas presentaron contenidos sobre hechos históricos aislados, formulados para estar a la vanguardia de los estándares de calidad, en los cuales la reflexión de las problemáticas sociales y la humanidades han caído en el olvido.

En este sentido, las planeaciones muestran que la esperanza por educar en la enseñanza del conflicto, como una base pedagógica para educar en la ciudadanía y la paz, tiende a perderse. Allí, el discurso sensible sobre el valor de los conflictos sociales perdió su huella en las prácticas de aula, cuyas observaciones reposan en el capítulo VIII.

De igual manera, tres de estos casos conciben el conflicto como una acción social “mala” que debe ser atacada en el aula por medio de la aplicación de las normas escolares. Es claro que, se tiende a confundir conflicto escolar con conflicto



social, omitiendo el conflicto bélico para su enseñanza en el marco de las Ciencias Sociales. Esta clasificación reposa en el capítulo VI de la presente investigación.

La mayor coincidencia respecto a las creencias que tiene el profesorado sobre el conflicto, se presentó al clasificarlo como una “acción mala, negativa e inconsecuente” de los grupos sociales, que genera violencia en sus contextos y desata sentimientos de disputa como estrategia para abordarlo. Esto se evidencia en el capítulo VI, donde aparece el caso de un profesor que abordó la enseñanza del conflicto a partir de un saber científico histórico, para que los niños y las niñas lo analizaran más allá de la creencia que puede trasladarse de las narrativas del profesor o las vivencias del contexto. Este profesor relacionó la enseñanza del conflicto con conceptos elementos propios del Pensamiento Social (Laurín, 2001), el que será analizado en el marco de las prácticas de enseñanza.

La representación social del conflicto como una percepción en la enseñanza

La percepción sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado fue analizado a partir de los mecanismos de respuestas sociales y del procesamiento que generan los procesos simbólicos, en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos (Gilly y Banchs, 1986).

Para comprender la percepción del profesorado sobre el conflicto y el valor de su enseñanza, se analizaron los resultados del capítulo V y VI desde el contexto social, los medios de comunicación, la socialización de saberes con sus pares en las comunidades de aprendizaje o sobre sí sus procesos de formación han influido en el comportamiento, sentimientos, opinión o actitudes para reconocer la pertinencia de su aprendizaje.

Otro factor tenido en cuenta en el desciframiento de la representación de la enseñanza del conflicto, estuvo centrado en identificar la influencia del profesorado en la manera cómo lo perciben en la sociedad colombiana; aspectos como la persuasión, la conformidad, la aceptación u obediencia social como formas de percibir el conflicto se hicieron presentes, especialmente, en los capítulos V y VI. Por esto, al descifrar esa percepción se identificó que, en su gran mayoría, está estrechamente ligado a la experiencia del entorno, a los cuestionamientos de las diferentes versiones que emanan de los medios de comunicación e incluso las redes sociales y que relacionan como una situación indeseable.

Otros profesores representan la enseñanza del conflicto en el marco de una particular forma abordarlo, donde la solución al mismo está directamente relacionado con la eliminación del conflicto como tal. Esto fue claro en los capítulos



V y VI donde el profesorado planteo la enseñanza de la resolución del conflicto con la ausencia del mismo.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la percepción social que posee el profesorado está en el escenario de la “tranquilidad de la paz”, basada en la eliminación o ausencia del conflicto. Una paz anhelada por muchos colombianos y que tiende a ser transmitida por algunos medios sociales.

Esta representación sobre la enseñanza del conflicto como sinónimo de paz, puede ubicar a la enseñanza del mismo como una visión negativa de la paz que, como ya se mencionó en el capítulo II de esta investigación, desde Lederach (1984) se entiende como la falta de confrontación o la ausencia de conflictos, donde se concibe la paz como la mera ausencia de confrontaciones, donde no es necesario mediar con el otro.

Otra forma como percibe el profesorado el conflicto se da a partir de las experiencias que observa del contexto social y que permite enlistar las diversas problemáticas sociales de su contexto. Esto se ubica en el capítulo IV, cuando se habla sobre las problemáticas sociales que aquejan a las personas del escenario donde desarrolla su práctica, traducidas en desplazamiento, violencia familiar, reinserción, conflicto urbano, así como los problemas que emanan como sinónimo de injusticia social.

Esta representación del conflicto es planteada por Lederach (1984) al definir la estructura y la dinámica del conflicto, compuesta por tres elementos: las personas, el proceso y el problema o las diferencias esenciales. Para este autor, el conflicto se entiende como la incompatibilidad entre deseos, aspiraciones y necesidades entre personas; pero al relacionar estos tres elementos, el conflicto surge o puede surgir de alguna de las partes que se constituyen desde esta relación problemática (Lederach, 1984). Los análisis en su enseñanza se diluyen, pues solo un profesor abordó su estudio orientando su análisis científico desde el marco histórico.

La representación social del conflicto como un estereotipo en la enseñanza

Los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación. Cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las cuales ese grupo pertenece. En este aspecto se identificaron diferentes estereotipos sobre el conflicto y, a partir de esta creencia, el profesorado brinda un valor a su enseñanza. Uno de los casos presentados relacionó el conflicto con el estereotipo cultural y racial al indicar en el capítulo V, que el conflicto social más



relevante ha sido la invasión en los resguardos indígenas, expresando una pérdida de identidad cultural.

Parecer ser que el profesorado aborda la enseñanza de este tipo de conflicto simbólico sin percibirlo, reforzando su estereotipo por medio de prácticas de enseñanza que lleva a los estudiantes a percibir una división social entre los niños indígenas y los niños inmigrantes de otros sectores del país.

Estas experiencias de segregación, donde se concibe el niño indígena como aquel violentado por los demás grupos sociales, no permite la representación de conceptos como la pluralidad de identidades posibles, donde el niño indígena y los niños inmigrantes de otros sectores pueden construir comunidad a partir del reconocimiento y el respeto a cada cultura en el marco de un país único al que pertenecen: Colombia.

Este tipo de representaciones que emergen de los verdaderos elementos constitutivos de percepciones colectivas sobre la identidad cultural (Moscovici, 1984), omite la enseñanza de la articulación social de los distintos grupos humanos y ejerce una notable influencia –no siempre positiva- en la percepción individual y social de los sujetos sociales. A partir de ahí, se componen un conjunto de ideas que genera violencia racial y cultural, significados específicos que nos permiten hablar de representaciones que eventualmente se transforman en desigualdades sociales, literalmente encarnadas.

Otro tipo de estereotipo de conflicto que planteó el profesorado participante fue las situaciones de conflicto de género en la escuela. En el capítulo V se recopila este tipo de conflicto, pero no se ahonda en el tema, toda vez que el profesorado no describió las percepciones e intervención educativa para su enseñanza. No obstante este tipo de representación se encuentra en el mismo marco problemático de la enseñanza, al estar en el escenario de percepciones colectivas sobre la identidad cultural (Moscovici, 1984). Desde aquí se omite la enseñanza de la articulación social de los distintos grupos humanos, en este caso hombres y mujeres como personas socialmente iguales, con los mismos derechos y deberes.

Al respecto, no se encontraron casos donde el profesorado sustentara que, conceptos como la identidad y la pluralidad, tienen una relevancia en su enseñanza, teniendo en cuenta que son componentes importantes que hacen parte de la Educación para la Ciudadanía (Pagés y Santisteban, 2009). De esta manera, Pagés y Santisteban afirman que (2009 “la pluralidad es un concepto central de la teoría política. La pluralidad se concreta en los conceptos de diferencia,



convivencia y organización social y política. Esta última dependerá de las representaciones del poder y del conflicto” (p. 20).

En este sentido, pareciera que el profesorado al abordar el conflicto desde el marco exclusivo de la observación y la experiencia social, desconoce su relevancia en la enseñanza de las Ciencias Sociales más allá de su impresión. De ahí que, los capítulos VI y VII muestran la urgente necesidad de formar al profesorado en estos conceptos disciplinares analizados desde el efecto de su enseñanza en la educación para la ciudadanía.

La representación social del conflicto como una actitud en la enseñanza

Una de las principales diferencias entre el concepto de actitud, en el marco de las representaciones sociales, se enmarca en que esta se sitúa exclusivamente en el polo de las respuestas. Por consiguiente, el concepto de actitud implica la existencia de un estímulo “ya constituido”, hacia el cual se reacciona según el tipo de disposición interna que se haya construido hacia este.

Las actitudes pueden ser concebidas como un factor que origina la representación social del conflicto a partir de la presión a la inferencia. En opinión de Moscovici (1961) es aquella que, socialmente, da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público, en este caso la enseñanza del conflicto como una necesidad latente para educar ciudadanos colombianos capaces de asumir una postura frente al posconflicto y el pos acuerdo.

Con sorpresa, se pudo identificar que en ningún caso se evidenció este tipo de representación, como un factor relevante para su enseñanza. Esto se presenta en los capítulos V, VI y VII de esta investigación; no obstante, desde allí tampoco se plantearon posturas sobre el valor de la enseñanza en el posconflicto, como parte de la educación ciudadana que requiere la sociedad colombiana. A partir de ahí, es notoria la poca claridad conceptual que posee el profesorado acerca de la enseñanza del conflicto en el marco del posconflicto.

No obstante, en los capítulos V y VI fue posible identificar que el profesorado reconoce la necesidad de educar en el conflicto, en la búsqueda por ofrecer espacios de formación ciudadana para evitar el mismo. Al parecer este tipo de respuestas, sobre la actitud con la que se debe abordar o educar en el conflicto, representa una educación hacia la paz de forma negativa, como aquella donde se mantiene el control y existe un estado percibido de armonía, gracias a la falta de confrontación agresiva o letal por parte de los implicados.



Por lo anterior, se hace necesario, tal como lo plantea Galtung (citado por Lederach, 1984), que el profesorado logre repensar esa visión generalizada y negativa de paz, la cual está siendo transmitida en sus prácticas de enseñanza. Esto implica que el docente logre ampliar su visión, hacia una actitud del conflicto representada en nuevas variables y en una “paz positiva”, aquella que requiere de una interrelación e interacción basada en “el apoyo mutuo, la confianza, la reciprocidad y la cooperación. Esta descripción ampliada de la paz tiene un carácter que la diferencia de la comprensión limitada actual” (Lederach, 1984, p. 32).

La representación social del conflicto como una opinión en la enseñanza

Según Moscovici (1979), la opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo. |

Los estudios de opinión se refieren a la toma de posición frente a cuestiones sociales de relevancia. En cambio, el estudio de las representaciones sociales considera las relaciones y las interacciones sociales, pues son ellas las que generan los cambios de opinión de las personas frente a circunstancias distintas: personas, lugares, situaciones.

Respecto a este factor, los docentes opinan que el conflicto colombiano está relacionado con aspectos como las guerras internas por los territorios, el dominio de grupos armados y la lucha de la población civil que padece pobreza y falta de oportunidades; situaciones que llegan a la puerta de la escuela y hace más complejo la labor de educar.

Esto permite entrever que su percepción y, por ende, opinión sobre el posconflicto, como hecho político que requiere una intervención educativa, no es una experiencia perceptible en su contexto. Por ahora no perciben el posconflicto como una experiencia propia de su contexto, argumentando que las problemáticas de violencia son parte de la cotidianidad de la zona.

La opinión del profesorado sobre el tema es poco visible. No se evidencian posturas precisas en los capítulos V, VI y VII que relacionen el posconflicto como un hecho social y político que vive el país y que requiere un estudio profundo por parte del profesorado. Por su parte, en los capítulos V y VI, aunque los profesores no declaran una relación entre el posconflicto y educación para la Paz, si expresan importante educar en valores y alcanzar en el ser humano un equilibrio físico, mental y emocional.



Tampoco sustentan una relación directa entre la enseñanza del conflicto por medio de la educación para la paz, la cual lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad, compasión – perdón-. Estos conceptos fueron declarados en varias de las planeaciones identificadas en el capítulo VII de esta investigación, pero solo en dos casos se buscaron estrategias de enseñanza posibilitando experiencias de aprendizaje por medio de metodologías como el estudio de caso.

Otros tipos de opinión que declararon los profesores y que permite identificar cómo representan la enseñanza del conflicto es a partir de afirmaciones que se ubican en el Capítulo V de esta investigación y que apuntan a concebirlo el conflicto para su enseñanza, en relación con definiciones positivas.

Dos profesores opinan que el conflicto es una dimensión inherente al hombre (Mendel, citado por Jares 1999); para otros es clave abordar la educación del conflicto a partir de la enseñanza de su resolución. Al respecto, Jares (1999) advierte que educar en la resolución de los mismos implica comprender que afrontar el desacuerdo no equivale a un proceso autodestructivo. También, Jares (1999) evidencia una contraposición con la opinión de algunos profesores quienes plantean que es algo “malo” y que debe erradicarse de la sociedad. Parece ser que al confundir conflicto con guerra, los profesores están enseñando un concepto desdibujado del conflicto.

Según Pallares (citado por Jares, 1999), los profesores parecen desconocer que el conflicto no es malo en sí, aunque las personas puedan responder el mismo en forma perjudicial. Educar en la herramienta que permita abordar, de manera positiva, su resolución hace parte de los llamados que necesita un país para lograr perpetuar el posconflicto, a partir de la manera como los futuros ciudadanos conciben y abordan el conflicto. Sin duda, un posconflicto que requiere ciudadanos capaces de regular y encauzar el conflicto hacia resultados productivos, una renovación y un cambio social.

Este recorrido permitió recopilar las posturas en torno a las representaciones sociales del conflicto que posee el profesorado y su relación con los procesos de enseñanza. De ahí que, se presenten los principales indicadores para reconstruir, identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que posee el profesorado de Básica Primaria sobre la enseñanza del conflicto y que responde a la pregunta ¿Cómo concibe el profesorado la enseñanza del conflicto? A continuación, en la figura 23 se exponen dichas representaciones.



Figura 23. Representaciones sobre la enseñanza del conflicto colombiano en el profesorado de básica primaria colombiano

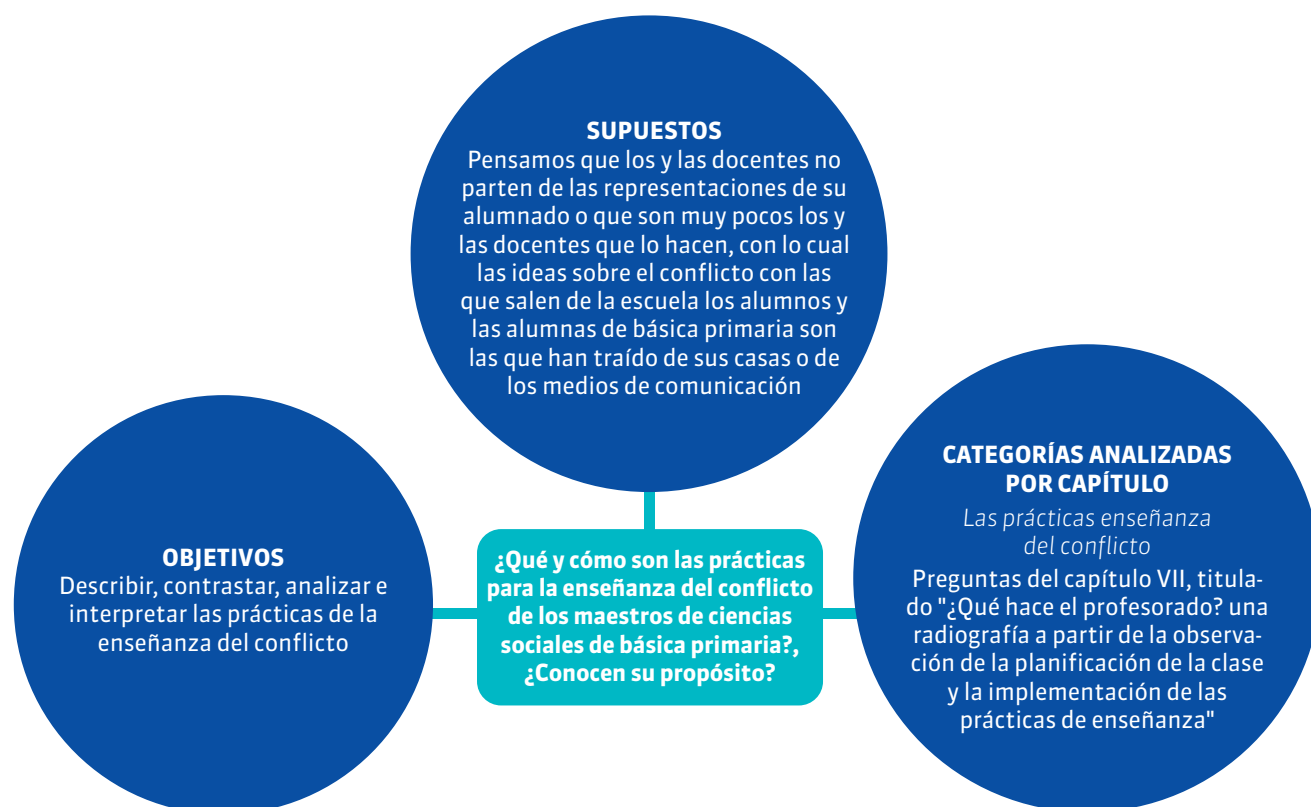


Fuente: elaboración propia



9.1.2 ¿Qué y cómo son las prácticas para la enseñanza del conflicto de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria?, ¿conocen su propósito?

Figura 24. Principales prácticas para la enseñanza del conflicto de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria y la relación con sus propósitos.



Fuente: elaboración propia.

En la búsqueda por describir, contrastar, analizar e interpretar las prácticas de enseñanza del conflicto desde la perspectiva de su planeación implementación didáctica y propósitos de su enseñanza, surgen los resultados, en el marco de los siguientes componentes: estrategias didácticas, los contenidos de enseñanza utilizados y el curricular que más se identificó en dichas prácticas y que permite abordar las finalidades de la enseñanza del conflicto, siendo el desarrollo de competencias para la formación de pensamiento histórico un camino posible.

Las estrategias didácticas

En el capítulo VII de esta investigación conocimos cómo el profesor puede implementar sus prácticas, en una dinámica de aula centrada en el método interactivo con un currículo socio-crítico o el método expositivo con un currículo técnico



(Quinquer, 1997). En este sentido, la planeación de la clase muestra que, al no presentar unidades didácticas, no se puede hablar de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que generan la racionalidad de los métodos y los materiales que utiliza el profesorado.

Así, la prácticas de enseñanza, a nivel de enfoque curricular, se enmarcan en un enfoque **paidocéntrico** (Frabboni, 1980), el cual relativiza el papel del profesorado pues la enseñanza y el aprendizaje se centralizan solo en uno de los componentes del proceso: el alumnado, dejando al margen al profesorado, al currículum y al contexto social (Pagès y Santisteban, 2011). Esto quedó evidenciado en los capítulos VI y VII de la investigación.

Por otro lado, el análisis de la categoría basada en estudiar las estrategias didácticas que implementa el profesorado para la enseñanza del conflicto, se pudo evidenciar en el capítulo VI y VII, donde se presenta tal como lo plantea Pagés (2009):

Un el alejamiento de los contenidos de los problemas sociales y de la vida, el predominio de métodos transmisivos y del libro de texto, el impacto de la actualidad en la formación social de los niños y de los jóvenes, etc. Y, sin duda también, el carácter ideológico de los saberes sociales. (p. 6).

La postura de Pagés (2009) retrata el capítulo VII de esta investigación donde se identificó que sus prácticas de enseñanza, se redujeron a seleccionar las actividades propias de la trasmisión y reproducción de unos contenidos, alejadas de los propósitos o finalidades de la enseñanza del conflicto articuladas a las problemáticas reales. De igual forma, en los capítulos VI y VII de esta investigación, se evidencia una serie de prácticas pedagógicas basadas en el uso de libro de texto. Al respecto Pagés (2009) afirmar que:

Enseñar ciencias sociales más allá de la “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, requiere estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales. (p. 150).

Aunque una gran mayoría expresó la importancia de usar metodologías activas que superen la práctica transmisionista donde el libro texto es la herramienta central, varios de ellos expresaron el valor de usar “... estrategias más eficaces y menos costosas”, lo que se relaciona con la problematización de los contenidos, con una enseñanza que parte de sus problemas (por ejemplo, Le Roux, 2004; Dalongeville, 2003); aspecto que quedó solo en su pensamiento y argumentos , tal



y como se materializó en los capítulos V y VI de esta investigación. En este orden de ideas, autores como Vega (1998) afirman que:

Al mismo tiempo se requiere de un cambio de actitud, puesto que la enseñanza basada en problemas involucra la democracia en el aula de clase” porque “problematizar en la enseñanza es no solamente una cuestión de contenidos sino de actitudes pedagógicas en el aula de clase, respecto a uno de los asuntos cruciales de la escuela en la sociedad capitalista: el referente al autoritarismo y a la antidemocracia. (pp. 55-56).

En el capítulo V y VI se revela que no hay una consecuencia frente a lo que piensan con lo que hacen (capítulo VII), pues delegan las decisiones didácticas de la enseñanza del conflicto a un grupo de supuestos “expertos desconocidos” (los que han elaborado los programas o los libros textos). Por tal razón, en el capítulo VII de la investigación se pudo identificar cómo nos encontremos ante un profesorado que ejerce de técnico y que se limita a decidir cómo enseñarlos a partir del uso del libro texto.

El uso de libros textos para la enseñanza del conflicto, es una propuesta de enseñanza que corre el riesgo de tener poco impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales e históricos, toda vez que se desarrollan al margen de las concepciones del profesorado sobre el modelo didáctico y la realidad en la que vive el contexto escolar en el que se desarrollan. Es de anotar que este tipo de estrategias fueron la más destacada en las prácticas de enseñanza del profesorado y las cuales reposan, especialmente, en el capítulo VII.

Al rastrear los tipos de metodologías utilizadas para la enseñanza del conflicto solo uno de los casos demostró una sinergia entre la planeación y la construcción de la unidad didáctica, donde los alcances de la misma se articulan a aspectos como las metodologías y las estrategias de enseñanza. El capítulo VI y VII presentan dichos resultados. En este sentido, es claro que el diseño y la planeación de actividades deberían ser uno de los aspectos claves en la formación del profesorado de Básica Primaria pues solo en un caso se identificó solvencia conceptual a nivel disciplinar y didáctico para la enseñanza del conflicto, desde: la concreción de las finalidades y de las intenciones educativas, la selección y la secuencia de los contenidos y finaliza con la evaluación a la luz de competencias.

Sin duda, este proceso de evaluación debe dirigirse fundamentalmente a formar niños y jóvenes reflexivos, críticos y pensadores capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo. Es así como, autores como Quinquer (citado en Oller, 2011), considera que cuando el profesorado se plantea



la enseñanza de las ciencias sociales debe tener como objetivo que el aprendizaje sea significativo. Para ello, es necesario que la metodología se sitúe en un modelo didáctico, por ello se menciona que:

Un modelo didáctico vertebrada una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. (Oller, 2011, p.102).

Todas las partes de este proceso deberían tener la misma prioridad en la práctica docente (Pagès, 2012). Sin embargo, todo parece indicar que la formación profesional y la manera como réplica y representa sus prácticas de enseñanza se enmarcan en el currículum técnico (Pagès, 1994, Cannella, 2005, Giroux, 1988, Apple, 2004). Esto es resaltado de las relaciones encontradas en el capítulo VII de esta investigación.

Uso de los contenidos programáticos

Quinquer (1997) plantea que el profesorado debe tener un amplio conocimiento sobre los contenidos, pues debe saber seleccionar y secuenciar lo que pretende enseñar. También, conocer la manera cómo el alumnado aprende ciencias sociales lo que implica tomar en cuenta sus conocimientos iniciales, las relaciones explicativas que establece entre determinados conceptos y la formación que posee sobre los hechos.

Los aspectos identificados en el marco del capítulo I de esta investigación, fueron corroborados en los capítulos V, VI y VII, donde fue evidente la fractura entre los contenidos del área y las problemáticas del contexto social y político actual, las cuales no permiten reconocer el valor de la experiencia y de la interpretación de la realidad, como insumo indispensable en la enseñanza.

Solo en una de las cinco planeaciones y unidades didácticas revisadas se logró identificar la conexión demostrada por el profesor, desde aspectos concretos como las relaciones que pueden encontrar los entre un contenido específico y los estudios sociales, pero inferidos por su experiencia tal y como lo proponen Adler y Confer (1998). Este profesor demostró cómo fue posible que los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en este caso, el tema del conflicto, fueran usados para lograr la comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aprendiendo a intervenir en su resolución de manera pacífica.



Así, la unidad se materializó desde la selección de contenidos disciplinares estaban íntimamente relacionados con la articulación de estrategias didácticas que buscaron fortalecer el desarrollo de habilidades y actitudes como el diálogo, la convivencia y el pensamiento crítico. Estas estrategias, observadas en las prácticas de este procesos en su aula, demostraron una coherencia contundente entre lo que piensa, dice y hace, al posibilitar experiencias de aprendizaje que aporten al impulso de valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la justicia, la igualdad y la libertad.

En los cuatro casos restantes se pudo percibir la poca reflexión sobre el uso de temas para la enseñanza del conflicto, enlistando contenidos programáticos sin coherencia curricular. Por esto, se logró identificar la poca reflexión que hizo el profesorado para enseñar el conflicto en aspectos como las decisiones curriculares, la selección de los contenidos y las secuencias didácticas que requiera para lograr la enseñanza.

En este orden de ideas, lo encontrado en el capítulo VII demuestra que, en su gran mayoría, el profesorado no reflexiona sobre el uso de los contenidos plasmados en la construcción de sus unidades didácticas. Tres de ellos ni siquiera elaboran este instrumentos como representación del saber científico que poseen sobre el tema en el marco de su enseñanza, descargando la responsabilidad de la selección y coherencia los contenidos a los editores en los libros textos que usa.

En este sentido, López (2009) plantea que en la formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales, prevalece la intención de formar a los profesores en el aprendizaje de los contenidos (historia y geografía), minimizando la didáctica enfocada en el manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su respectivo nivel de reflexión en el contexto colombiano. En consecuencia, esto fue sustentado por el profesor al indagar sobre los contenidos claves que usaban para la enseñanza del conflicto expresado y demostrando en sus planeaciones y unidad didáctica como “la historia de mi país en los siglos XX y XXI, donde se relacionan los contenidos con el acontecer histórico y haciendo un andamiaje pasado-presente (Profesor N° 3).

Es así como, las representaciones en las prácticas de enseñanza en el marco de los contenidos juega un papel netamente reproductivo, de enfoques técnicos del currículo desde la caracterización de la acción técnica que realizó Aristóteles (Habermas, 1972; Carr y Kemmis, 1997), modelo es descrito por Pagès (1994) como:



[...] Aquel que se caracteriza por tener un carácter más informativo que formativo, y por poner más el énfasis en el currículum prescrito y en lo que debería hacer el profesorado que en el currículum práctico, en lo que ya está haciendo y en los problemas que realmente tiene. Se ocupan más de las formas que del fondo de los problemas curriculares. (p. 48).

Esto permite concluir que “(...) las decisiones que toman los profesores cuando enseñan Ciencias Sociales, en especial las que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje” (Pagès, 2002c, p. 217); desde los cuales, el profesorado colombiano, están al margen de ser un insumo explicativo del conflicto social y, por ende, se encuentra al margen de la finalidad de su comprensión.

Las finalidades de la enseñanza del conflicto

En relación con a las preguntas que surgieron durante el análisis de la categoría de prácticas de enseñanza relacionadas con ¿por qué enseñar la guerra?, ¿cómo enseñar la guerra?, y ¿qué enseñar de la guerra? Bastidas (1994) plantea la importancia de reconocer que la enseñanza de la guerra no debe tener solo una mirada histórica. Básicamente enseñar la guerra implica escudriñar las razones sociales por las cuales se generó, identificar en ella los asuntos anormales de su origen y desarrollar un análisis crítico de los aspectos que se pueden extraer a favor de la paz.

Ante la pregunta sobre ¿cómo enseñar la guerra?, Losurdo (2015), plantea la necesidad de diseñar estrategias que generen un análisis crítico de los conflictos para superar la mirada manipulada o enfocada a mostrar la guerra como un espectáculo. En consonancia con Bastida (2004), Cascón (2006), Jares (1999), es posible constatar que el profesorado posee diferentes prácticas de enseñanza de corte expositivo, alejadas de un manejo conceptual y didáctico para una adecuada planeación y creación de una secuencia didáctica.

Entonces, surge la importancia de generar procesos de formación que permitan al profesorado reconocer las principales propuestas para su enseñanza. A lo cual, desde la presente investigación se presenta como modelo de unidad didáctica para la enseñanza del conflicto la propuesta de Pagès, titulada: “los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”.



A partir de esta unidad, se orienta al profesor en las metodologías de enseñanza sobre el tema y se brinda soporte a la observación de las prácticas de la enseñanza del profesorado participante de esta investigación, al identificar los ejes de contraste para las prácticas de enseñanza que delimitan los ámbitos claves a abordar para la didáctica del conflicto. Grasa (2000) señala, en el marco de métodos de enseñanza como lo socio-afectivos, que los contenidos están fuertemente influenciados por los valores y generan un vínculo entre los conocimientos históricos, la emotividad de los hechos presentados y la experiencia vital de los estudiantes.

Al ahondar en los aspectos encontrados en la observación de las prácticas, se identificaron, de manera específica, las formas cómo se aplican las prácticas para la enseñanza del conflicto recopiladas en el capítulo VII de esta investigación.

Esto se evidenció al contrastar la unidad didáctica creada por Pagès (1994) que incorpora el modelo de estudio de conflictos desarrollado desde la Educación para la Paz propuesto por Wehr (citado por Fisas, 1987), De igual modo, sobre el que Grasa (1991) propone una guía cartográfica del conflicto a partir de los siguientes pasos del modelo: “1. Descripción general del conflicto, 2. Historia o antecedentes del conflicto, 3. Contexto del conflicto, 4. Partes implicadas o protagonistas, 5. Problemas en juego, 6. Dinámicas desarrolladas, 7. Alternativas para solucionar el problema, 8. Regulación potencial del conflicto” (p.109).

Esto permite afirmar que las prácticas para la enseñanza del conflicto colombiano giraron en torno de la selección de las actividades está orientada a la trasmisión y reproducción de unos contenidos que no selecciona. Asimismo, el profesor no actúa en función de su contexto ni de unos propósitos o finalidades educativas adecuadas a su realidad social.

Entonces, queda acudir a las recomendaciones de Thornton (2008), quien hace un llamado a concebir la enseñanza de las Ciencias Sociales con un fin contra socialización, de acomodación o la socialización y con la reconstrucción social, al afirmar que:

La tarea de los educadores de estudios sociales parece ser reconciliar la adaptación social con la continuidad curricular y la reconstrucción social con el cambio”, es decir para socializar a las nuevas generaciones hace falta estabilidad, mientras que para contra socializar hay que apostar por el cambio. (p. 26).



Para enseñar el medio social se debe considerar la vida cotidiana y sus conflictos, las relaciones humanas y la relación con el contexto mismo, por tal razón, la socialización como fin de la enseñanza del conflicto parte del conocimiento del medio y de las problemáticas sociales en las que está inmerso el niño y el profesorado. Esto implica plantear práctica de enseñanza que apunte al desarrollo de competencias socializadoras.

Solo uno de los cinco casos analizados se acerca a este tipo de intenciones, en el marco de la enseñanza del conflicto colombiano. Esto quiere decir, usar las problemáticas de contexto identificadas por el profesorado en el capítulo IV, para que los niños y niñas las interpreten a partir del uso de historia como medio posible.

De igual forma, el profesorado no puede olvidar que la competencia socializadora apunta a la formación de una ciudadanía participativa que se construye a partir de la relación que el niño tenga con su contexto. La concepción vinculada con la construcción de una consciencia de ciudadanía activa se acerca a lo que sería un enfoque interpretativo de la socialización. La finalidad de una socialización con un enfoque interpretativo es que las personas sean conscientes y tengan la habilidad de comprender la vida cotidiana y tener la posibilidad de participar en ésta (Zeichner y Gore, 1990).

Por su parte, autores como Pitkin (2009), plantean que:

Un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. (p. 18).

Por tal razón, es necesario que el profesorado colombiano retome la mirada de Pagés (2009), desde donde se afirma que:

En definitiva, repensar las finalidades y adecuar los contenidos acercándolos a la realidad parece que puede facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, cómo se había forjado y quiénes habían sido los padres de la misma. (p. 148).

Entre tanto, es importante considerar que la labor de la escuela y, por ende, de los profesores colombianos, es generar estrategias para la enseñanza del conflicto colombiano. Para lograrlo el profesorado debe ir más allá de la selección de



contenidos disciplinares, mediante la creación de unidades didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades y actitudes como el diálogo, la convivencia y el pensamiento crítico, y la transformación de las acciones que vayan en contravía de los principios de paz.

Bajo esta idea, Bruner (1997) señala las dificultades que se presentan al enseñar el conflicto a partir del mundo de la opinión, la argumentación y la explicación de este fenómeno desde el conocimiento informal, y hace énfasis en los errores que puede presentar el profesorado cuando promueve prácticas de enseñanza exclusivamente informales para el conflicto. Este autor hace un llamado al profesorado para que incluya en sus prácticas un pensamiento científico fundamentado en hechos históricos.

En relación con a las preguntas que surgieron durante el análisis de la categoría de prácticas de enseñanza como ¿por qué enseñar la guerra?, ¿cómo enseñar la guerra?, y ¿qué enseñar de la guerra?, Bastidas (1994) plantea la importancia de reconocer que la enseñanza de la guerra no debe tener solo una mirada histórica. Enseñar la guerra implica escudriñar las razones sociales por las cuales se generó, identificar en ella los asuntos anormales de su origen y desarrollar un análisis crítico de los aspectos que se pueden extraer a favor de la paz.

Ante la pregunta sobre ¿cómo enseñar la guerra?, Losurdo (2015), plantea la necesidad de diseñar estrategias que generen un análisis crítico de los conflictos para superar la mirada manipulada o enfocada a mostrar la guerra como un espectáculo. Las ideas de Bastida (2004), Cascón (2006), Jares (1999) permiten constatar que el profesorado posee diferentes prácticas de enseñanza de corte expositivo, alejadas de un manejo conceptual y didáctico, en la búsqueda por generar una adecuada planeación y creación de una secuencia didáctica.

A partir de ahí, es clara la importancia de generar procesos de formación que permitan al profesorado reconocer las principales propuestas para su enseñanza. Por ende, la presente investigación presenta como modelo de unidad didáctica para la enseñanza del conflicto la propuesta de Pagès, titulada *Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas (1994)*.

En definitiva, la unidad didáctica creada por Pagès (1994), se orienta al profesor en las metodologías de enseñanza y se brinda soporte a la observación de las prácticas del profesorado participante de esta investigación, al identificar los ejes de contraste que delimitan los ámbitos claves para la didáctica del conflicto. En contraste, Grasa (2000) señala que, en el marco de métodos de enseñanza



como los socio-afectivos, los contenidos están fuertemente influenciados por los valores y generan un vínculo entre los conocimientos históricos, la emotividad de los hechos presentados y la experiencia vital de los estudiantes.

Al ahondar en los aspectos encontrados en la observación de las prácticas, se identificaron, de manera específica, las formas cómo se aplican las prácticas para la enseñanza del conflicto recopiladas en el capítulo VII. De igual modo, al analizar las planeaciones y unidades didácticas elaboradas por el profesorado no se evidenciaron los distintos objetivos que se incluyen en la literatura sobre la Educación para la Paz que intervienen en el tratamiento de los conflictos y de las guerras.

A propósito, Pagès (1994) recopila los siguientes objetivos:

Descubrir las causas de la guerra y de la violencia e interpretarlas a través de los factores y procesos, de sus actores y de sus propósitos (Fisas, 2015); analizar de modo objetivo y sistemático diferentes conflictos e indicar maneras no violentas de resolverlos. Examinar algunas de las cuestiones claves y de los dilemas éticos referidos a la guerra y los efectos del militarismo en las personas y en los grupos (Hicks, 1999); profundizar e investigar los obstáculos y las causas que impiden la existencia de justicia para todo el mundo y la desaparición de la violencia (Lederach, 1984); educar en la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad, el diálogo y la argumentación. (p.3).

Finalmente, estos planteamientos permiten que el profesorado pueda repensar las formas de enseñanza y, por ende, las finalidades educativas del estudio de los conflictos sociales violentos y de las guerras (Bastida, 1994). Asimismo, constituyen un camino de enseñanza y aprendizaje para reconocer la resolución a las formas violentas que han predominado.

Desarrollo de competencias para la formación de pensamiento histórico

En este apartado, hemos desarrollado la representación social de las prácticas de enseñanza a partir de la percepción, opinión y práctica del profesorado sobre el currículo de las Ciencias Sociales. El uso de las metodologías que operacionaliza las experiencias de aprendizaje y los alcances de la enseñanza, lo cual permite evidenciar el tipo de enfoque curricular que implementan los docentes y el modo de concebir las decisiones didácticas.



La fase pre-activa de la investigación ubicada en el Capítulo VII, centrada en develar y comprender las representaciones ideológicas y sociales que rodean la enseñanza del conflicto a partir de la revisión de materiales como el plan de aula y la unidad didáctica, permitió identificar que, en su mayoría, las prácticas de enseñanza están circunscritas a un currículo técnico.

Este tipo de prácticas, tal y como lo plantean Barca (2000) Léves (2008) y Wineburg (2001), se centran en un enfoque de enseñanza basado en la interpretación del pasado y en comprender el presente, a partir de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos, sin conexión con las problemáticas de contexto. No obstante, en la planeación, unidades didácticas y prácticas de enseñanza se pudo identificar el caso que, al utilizar la unidad didáctica creada por Pagès (1994) que incorpora el modelo de estudio de conflictos desde la Educación para la Paz, apuntó a la formación de las competencias de pensamiento histórico, donde tipo de aprendizaje a alcanzar va más allá conceptual, de lo técnico (Pagés, 1994) superando el aprendizaje factual o memorístico.

Tal como lo plantea Santisteban (2011), este tipo de profesor busca que sus estudiantes comprendan cómo se formaban los conceptos históricos o sociales, cómo el alumnado reestructuraba sus imágenes del mundo social y las relacionaba con los fenómenos sociales. Sin duda, este profesor que enseña el conflicto a partir de la comprensión del mundo social, pretende que sus estudiantes desarrollen competencias para el desarrollo del pensamiento histórico. Esto implica, tal y como lo indica González, Santisteban y Pagés (2010):

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (p. 86).

Otro aspecto interesante, fue el valor que le da este profesor a la formación del pensamiento social en el marco de la enseñanza del conflicto, esto descifrado a partir de la manera como el profesor representa el valor del contexto como base



para la enseñanza del conflicto; las evidencias de este aspecto, aparecen en los capítulos V, VI y VII donde sus prácticas de enseñanza apuntan a la interpretación de la realidad encaminado a promover la formación de un pensamiento social, reflexivo y crítico (Pagès y Santisteban, 2011).

En este orden de ideas, autores como Pitkin (2009), quien en el marco de la enseñanza del conflicto, afirma que:

Un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social es permitir al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. (p. 18).

Un factor posible por lo cual la mayoría del profesorado pierde de vista la representación social para la enseñanza del conflicto como un elemento base para la formación del pensamiento social, se puede aducir a su formación; pues, de acuerdo con Pagès (2012), la formación del profesorado –en este caso de Básica Primaria- debería abordar los conocimientos disciplinares y las herramientas para enseñar Ciencias Sociales, de las cuales no se identificaron fuentes de formación en didácticas en el Capítulo V.

Otro caso importante se identificó en un profesor que planteó la enseñanza del conflicto a partir de la influencia del contexto socioeconómico y cultural, por medio de un estándar que declara: reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas. Este plan está relacionado con competencias clasificadas desde: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Al identificar la ausencia de la respectiva unidad didáctica, como insumo que refleja el camino por el cual va a desatar el proceso de enseñanza, no se logró identificar cómo este profesor plantea estrategias para que sus estudiantes utilicen sus representaciones sociales sobre el conflicto en sinergia con los fundamentación histórico y social (Aranda, 2003). Tampoco se identificaron los propósitos de la enseñanza del medio social que buscaba este profesor a la luz de este estándar que, precisamente, busca cuestionar las condiciones socioculturales, económicas y políticas del contexto donde vivimos, siendo la base de su análisis el conflicto social.



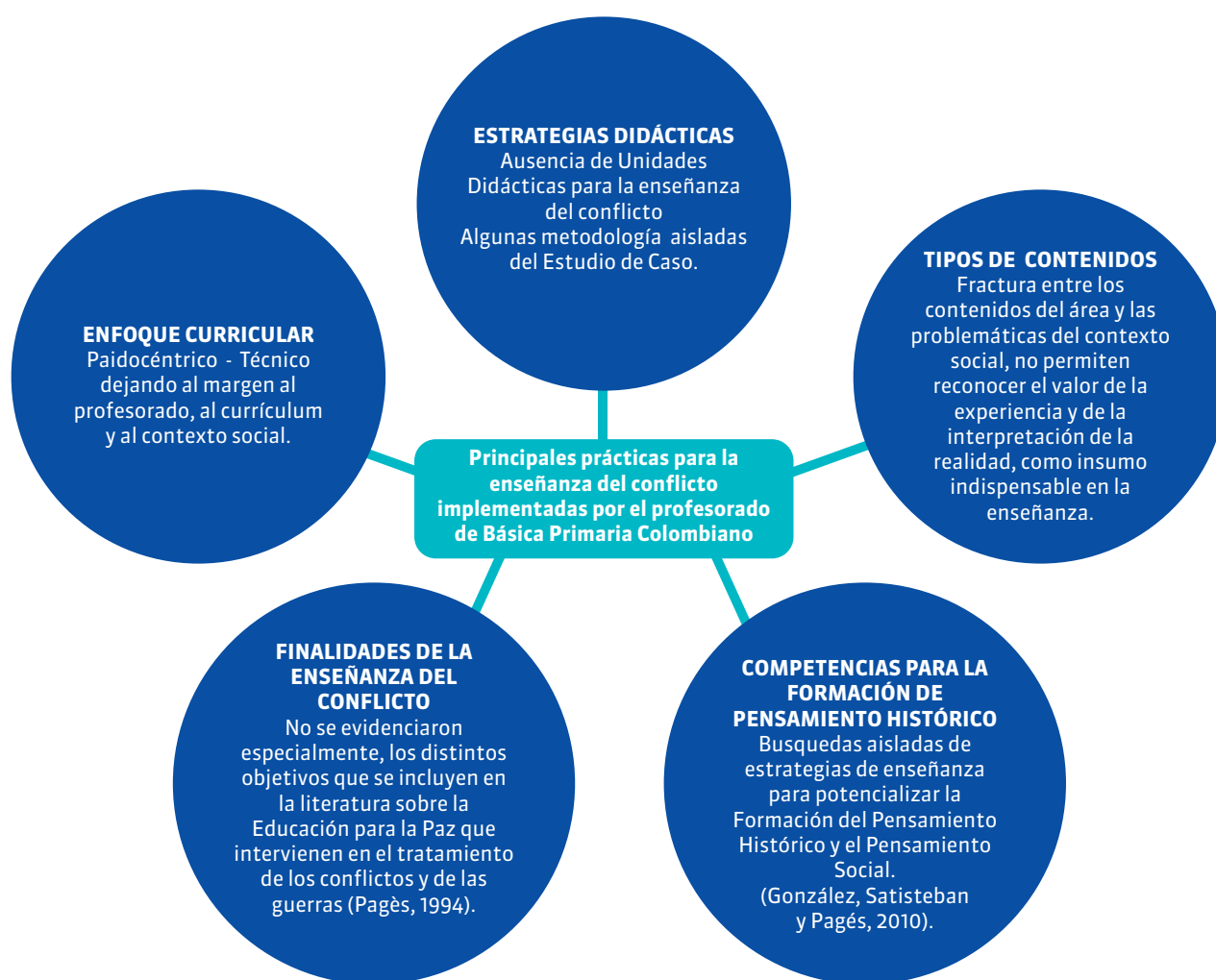
Finalmente, queda la duda sobre si la mayoría del profesorado este omitiendo las realidades de contexto para la reflexión de su enseñanza, toda vez que proyecta las problemáticas sociales como situaciones aceptadas y establecidas en los contextos donde vive y se desenvuelve como educador, naturalizando la violencia. Estas representaciones harían parte de las perspectivas de esta investigación.

A partir de ahí, es posible concluir que parece existir una carencia respecto a la formación didáctica y disciplinar sobre la enseñanza del conflicto colombianos, pues los resultados compilados en los capítulos V, VI y VII evidencian que el profesorado de Básica Primaria se encuentra poco dotado de las herramientas, los conocimientos y las habilidades que les permitan tomar decisiones sobre el currículum (Pagès y Santisteban, 2011), como lo es la enseñanza del conflicto. Así, en la figura 24 se recopilan las principales prácticas para la enseñanza del conflicto implementadas por el profesorado de Básica Primaria Colombiano.



Figura 25. Compilación de las prácticas de enseñanza del conflicto más relevantes en el profesorado de básica primaria colombiano.

Fuente: elaboración propia





9.1.3 ¿Qué tipo de obstáculos debe enfrentar el profesorado para implementar dicha enseñanza? ¿Qué propuestas presentan?

Figura 26. Obstáculos que enfrenta el profesorado y posibles propuestas para implementar la enseñanza del conflicto.



Fuente: elaboración propia.

Analizar las categorías alternas para descifrar la representación social sobre la enseñanza del conflicto colombiano en los profesores de básica primaria desde el escenario de los obstáculos como categoría de análisis permite conocer otros aspectos alternos que limitan la enseñanza del mismo.

Ante los obstáculos a los que puede estar enfrentado el profesor para implementar una efectiva enseñanza de la historia centrada en el conflicto, se encontraron cuestionamientos como: ¿los maestros enfrentan contradicciones entre sus experiencias dentro del aula, los discursos teóricos recibidos en sus Universidades y las prácticas de enseñanza?, ¿cómo son formados? Para efectos de darles respuesta, en Colombia, se han propuesto los siguientes retos de formación para los maestros de Ciencias Sociales:

La problemática ambiental, geopolítica e histórica mundial que hoy nos afecta de manera inevitable, hace necesario un educador crítico de los problemas históricos y geográficos, que sepa reflexionar sobre



su quehacer educativo y que desde la investigación proponga nuevos planes curriculares sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, con base en las problemáticas citadas que afectan la sociedad colombiana en los ámbitos nacionales, regionales y locales. (Comité de Acreditación, 2009, p. 14)

Este planteamiento lleva a pensar los obstáculos de las prácticas de enseñanza de la historia y del conflicto tienen su base en la concepción curricular del modelo técnico con el que son formados los docentes, pues estos no son llamados a participar en el diseño y en el desarrollo de un *curriculum* que tenga en cuenta las problemáticas sociales que aquejan a la escuela.

Los resultados que obtuvimos de la práctica muestran que los profesores solo reciben los currículos para administrar sus contenidos temáticos, tomando decisiones didácticas a partir de sus representaciones sociales o movidos por conveniencias de índole institucional, reduciendo la enseñanza a los intereses de quienes administran.

Como resultado, los profesores dejan de lado la reflexión ante los efectos de sus prácticas de enseñanza. Un ejemplo de esto es que no priorizan la formación del pensamiento del alumnado y la acción, pues ven la educación como la transmisión y la acumulación de los contenidos y no como el descubrimiento de conocimientos a partir de metodologías que posibiliten experiencias de aprendizaje reflexivas y significativas.

Sánchez (2013) plantea que si las prácticas de enseñanza siguen enmarcadas en la transmisión de contenidos, omitiendo su conexión con el ambiente y el contexto en el que está ubicado el centro educativo, olvidando las experiencias en las que están inmersos sus actores, se caerá en el error de desconocer el aprendizaje experiencial, al mutilar el aprendizaje significativo o aquel que permite a relación entre el contenido y el contexto: los conocimientos aplicados a la vida diaria o los conocimientos sociales (Santisteban, 2010).

Otro factor que va contravía de las prácticas de enseñanza del conflicto radica en las políticas de las estructuras organizativas y de gestión de los contextos escolares autoritarias que omiten la participación y plantean ejercicios punitivos para abordar los conflictos. De nada sirven los contenidos estrictamente académicos, si se deja de lado su conexión con las experiencias cotidianas.

Las categorías de los obstáculos buscaban responder al supuesto centrado, no solo en reconocer cuáles son y qué efectos tienen las representaciones del conflicto en las prácticas de enseñanza sino, también, en tener un acercamiento a



un posible modelo de enseñanza del conflicto que permita enriquecer la práctica docente. Los resultados obtenidos en torno a dichas categorías evidencian una falencia con respecto a la manera como se toman decisiones didácticas derivadas de las representaciones sociales del profesorado sobre la enseñanza del conflicto.

Esta postura es respaldada por Pagès (1994) quien, en el artículo titulado *las representaciones de los estudiantes de maestros sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?*, retrató el interés por investigar la sinergia entre las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza como base para la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los y las docentes. Al respecto, Pagès (1994) plantea los elementos que se deben tener en cuenta para lograr encuadrar estas representaciones con el fin de que no afecten las decisiones didácticas ni las prácticas de enseñanza.

De igual manera, sugiere que, para lograr la sinergia entre las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza, el profesorado debe tener en cuenta elementos como la reflexión teórica y la experimentación práctica o la praxis. De igual manera, expone la importancia de construir el conocimiento en la práctica y para la práctica, la coherencia entre las intenciones y los propósitos del currículum y la práctica de la enseñanza en las aulas, así como enseñar a valorar críticamente los supuestos en los que se desarrolla su formación como docentes.

Como señala Pagès (1994), a partir de estos elementos se pueden orientar los procesos de formación de los profesores iniciales de Ciencias Sociales, tal como lo requiere el profesorado colombiano y como ha sido evidenciado en las falencias que posee su práctica. Estas falencias fueron analizadas en el capítulo V, titulado **El pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto**; el capítulo VI, titulado **¿Qué dice que hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto?**; y en el capítulo VII, titulado **¿Qué hace el profesorado? una radiografía a partir de la observación de la planificación de la clase y la implementación de las prácticas de enseñanza**.

Otro resultado relevante, en el marco esta investigación, tiene que ver con la interpretación de los significados de las prácticas de los profesores partiendo de sus representaciones sociales. Marbeau y Audigier (1990) afirman que, para poder interpretar dichos significados es necesario hallar la relación entre los conocimientos, los alumnos, el medio escolar y sus necesidades. El objetivo de la interpretación de las representaciones sociales es conducir al docente al dominio de la acción didáctica, además de mejorar la formación inicial del mismo, a través de la investigación de los problemas de su práctica.



En el contexto práctico de la propuesta de Marbeau y Audigier (1990), se plantea la implementación de tres fases: 1) una reflexión teórica en la que la representación sobre la enseñanza de la historia y geografía ocupe un lugar fundamental y conduzca a la reflexión epistemológica; 2) un análisis de las prácticas en clase y 3) la reflexión crítica sobre lo sucedido en clase para volver a la reflexión teórica y cualificar la práctica.

Para completar este modelo de interpretación de las representaciones sociales de los profesores, Pagès (1994) retoma las posturas de Adler (1993), cuando propone considerar la indagación reflexiva sobre las prácticas y sus problemas; teniendo en cuenta que estos obstáculos pueden acelerar el cambio de las representaciones de los docentes, al evitar la ruptura entre el pensamiento y la acción. Dicha ruptura puede evitarse si se admite la formación de docentes reflexivos y comprometidos con la enseñanza y la sociedad. Este profesorado será capaz de tomar decisiones razonables en la práctica y de crear soluciones que respondan a su propio pensamiento, y al acto responsable de quien enseña.

9.2 Problemas resueltos, supuestos, objetivos conseguidos y metodología

9.2.1 Preguntas planteadas y resultados obtenidos

Con respecto a la pregunta 1, basada en *cómo concibe el profesorado la enseñanza del conflicto colombiano*, la entrevista nos permitió identificar las ideas que poseía el profesorado sobre la enseñanza del conflicto y hacer un contraste de los tipos de conflicto escolar y social, siendo el último el más relevante para el profesorado. Esto se reflejó en la clasificación de los tipos de conflictos narrados por el profesorado en la cual se señalan algunas problemáticas sociales como el suicidio, la pobreza, el desplazamiento, la reinserción del conflicto armado, la violencia intrafamiliar, el desempleo y la inseguridad.

La representación social del conflicto colombiano que se ha evidenciado en esta investigación se reduce a una objetivación entendida como producto, únicamente, de la percepción del contexto y la experiencia derivada de un saber cultural (Moscovici, 1987), sin ningún tipo de rigor científico propio de la formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales o de la solvencia con respecto al manejo y conceptualización del pensamiento histórico.

La pregunta 2 tenía como intención responder *qué y cómo son las prácticas para la enseñanza del conflicto social de los maestros de Ciencias Sociales de básica primaria*, y si estos conocen su propósito, se identificaron los siguientes aspectos:



La investigación demostró que las prácticas de la enseñanza del conflicto del profesorado observado poseen un enfoque curricular técnico, expositivo y paidocentrista. Este currículo presenta una ruta metodológica previamente diseñada y el profesorado está encargado de hacerlo funcionar, es decir, es quien pone en práctica los planes pensados y elaborados por otros.

Con respecto a los *propósitos para la enseñanza del conflicto*, los resultados de la investigación evidenciaron que en cuatro de los cinco casos el profesorado no tiene claro su alcance. Esto permite afirmar que, en muy pocos casos el profesorado involucra los procesos de enseñanza con aspectos como el pensamiento histórico, pedagógico y didáctico.

Los profesores no elaboran líneas de intervención para educar en el conflicto y el posconflicto —hecho por el que está pasando la sociedad colombiana— que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no sean absolutos, y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles como el desplazamiento, la memoria histórica, entre otros. Esto es producto de la falta de formación sobre la Educación para la Paz, la ciudadanía y la convivencia.

Las prácticas de enseñanza del conflicto en el profesorado requieren ser reflexionadas a partir de aspectos como el valor enseñar el conflicto como base para la comprensión de la realidad actual. Esta experiencia de aprendizaje es descrita por Pagès (1994) como:

La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el currículo y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera. (p. 45).

De igual modo, se evidencia la necesidad de que el profesorado reconozca la dimensión social de la enseñanza del conflicto en el marco del currículo, descrito por Díaz Barriga (2006) como aquel centrado en el estudio riguroso del contexto social, con todas sus implicaciones políticas, económicas y estructurales que influyen significativamente en el entorno educativo. Así, el currículo debe promover la adquisición de saberes que tengan relevancia para la solución de problemas críticos y cotidianos, incidiendo decidida y explícitamente en la formación crítica, humanista y social de los estudiantes.



Las formas posibles de descifrar la representación social del conflicto a partir de los conocimientos académicos del profesorado presentaron vacíos en aspectos que se pueden resumir en cuatro grandes escenarios:

El primero es concebido como andamiaje para la Educación para la Paz, planteada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada en el Decreto 1038 de 2015. El objetivo de su enseñanza es que los estudiantes logren comprender y explicar las diversas problemáticas sociales actuales a partir de un enfoque interpretativo (Zeichner y Gore, 1990).

Los contenidos programáticos relacionados con los tipos de conflicto clasificados por el profesorado de corte social y escolar posee una relación directa con sus componentes conceptuales: la inequidad, la resolución pacífica de conflictos, la prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, la participación política, la memoria histórica, los dilemas morales, los proyectos de impacto social, la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, los proyectos de vida y la prevención de riesgos.

Un segundo aspecto radica en la consciencia y la memoria histórica a partir de las posturas de Pagés (2009) y su relación con la enseñanza del tiempo histórico, sustentado en Hernández y Pagès (2013, 2014). La intencionalidad de la enseñanza gira en torno a analizar los fenómenos o acontecimientos de conflicto en un tiempo y en un espacio determinado relacionándolos con la realidad y los contenidos enseñados.

Un tercer aspecto se centra en la enseñanza a partir de conceptos como la pluralidad que hacen parte de la Educación para la Ciudadanía (Pagés y Santisteban, 2009) que se concreta en otros conceptos como la diferencia, la convivencia y la organización social y política, las representaciones del poder y del conflicto. Aunque en la observación del profesorado se esbozaron algunas afirmaciones sobre el tema de la Educación para la Ciudadanía, se puede evidenciar que su práctica es difusa (capítulos V, VI y VII).

Finalmente, el profesorado plantea su enseñanza a partir del *pensamiento social* planteado por Laurín (2001) como el aprendizaje que gira en torno a estrategias de enseñanza que generen una discusión argumentada de los problemas sociales del contexto, así como las ideas o acciones para abordar y transformar los mismos, encaminando al estudiante hacia la formación de un pensamiento social, reflexivo y crítico (Pagès y Santisteban, 2011).



Un aporte de esta investigación es el planteamiento de caminos posibles para superar los obstáculos de la práctica de enseñanza, al indicar la urgencia de un análisis sobre otros aspectos esenciales en la formación del profesorado. Pagès (1994) propone caminos para reconstruir el pensamiento pedagógico del profesorado a partir de la formación en el campo de las didácticas, estimulando la reflexión de su praxis donde los docentes:

[...] analicen sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, analicen, interpreten y valoren el curriculum del área de conocimiento del medio social y cultural y la práctica de su enseñanza y además que aprendan a tomar decisiones curriculares y a intervenir en la práctica creativa y críticamente. (p.105).

Para alcanzar el pensamiento pedagógico que necesita el profesorado se requiere abordar tres procesos interrelacionados que este debe aprender: primero, el reconocimiento del valor de las representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, es decir, la memoria, la interpretación y la valoración sobre la experiencia vivida durante el conflicto. En segundo lugar, encontramos la toma de decisiones para enseñar Ciencias Sociales que incluye la planeación y, en tercer lugar, el uso de metodologías que posibiliten actividades de aprendizaje crítico-reflexivas sobre sus problemas educativos —en este caso, el conflicto—.

9.2.2 Respuestas a los supuestos formulados

En este apartado se busca dar respuesta a los supuestos que buscaron ser corroborados en la presente investigación. A continuación se presentan sus resultados:

Supuesto N°1: el conflicto es concebido como parte de los elementos que permiten comprender la realidad social y política del país y, por tanto, es un tema relevante para ser pensado y reflexionado en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Esta afirmación fue verificada al descifrar la representación social que posee el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano. La mayoría del profesorado solo comprende el conflicto en relación con las problemáticas existentes de su contexto inmediato, y no ha logrado generar andamiajes para la incorporación los diferentes sus tipos a la enseñanza.

Supuesto N°2: pensamos que los y las docentes no parten de las representaciones de su alumnado o que son muy pocos los que lo hacen, razón por la cual, las ideas sobre el conflicto con las que salen de la escuela los alumnos y las alumnas de básica primaria son las que han traído de sus casas o



las transmitidas por los medios de comunicación.

Se ha confirmado que el profesorado ejemplifica la representación social del conflicto colombiano a través de sus saberes culturales, sus creencias y aquellos conocimientos de sentido. No obstante, se ha desmentido que logre explicaciones científicas de las problemáticas sociales a partir de procesos en el marco de su enseñanza, en aspectos como el pensamiento histórico, el pensamiento social y la memoria histórica.

Supuesto N°3: buscamos no solo reconocer cuáles son y qué efectos tienen las representaciones del conflicto en las prácticas de enseñanza del profesorado, sino también tener un acercamiento a un posible modelo de enseñanza del conflicto para enriquecer la práctica docente.

Se pudo reconocer que las representaciones del conflicto que posee el profesorado emergen de sus creencias, conocimientos, percepciones y experiencias como personas. No obstante, al relacionarlo con su intención en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se ha comprobado que sus efectos en las prácticas se ven afectados cuando el profesorado enseña el conflicto solo a partir de su experiencia, dejando de lado el saber científico y los objetivos de su enseñanza.

También se ha confirmado que no existe modelo alguno para la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano y se evidencia la ausencia de un marco reflexivo de la didáctica que permita preguntar sobre aspectos como: para qué, el qué, el cómo y cuándo enseñar el conflicto. Esto ha generado posiciones subjetivas de la enseñanza, al enfocar su pertenencia en sus creencias.

9.2.3. Algunos logros de los objetivos planteados

En la investigación se plantearon tres objetivos de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Objetivo N°1: identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que posee el profesorado generalista sobre el conflicto. Se logró descifrar la representación social del conflicto colombiano por medio de la aplicación de algunas de las posturas de Moscovici (1986), en las que se tienen en cuenta aspectos como los saberes de la cultura, las creencias y aquellos conocimientos de sentido común que coexisten con las explicaciones científicas difundidas por la escuela.



Para lograr descifrar dicha representación, se desarrollaron tres fases de investigación que permitían alcanzar este objetivo por medio de la revisión de lo que pensaba, decía y hacía el profesorado en torno a la enseñanza del conflicto. Los resultados relacionados de estas tres fases permiten concluir que la representación del profesorado se basa en el conflicto escolar y social producto de sus experiencias cotidianas. La caracterización del conflicto surge de la relación que hace el profesorado con algunas problemáticas sociales como el suicidio, la pobreza, el desplazamiento, la reinserción, el conflicto armado, la violencia intrafamiliar, el desempleo y la inseguridad.

Objetivo N°2: describir, contrastar, analizar e interpretar las prácticas de la enseñanza del conflicto. Para lograr este objetivo, se desarrolló todo un proceso de observación de cinco (5) instituciones colombianas ubicadas en tres zonas geográficas diferentes: Quindío, Risaralda y Cundinamarca.

Los procesos de observación se generaron en tres etapas: la primera fase, titulada pre-activa, describió, analizó e interpretó aspectos como los propósitos o las finalidades del tema y los objetivos de aprendizaje, los contenidos programados y su secuencia u orden, las actividades de enseñanza y de aprendizaje, la racionalidad de los métodos y estrategias, los materiales que utiliza el docente y el alumnado, entre otros. La segunda fase, denominada activa, recoge la observación y descripción del desarrollo de cada clase, centrada en el comportamiento del profesorado, recopilado en la lista de chequeo ubicada en el Anexo 2.

Finalmente, encontramos una fase post-activa, basada en la interpretación final de lo que ha sucedido en los cinco casos y en los propósitos, objetivos, contenidos, métodos y estrategias que permiten ver el alcance de las prácticas de enseñanza del conflicto.

Aunque las planeaciones de los docentes enuncian algunos contenidos temáticos centrados en las concepciones de conflicto social y su relación con la convivencia, no es posible identificar un recurso didáctico que dé cuenta de las estrategias para la enseñanza. No se logró identificar cómo el profesorado genera una sinergia entre finalidad, objetivo, competencia, metodología y experiencias de aprendizaje puesto que la mayoría del profesorado no elabora unidades didácticas. Esto demuestra que el profesorado desconoce la ruta didáctica para enseñar el conflicto y, de igual manera, evidencia el poco manejo conceptual sobre la enseñanza del conflicto a partir de la Educación para la Paz.



Objetivo N°3: proponer alternativas para la enseñanza del conflicto en la básica primaria, en la formación docente y, por extensión, a los niños y niñas a quienes se enseña. Se observaron las prácticas de enseñanza del profesorado y la planeación que crea para la enseñanza del conflicto, esto con el fin de identificar las estrategias usadas. Como ya fue sustentado, no se reconocieron estos aspectos dado que el profesorado no elabora unidades didácticas para la enseñanza. Por tal razón, los aportes de esta investigación se generaron a partir de la presentación otras propuestas de unidades y estrategias didácticas que puede utilizar el profesorado interesado en enseñar el conflicto.

Se deja planteada la unidad didáctica propuesta por Pagès (1994), la cual posee los pasos para la enseñanza del conflicto y constituye una herramienta clave con la que se contrastó la ruta que debía implementar el profesorado durante su práctica.

9.2.4 ¿Qué dificultades se han presentado para desarrollar los objetivos?

Después de haberse reducido la muestra inicial de profesores participantes y ante las dificultades de la investigadora para desplazarse a ciertos contextos, se acudió a la implementación de prácticas de observación a partir de videos suministrados por los profesores participantes. Este tipo de instrumentos no permite identificar otros aspectos relevantes que se dan en la vivencia directa, al estar inmerso como observador en el aula.

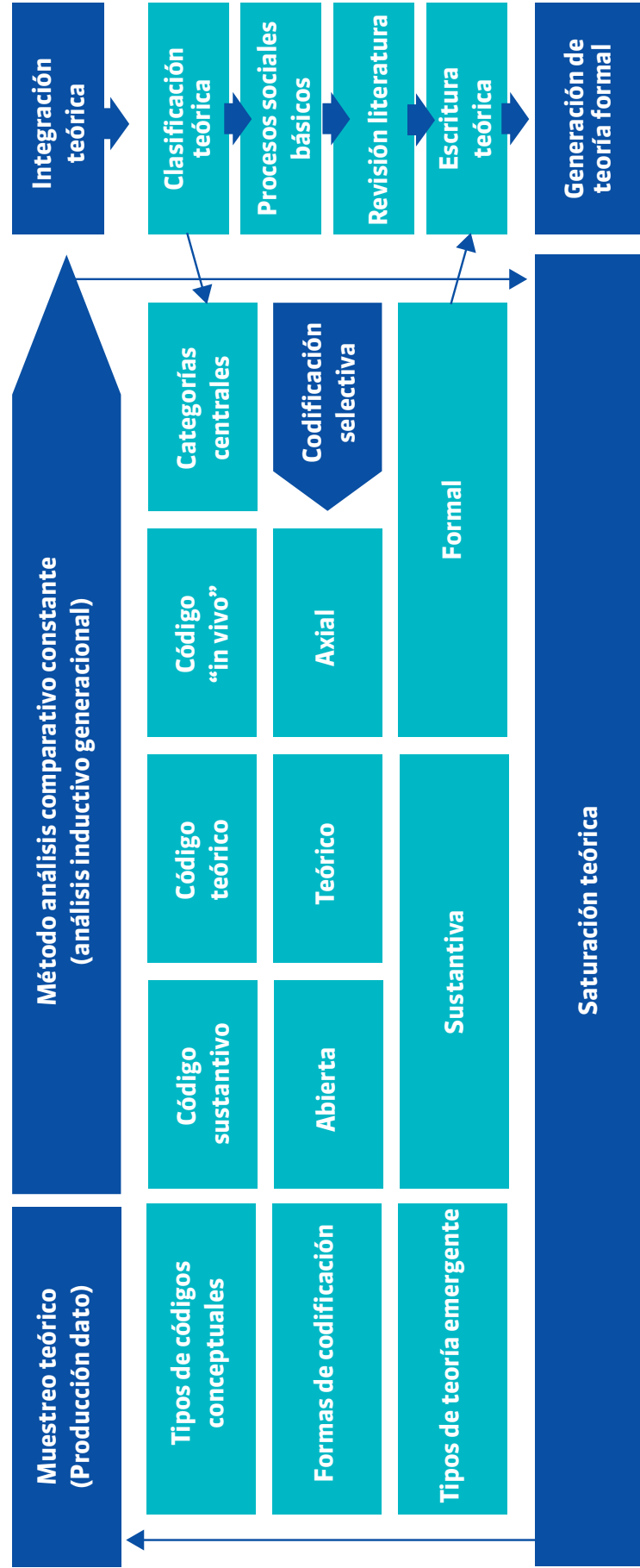
Otro factor que dificultó el logro de resultados más específicos en la investigación fue la revisión de la planeación del profesorado para la enseñanza del conflicto puesto que el profesorado participante no contaba con instrumentos como las unidades didácticas.

Aunque se generaron posturas al respecto, no se pueden dar resultados que generalicen la práctica del profesorado colombiano ya que no se logró una observación que comprendiera un grupo mayor de profesores provenientes de otros contextos del país. No obstante, estos obstáculos no afectaron los objetivos de estudio ya que se logró desarrollar, desde el marco metodológico de la teoría fundamentada materializado en esta tesis doctoral.

9.2.5 ¿Qué logros y dificultades se alcanzaron con el diseño metodológico?

El desarrollo del proceso de investigación, en el marco de la Teoría Fundamentada para obtener datos para investigar es presentado en la Figura 27.

Figura 27. Fases del Diseño Metodológico: investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de Teoría Fundamentada



Fuente: Adaptado de Carrero (1998, p. 260)



Tal como lo evidencia la Figura 27, se partió de la clasificación de los códigos conceptuales que permitieron clasificar los elementos claves para investigar sobre representación social del conflicto colombiano en las prácticas de enseñanza que responden a la realidad del estudio aplicado.

A partir del ejercicio de análisis conceptual, se crearon los instrumentos para la recolección de datos en el momento del acceso al campo, aspecto clave para lograr tanto la codificación selectiva como la saturación de teoría emergente. Este proceso de clasificación de códigos orientó la búsqueda de literatura sobre el tema y permitió relacionar los datos con la teoría identificada en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales: los contenidos del área y su relación con las teorías de la enseñanza, para este caso particular, la enseñanza del conflicto, las representaciones sociales que poseen los profesores sobre el tema y sus implicaciones dentro de las prácticas de enseñanza.

Luego surgió la escritura teórica del informe, donde saltaron a la vista las representaciones sociales que poseen los profesores sobre la enseñanza del conflicto, así como la interpretación de sus prácticas de enseñanza desde una perspectiva práctica soportada con la teoría rastreada. De igual modo, se propusieron diversas alternativas de enseñanza del conflicto que reposan en unidades didácticas o estrategias para aquellos profesores que estén interesados en fortalecer las prácticas de enseñanza.

9.3. Recomendaciones

La investigación realizada permite plantear algunas recomendaciones y prospectivas en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto y su aporte a la formación del profesorado. En lo que tiene que ver con la formación del profesorado para la enseñanza de dicho tema, se hace necesario fortalecer de manera específica a los profesores mediante el análisis de temas como las competencias didácticas, la investigación, el reconocimiento de contenidos transversales como la Cátedra de la Paz o la de Educación para la Ciudadanía, entre otros.

Esta última idea es reforzada por Pagès (2011), en el artículo titulado ***¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales?: la didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación de maestros y maestras:***

Estas investigaciones y muchas otras que se están realizando en otros países deberían suministrarnos información suficiente para desarrollar unos programas de formación en consonancia con los problemas



de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta investigación y la investigación sobre la formación del profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales son fundamentales para tomar decisiones sobre el perfil del profesorado de Ciencias Sociales que necesita nuestra escuela y nuestra sociedad. Hover (2008) considera que en el contexto actual es necesario que sea la investigación empírica la que determine cómo ha de ser un profesor o una profesora de Ciencias Sociales hoy. En caso contrario, serán, según esta autora, las administraciones políticas las que impondrán sus propias concepciones del desarrollo profesional. (p.70).

La formación del profesorado debe ir de la mano de la comprensión sobre el valor que requiere educar en el conflicto para el posconflicto, el cual constituye una condición que toda sociedad espera, después de vivir una guerra como la que se ha experimentado en Colombia. El daño social ha sido enorme y la educación tampoco ha escapado de esta realidad. Por tal razón, se hace urgente el reconocimiento e implementación didáctica de la Cátedra de la Paz que genere experiencias de aprendizaje en los niños y jóvenes para que reconozcan que los conflictos poseen un origen histórico y entiendan el papel de sus actores y los efectos en la sociedad.

En el contexto colombiano se hace necesario seguir investigando, hacer balances y, a partir de sus resultados, generar estrategias que impacten los escenarios de formación docente, relacionadas con los estudios sociales (Santisteban y Pagès, 2007) ligadas a la formación para la ciudadanía y la paz. Si las escuelas reconocen las necesidades de fortalecer las competencias didácticas del profesorado, los efectos de estas prácticas de enseñanza aportarán a la creación de una mejor sociedad.

Con respecto al diseño de las lecciones para la enseñanza del conflicto, sería pertinente que el profesorado reconociera los pasos para la creación de unidades didácticas. Este tipo de estrategias deberían estar incluidas dentro de los programas formación del docente de Ciencias Sociales para que, a partir de su reconocimiento y creación, ayuden a entender las múltiples relaciones entre estudios sociales y educación para el conflicto.

Finalmente, esta investigación doctoral plantea algunas opciones para que se planteen nuevas investigaciones centradas en la formación del profesorado, basadas en las competencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y, de modo particular, del conflicto. Es clave continuar proponiendo investigaciones centradas en las representaciones del profesorado y su efecto



en la enseñanza de las Ciencias Sociales puesto que, si los investigadores de dicha área reconocen la representación social como punto de partida del conocimiento profesional, se podrá comprender la razón de las decisiones que toman y las estrategias para replantear algunas prácticas de enseñanza.

Es necesario, entonces, seguir investigando sobre la enseñanza de contenidos específicos de los estudios sociales como el conflicto, a partir de sus concepciones y alcances dentro de la formación para la paz y la ciudadanía. La **unidad didáctica** para la enseñanza del conflicto planteada por Pagès (1994), puede ser un excelente eje orientador que lleve a la reflexión sobre el valor de las prácticas.

10. REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán, S.A.
- (1996). Specific processes of social representations. *Papers on social representations*, 5 (1): 77-80
- Adell, R. (1993) Movimientos sociales y participación política. *Revista de Estudios Políticos (Nueva época)*, 82, Octubre-Diciembre, pp 177-194.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. *Handbook of research in social studies education* (pp. 329 - 350). New York: Routledge.
- (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), 139 - 50.
- (1984). Elementary school social studies: The development of student teacher perspectives. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York. Recuperado el 20 de agosto de 2010 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Adler, S. y Confer, B. (1998). A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy. Recuperado el 13 de abril de 2009 de la base de datos Education Resoucers Information Center (ERIC).
- Adler, S. y Goodman, J. (1983). What is social studies? Student teacher perspectives. Presentation to the National Council for the Social Studies (San Francisco, CA). Recuperado el 20 de mayo de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Aguilera, A. (2007). La enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. En: *Folios*, (46), pp. 15-27.
- Álvarez, J. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, (282), pp. 131-150.
- Alzate, R. (1998). Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva sociológica. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A. y (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- (2004). *Ideology and Curriculum*, Nueva York: Routledge Falmer.
- Arango, L. (2008). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Araya, S. (2002). *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Travé, G., Estepa, J. y Pagès, J. (Coords), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19 - 39). Huelva: Universidad de Huelva.
- (1996). "The professional development of social studies educators". Sikula, J. (senior ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 485-502
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 3 - 16.
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. En Ávila, R., Rivero, M. y Domínguez, P. (Coords) *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337 - 355). Zaragoza: a+d digital.
- Baker, C; Cohn, T; y McLaughlin M (2000) Current issues in the training of secondary history teachers. An HMI perspective. En ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, pp. 191-201
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge .
- Bastida, A. (2004). *Educación para la paz desde la guerra*. Bilbao: Bakeaz.



- Batlloiri, R.; Gómez, E. Oller, M. y Pagès, J. (2004). De la teoría a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB
- Becerra-Labra, C.; Gras-Martí, A.; y Martínez-Torregrosa, J. (2007). La física con una estructurada problematizada: efectos sobre el aprendizaje conceptual, las actitudes e intereses de los estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 29 (1), pp. 95-103
- Benejam, P. (2002a). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 91 - 96.
- (2002b). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33 - 52). Barcelona: Horsori.
- (2001). Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S (Eds.), *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. (pp. 61 - 70). Rosario: Homo Sapiens.
- (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales. En García, T. (Eds.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada Editores.
- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares, *Investigación en la escuela*, 65, pp. 11-22
- Boixader, A. (2004). Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. Una recerca-acció. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bolseguí, M., y Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), pp. 207-229
- Bravo, L.(2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor
- Burke, P. (2001). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.



- Burton, J. y Dukes, F. (1990). *Conflict: Practices in Management Settlement and Resolution*. Basingstoke: McMillan.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, Granada, pp. 60-80.
- Bush, R. y Folger, J. (1994). *The Promise of Mediation: Responding to Conflict through Empowerment and Recognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Camilloni, A. (1996). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25 - 41). Buenos Aires: Paidós.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid. Anaya.
- Cannella, Grieshaber y Viruru, Radhika (2005). *Childhood and Postcolonization*, Nueva York y Londres: RoutledgeFalmer.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1997). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Deakin University.
- Carrero, V (1998). *Análisis Cualitativo de Datos: Aplicación de la Teoría Fundamentada. (Grounded Theory) en el ámbito de la innovación organizacional*. Tesis Doctoral. Universidad Jaume (Castellón).
- Cascón, P. (2006). *Educación para la paz y el conflicto*. En: *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".
- Catling, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal*, 60 (2), 149 - 158.
- Cintas, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la escuela*, 40, pp. 97-106.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Comité de Acreditación. (2008). *Informe de autoevaluación con fines de acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales*.



- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115. Recuperado el 8 de marzo de 2010. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a06.htm>
- Convenio Andrés Bello (1999). Así se enseñan la historia: para la integración y la cultura de la paz. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Coser, L. (1956). *The functions of social conflict*. Glencoe: Free Press.
- Crowe, A., Hawley, T. y Brooks, E. (2012). Ways of being a social studies teacher: What are prospective teachers thinking? *Social Studies Research and Practice*, (2) 7, pp. 50-64.
- Cuesta, R. (1999). La guerra como objeto de una didáctica crítica. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), pp. 6-7.
- Curle, A. (1977). *Conflictividad y Pacificación*. Barcelona: Herder.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Chaurra, R., y Castaño, G. (2011). *Representaciones Sociales sobre la Violencia: Los niños y las niñas escriben sobre violencia - Un estudio de caso*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dalongeville, A. (2003): “Noción y práctica de la situación-problema en historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nº 2. ICE Universitat Autònoma de Barcelona/ICE Universitat de Barcelona, 3-12
- Delgado, C. (2012) *La teoría Fundamentada: decisiones entre perspectivas*, Bloomington: Author House.
- De Miguel, M (2005) (Coord.): *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA 2005-0118
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Deutsch, M., (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (8ª ed.). Buenos Aires: Losada.



- De Zubiria, M. y De Zubiria, J. (1987): Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar. Bogotá, Plaza&Janes
- Díaz Barriga, F. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de Educación Superior*, XXXV (137), pp. 11-24.
- Dinkelman, T. (1999). *Conceptions of democratic citizenship in preservice social studies teacher education: A case study*. Quebec: American Educational Research Association. Recuperado el 20 de junio de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Domínguez, P. (2005). *Didácticas de las Ciencias Sociales*. Madrid: Coordinadora Concepción Educación. S.S.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (1era ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Esnaola G. y Levis, D. (2008). La narrativa de los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje emocional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3) pp. 48-68. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/MONOGRAFICO_VIDEOJUEGOS.pdf
- Evans, M. (2006a). Characterizations of citizenship education pedagogy in Canada and. *International of Citizenship, Teaching and Learning*, 2 (4), pp. 40 - 54.
- (2006b). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410 - 435.
- Evans, R. (1991). Concepciones del maestro de historia. *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, No 3 y 4, 61-94.
- Frabboni, F.; Savorelli, C.; Galleti, A. y Berdagué, R. (1980). *El primer abecedario*, Barcelona: Fontanella.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de las representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45 (2), pp. 641-658.
- Fernández, I.; Ayllón, E. y Moreno, F. (2003). ¿Cuándo se legitima la violencia? Tipología psicosocial sobre las justificaciones que sirven para legitimar el uso de la violencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1, (2), pp. 148-151.
- Fisas, V. (1987). *Introducció a l'estudi de la pau i dels conflictes*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.



- Fisas, V. (24 de septiembre de 2015). Es un precedente para el mundo”: Vicenç Fisas. (El Espectador)
- Fisas, V. (7 de Mayo de 2011). Vicenç Fisas: el catalán más perseverante por la paz de Colombia. (L. E. Celis, Entrevistador)
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (compiladores), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: NJ: Erlbaum
- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En: Kvale, S. *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.
- (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2o ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1999). *La Escuela Moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Funes, G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. Neuquén, Argentina: Educo-Reun.
- Furlong, J. y Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1964). A Structural Theory of Aggression. *Journal of Peace Research*, 1, pp. 95-119.
- García, V. (2016). Explicar las guerras: didáctica de la guerra en las Ciencias Sociales. *Opción*, 32 (11). Edición especial. 567-587
- Garretón, M. (2003) El espacio cultural latinoamericano: Bases para una política cultural de integración. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica pp. 179-180.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México D.F.: Siglo XXI.
- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.



- (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: U of Minesota P
- (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*, Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. (1992). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press
- Glaser B., y Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York. Aldine.
- Gómez, E.. (2004). *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales*. Recuperado el 12 de julio de 2011 de la base de datos Dialnet.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, M. (2014). *La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX*. *Revista Análisis Político*, (81), pp. 32-48
- González-Monfort, N., Santisteban, A., Oller, M., y Pagès, J. (2013). *La influencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico de los alumnos de primaria y secundaria*. En. Díaz, J., Santisteban, A., & Cascarejo, Á. (Editores). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 241-252). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gonzalez-Pumariega, S.; Núñez, J., y García Rodríguez, M. (2002). *Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora*, en J.A. González-Pineda, J.C., Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez, y E. Soler Vásquez (Coord.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide, pp. 117-140.
- Gordan, A., y De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones de los alumnos a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada Editorial.
- Grasa, R. (2000). *Evolución de la Educación para la Paz La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI*. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (287), pp. 52-56.
- (1991). *Resolución de conflictos*. En: Martínez, M. y Piug, J. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. (pp. pp.105-112.). Barcelona: Grao, ICE Universidad de Barcelona.



- Grench, L. (2000). *Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste*. Vilnius: Conseil de l'Europe.
- Grundy S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata
- Guzmán, G., Stiler, G., y Unterreiner, A. (2010). Preservice teachers and socio-cultural competence: 'walk about—talk about'. *Curriculum and Teaching*, 25 (1), pp. 63 - 75.
- Haas, M. y Laughlin, M. (2001). A profile of elementary social studies teachers and their classrooms. *Social Education*, 65 (2), 122 - 126.
- .(1998). A contemporary profile of elementary social studies educators: Their beliefs, perceptions, and classroom practices in the 1990s. Recuperado el 23 de noviembre de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Habermas, J. (1966). *Teoría y praxis: ensayos de filosofía social*. Buenos Aires: Sur.
- .(1972) Knowledge and Human Interests. trans. Jeremy J. Shapiro. London: Heineman
- Hamilton, E. (2016). *Paradigmas de la investigación*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Hernández, F. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (51), pp. 7-19.
- .(2003). Soldados de Babilonia. La guerra y la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (122), pp. 75-78.
- Hernández, R. (2014). La Investigación Cualitativa a través de Entrevistas: Su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 23, (pp. 187-210). Universidad Internacional de Rioja. España.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación
- Hernández, Lorenia y Pagès (2014). "La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil en México: las representaciones y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil", *Educação em Revista*, vol. 30, núm.1, pp. 65-94.



- Hicks, D. (1999). Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. Madrid: Morata.
- Hocker, J. y Wilmot, W. (1985). Interpersonal Conflict. Dubuque: William C.
- Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Universita Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Jares, X. (1999). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Popular.
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 483 - 498.
- Jodelet, D. (1989/1992). Folie et représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France [Madness and social representations. Berkeley, CA: University of California Press]
- Jodelet, Denise (1991). Les représentations sociales, París: Presses Universitaires France.
- Jones, T. (1997). Un reenmarcamiento dialéctico del proceso de mediación. En Folger, Joseph. Nuevas direcciones en mediación. Buenos Aires : Paidós, pp. 55- 82.
- Kemmis, S. (1993), El currículum, más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.
- Kinncar, T. y Taylor, J. (1998). Investigación de Mercados: Un enfoque aplicado. McGraw-Hill. 5ª Edición.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Laurin, S. (2001): "Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fondamental ». GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.) : *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec. Les Éditions Logiques, pp.195-229.
- Lederach, J. P. (1984): *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lee, W. O. y Fouts, J. (2005). *Education for social citizenship: perceptions of teachers in USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong University Press.
- Le Roux, A.(coord.) (2004): *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris, 2004. L'Harmattan.



- Létourneau, J. (2006). Remembering our past: An examination of young Quebecer's historical memory. En: R. Sandwell (Ed.), *To the past: History education, public memory, & citizenship in Canada* (pp. 70-87). Toronto, ON: University of Toronto.
- Lévesque, S. (2008) (Ed.). *Thinking Historically: Educating Students in the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología social*. (3), N. 2. pp. 229-240.
- (1984). The phenomenon of social representations. R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*, pp. 3-69.
- Liston, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llobet, C. (2005). *La Formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- López, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (56), pp. 35-52
- López, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En Ávila, R., Borghi, B. y Mattozi, I. (Coords), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa* (pp. 459 - 470). Bologna: Pàtron Editore.
- López y Arànega (comp.) (2003). *El mundo en guerra. La Educación para la Paz. Propuestas y actividades (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Losurdo, D. (2015). *La Izquierda ausente: crisis, sociedad del espectáculo, guerra*. Mataró: El Viejo Topo.
- Marbeau, L. y Audigier, F. (1990). *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur de l'Histoire de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. París: INRP.
- Marqués, S. (1995). Entorn del futur educador. En: AAVV, *Miscel·lània de l'escola d'Educadors Especialitzats de Girona*. SERGI, Girona.
- Martínez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.



- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- (2004b). *Serie Guías 7. Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en ciencias es posible*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- (2002). *Lineamientos en Ciencias Sociales*. Recuperado el 17 de septiembre de 2009. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>
- Mitchell, J., (1969). The Concept and Use of Social Networks. En: J. Mitchell, ed. *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press, pp. 1-50.
- Monclús, A. y Sabán, C. (1999). *Educación para la Paz*. Madrid: GRAO.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y Representaciones sociales: concepto y teoría. *Psicología General y Aplicada*, 47 (4). (pp. 409-417). Madrid: Federación Española de Asociaciones de Psicología.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1 (2), pp. 1 - 25.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press.
- (1987). Social collectivities. En Hulse, M. (Ed.) *Essays in Honor of Elias Canetti* (pp. 42-59). Londres: André Deutsch.
- (1986) *Psicología social II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- (1985). *Psicología Social I; influencia y cambios de actitudes, individuos y Grupos*. Barcelona: Paidós. Moscovici, S. (1984). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul, pp. 27-44.
- Muñoz, J., Ruiz, R.E. y Álvarez, F. (2007). Evaluación De Objetos De Aprendizaje a Través Del Aseguramiento De Competencias Educativas. In: *Actas de Virtual Educa Brasil*
- Oller, M.(2011). “Métodos y estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Pagès, J.y Santisteban, A (coords), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, Madrid: Síntesis, pp.163-182.



- Olweus, D. (1998) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid, Morata.
- Pedraza, L. F., Villamizar, A. O. y Ortiz, Z. A. (2015). Desafíos del proceso de construcción de paz para la Policía Nacional de Colombia. *Revista Criminalidad*, 57 (3), pp. 135-148.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN, (9), pp. 41-60.
- (2009): “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp.140-154
- (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las Ciencias Sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44 (1), 45 - 51.
- (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (coords), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp. 155 - 178) Universidad de Murcia. *Aula de debate*.
- (2002a). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209 - 226). Barcelona: Horsori.
- (2002b). Aprender a enseñar historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255 - 269.
- (2002c). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia de la educación secundaria. Líneas de Investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En: Benejam, P. & Pagès, J. (coords) , pp. 209-226.
- (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 207 - 217
- (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, geografía e historia. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161 - 178.
- (1998). *Educar para la vida: materiales para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos*. AA. VV.: Los valores y la



- didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas. Lleida. Universitat de Lleida/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 175-188.
- (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* (28), pp. 103-114.
- (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 5 (13), 38 - 51.
- Pagès, J., Nomen, J., y González-Monfort, N. (2010). Dones del 36. Col. Memòria històrica de l'educació 2. Barcelona: Ajuntament de Barcelona Institut d'Educació. CD-Rom interactiu i quadernet.
- Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4.º de ESO”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), pp. 3-19.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUP-DCS. Vol. 1, pp. 17-39
- (2013). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Pag. 295-304. *Universitat Autònoma de Barcelona*
- (2011). “Enseñar y aprender el tiempo histórico”, en J. Pagès y A. Santisteban, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, Madrid: Síntesis, pp. 229-346.
- (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la geografía y la historia, *Iber, Enseñanza de las Ciencias*, 64, pp. 8 - 18.
- (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén (Argentina)
- (2007). La educación para la ciudadanía hoy. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado el 30 de septiembre de 2009. <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&tema=ciudad&dir=&nodo=2>



- (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: AUPDCS (ed.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.* (pp.187-207). Sevilla: Díada.
- Pagès, J., Santisteban, A. y González, G. (2010). La construcción de les identitats i l'ensenyament de les CCSS, de la geografia i de la història. En: Pagès, J. & González-Monfort, N. *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les CCSS.* (pp. 159-180) Barcelona: Servei de Publicacions.
- París, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz.* Tesis doctoral en filosofía, Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, p. 157
- Parker, W. (2008). "Knowing and doing in democratic citizenship education". LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education.* Routledge, New York/London.
- Parra, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica* (10) , pp. 775-788.
- Pecaut, D. (1999). Guerra contra la sociedad. A propósito de los desplazados en Colombia. *Revista Estudios Políticos*, (14). Medellín: Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia.
- Pérez, A. (2014). Muertes silenciadas: Problemática del suicidio en los campesinos de La Unión (Antioquia). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32, (2), pp. 92-102.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.
- Piña, J. (2007). *Prácticas y representaciones en educación superior.* México : UNAM.
- (1998) *La interpretación de la Vida Cotidiana, tradiciones y prácticas académicas,* México : Editorial Plazas y Valdéz y CESU/UNAM.
- Pitkäniemi, H. (2003). Research on social studies teaching. Toward a holistic and integrative paradigm sketch. *Nordisk Pedagogik*, 2, pp. 104 -115.
- Pitkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media.* Buenos Aires. La Crujía ediciones
- Prats, J. (1999). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL, Universidade Estadual de Londrina. Brasil*, 9, pp. 25 - 38.



- Presidencia de la República, Decreto 1038 de 2015, “Por el cual se reglamenta la Cátedra de la paz” (Bogotá: Diario Oficial No. 49.522, 25 de mayo de 2015)
- Pruitt , D.G. y Carnevale, P.J. (1993). *Negotiation in Social Conflict*. Buckingham, England: Open University Press and Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Quinquer, D. (2004). “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación”, *Íber*, núm. 40, pp. 7-22.
- (2002). *Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 97 - 122). Barcelona: Horsori.
- (1997). *Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*, En: Benejam, P. y Pagès, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Universitat de Barcelona: ice/Horsori, pp. 97-119
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Tesis de grado. Universidad Autónoma de Barcelona –UAB-. Bellaterra, España.
- Redorta, J. (2004). *Cómo Analizar los Conflictos. La Tipología de Conflictos como Herramienta de Mediación*. Barcelona: Paidós.
- Reitmeier, C. (2002). *Active learning in the experimental study of food*. *Journal of Food Science Education*, 1, pp. 41-44.
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias Sociales. Saberes mediadores*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ribotta, S. (2011). *Educación para la Paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas*. *Papeles el tiempo de los derechos*, (7). Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/19334>
- (2006). *Las desigualdades económicas. Un estudio desde el igualitarismo contemporáneo*. Tesis correspondiente al Doctorado en Ciencia Jurídica: Teoría-Historia Comparación. Universidad Carlos III de Madrid
- Riera, F. (2004). *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna* - URL. Universita Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.



- Rivera, P. (2011). Estado de las prácticas docentes del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región de Terapacá. Una aproximación Iquique. Chile : Universidad Arturo Prat.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Biblioteca de educación. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, O. (1997). ¿Por qué las representaciones sociales?. Un acercamiento de la teoría al análisis del EZLN. *Los referentes ocultos de la psicología política*. México: Casa Abierta al Tiempo, Universidad Autónoma de México, Unidad Iztapalapa.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. Plá, S., y Pagès, J. (coords). La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina (pp. 109-154). México: Bonilla Artigas Editores/UPN.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, T. y García, M (Coords), Representaciones sociales. Teoría e investigación. (pp. 157 - 190). Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Madrid: TEA Ediciones.
- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum*. New York: SUNY Press.
- (1987). preservice teachers' perspectives toward secondary social studies education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC. Recuperado el 3 de diciembre de 2010, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC),
- Rozada, J. (1997). Formarse como profesor: ciencia social, primaria y secundaria obligatoria. Madrid: Akal.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En Cajani, L. (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7. London: Trentham Books.
- (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, (7), pp. 27- 36.
- Sáenz, P. (1999). La guerra como ventana para comprender el mundo: una lectura desde la Educación para la Paz. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (86), pp. 26-30.



- Salinas, M., y Isaza, L. (2003). Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sánchez, I. (2013). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 26-28
- Sanmartí, N. (2000). Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado. En del Carmen, L (Eds.), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación* (pp. 321 -345). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 12 - 15.
- (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente. En: *Didácticas de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado: La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Lagunilla: La casa del libro.
- . (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 6, pp. 19-29.
- . (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- . (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M y Pérez, D. (Coords), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS. Recuperado el 14 de abril de 2010, de la Base de datos Dialnet.
- . (1997). Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual. Barcelona. Graó. Biblioteca de la Classe (BC).
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2010): La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18



- (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Ávila, R., López, R. y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. (pp. 353 – 367). Bilbao: AUPDCS
- (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M. y Tomás, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y recursos* (pp. 468 / 129-468/169) Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Schellenberg, J. (1982). *The Science of Conflict*. Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schulz, W., Ainley, J., y Fraillon, J. (Eds.).(2009) *Technical Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Schutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shaver, J. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales. En Arrondo, C. y Bembo, S., *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto* (p.p. 41 - 60). Rosario: Homo Sapiens.
- Singer, A. (2008). *Social studies for secondary schools: Teaching to Learn, Learning to Teach* (3rd ed.). New York: Taylor y Francis.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.
- (1996). *La investigación como base de la enseñanza*, 2.^a ed., Madrid, Morata
- Soto, A. (2006). *Presente es Historia. Reflexiones de Teoría y Método*. Santiago de Chile: Ediciones Bicentenario.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons Inc.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- (1990) *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Thornton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 67 - 74.



- Torney-Purta, J., Richardson, W. y Henry, C. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol 1, (1), pp. 32 - 57.
- Torres Santomé, J (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded theory»: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Tonda-Mollor, Emilia (2001). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de educación infantil*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 2, pp. 27 - 36.
- Tuvilla, José (2004). *Educação em Direitos Humanos. Rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre (Brasil): Editorial Artmed.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación – Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París, UNESCO
- Vala, J. (1988). *Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social*. In: Vala, J.; Monteiro, M.B. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valsiner, J. y Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. En C. V. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vásquez, N. (2004). *Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional*. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Vega, R. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, p. 55/56. Santafé de Bogotá. Ediciones Antropos
- Villa A. y Poblete, M. (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (2da ed). Bilbao: Mensajero.
- Vinyamata, E.(2001). *Conflictología*. Barcelona: Ariel



- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20 (4), pp. 285 - 297.
- (1999). Manual de Prevención y Resolución de Conflictos..Barcelona: Ariel.
- .(2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching y Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18 (6), pp. 687 - 698.
- Wallon, H. (2007). A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes.
- Wengraf, T. (2012). Qualitative Research Interviewing. London: SAGE.
- Wieviorka, M.(Conversatorio sobre Educación para la Paz), Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, abril 30 de 2014.
- Wilson, S. y Williamson G. (1996). Something old, something new: What do Social Studies Teachers need to know?. En: The Teacher Educator's handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, pp. 295-319.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press.
- Wright, I. y Sears, A. (1997). *Trends & Issues in Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Yela, M. (1994). Análisis de datos. En García Hoz, V. (Dir), Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Madrid: Rialp, pp. 223-255.
- Young, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós.
- Zeichner, K. (2006). Studying teacher education programs: enriching and enlarging the inquiry. In Conrad, C. & Serlin, R. (Eds), *The SAGE Handbook for Research in Education* (pp. 79-94). California: Sage.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 23 - 48.
- Zeichner, Kenneth y Gore. (1990). "Teacher socialization", en W. R. Houston, M. Haberman, J. P. Sikula, y A. (coords.) *Educators, Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348), Nueva York: Macmillan.
- Zilberstein, J., Silvestre, M.y Olmedo, S. (2016). Diagnóstico y transformación de la institución docente, México: Ediciones CEIDE.

ANEXO 1

GUIÓN DE LA ENTREVISTA A MAESTROS GENERALISTAS

Investigación Doctoral “Representación Social del Conflicto en los Maestros de Básica Primaria”

Por Isabel Jiménez Becerra
isabel.jimenez@unisabana .edu.co
Investigadora – Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

Presentación

Gracias por participar de la siguiente entrevista la cual hace parte de una investigación doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch de la Universidad Autónoma de Barcelona en Co dirección con la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual busca *identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que poseen los maestros y las maestras de enseñanza básica primaria sobre el conflicto social*

La misma tiene como objetivo central contrastar, analizar e interpretar las prácticas de la enseñanza del conflicto social que ejercen los maestros de Básica Primaria, así como identificar los tipos de contenidos que enseñan identificando los criterios de su selección y su relación con las Representaciones Sociales del Conflicto que posean cada uno de los participantes.

Agradecemos, por tanto, su colaboración con la respuesta a todas las preguntas, esperando que estos resultados sean un aporte para *proponer alternativas sobre los contenidos a abordar para la enseñanza del conflicto en la básica primaria y sus estrategias didácticas.*



Núcleo 0: Caracterización de la población participante

Núcleo 0: Caracterización de la población participante						
Fecha de participación						
Nombre y apellidos (voluntario)						
Sexo	Masculino			Femenino		
Edad	18-25	26-30	31-35	36-45	46-55	Más
Licenciado en:				Otra. ¿Cuál?		
¿En qué año terminó la licenciatura?						
Otros estudios	Especialización ¿Cuál?	Maestría ¿Cuál? Didáctica en Ciencias Sociales		Otra carrera ¿Cuál?		
¿En qué año terminó los otros estudios?						
Nombre del contexto de práctica educativa						
Zona	Pereira – Zona 4 – Barrio San Jorge					
Curso o nivel en que la orienta						
¿Qué asignatura dirige en su práctica educativa?	Todas					
¿Está estudiando actualmente?						
Marque el tipo de formación que está recibiendo	Especialización ¿Cuál?	Maestría ¿Cuál? x		Otra carrera ¿Cuál?		

Preguntas de la entrevista:

PREGUNTAS SOBRE: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL SOBRE DEL CONFLICTO: UNA LECTURA A PARTIR DE LA ELECCIÓN DE SU ENSEÑANZA

Pregunta número 1: ¿Qué conoce sobre la enseñanza del conflicto?

PREGUNTAS SOBRE: DECISIONES DIDÁCTICAS PARA IMPLEMENTAR LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO

Pregunta número 2: ¿Cómo usa el maestro las problemáticas del contexto social, como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?



Pregunta número 3: ¿Qué metodologías y/o estrategias didácticas usa para la enseñanza de las Ciencias Sociales?, podría explicar ¿cuál son los criterios de selección para su implementación?

PREGUNTAS SOBRE: LA RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN Ciencias Sociales PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO: CRITERIOS PARA SU SELECCIÓN

Pregunta número 4: ¿Cuál es el criterio que utiliza el profesor para seleccionar contenidos que aporten a la enseñanza del conflicto del marco de las Ciencias Sociales?



ANEXO 2

CUESTIONARIO DE ENTRADA

Investigación Doctoral “Representación Social del Conflicto en los Maestros de Básica Primaria”

Por Isabel Jiménez Becerra
isabel.jimenez@unisabana.edu.co
Investigadora – Doctorado en Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

El presente cuestionario hace parte de una investigación doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch de la Universidad Autónoma de Barcelona en Co dirección con la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual busca *identificar y caracterizar las representaciones sociales y los conocimientos académicos que poseen los maestros y las maestras de enseñanza básica primaria sobre el conflicto social.*

Agradecemos su colaboración con la respuesta a todas las preguntas, esperando que estos resultados sean un aporte para *proponer alternativas sobre los contenidos a abordar para la enseñanza del conflicto en la básica primaria y sobre sus estrategias didácticas*



Núcleo 0: Caracterización de la Población Participante

Núcleo 0: Caracterización de la población participante						
Fecha de participación						
Nombre y apellidos (voluntario)						
Sexo	Masculino			Femenino		
Edad	18-25	26-30	31-35	36-45	46-55	Más
Licenciado en:				Otra. ¿Cuál?		
¿En qué año terminó la licenciatura?						
Otros estudios	Especialización ¿Cuál?	Maestría ¿Cuál?		Otra carrera ¿Cuál?		
¿En qué año terminó los otros estudios?						
Tipo de contexto donde se ubica la escuela definido por el Diccionario del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES	<p>Urbana: Se encuentra dentro de un pueblo o ciudad y los alumnos proceden de esa misma localidad. La mayoría de las veces existen distintos centros dentro de un mismo municipio. En los colegios urbanos, el número de alumnos es mucho mayor (la cifra, actualmente, está estimada en un máximo de 30 alumnos por clase), hecho que hace que se puedan separar en diferentes aulas con alumnos de la misma edad. El caso del profesorado en estos centros es muy distinto, un solo profesor da la clase en un único centro.</p>			<p>Rural: El centro educativo se encuentra en un pueblo “principal” y los alumnos proceden de varios pueblos de los alrededores. En cuanto a la distribución en el centro rural, el número de alumnos es realmente menor (una media de unos 15) y éstos no están agrupados por edades ya que en una misma aula puede haber alumnos de edades muy dispares.</p>		
Áreas que orienta	Curso:					
Nombre de la Institución (voluntario)						
¿Qué asignatura dirige en su práctica educativa?						
¿Está estudiando actualmente?						
Marque el tipo de formación que está recibiendo	Especialización ¿Cuál?	Maestría ¿Cuál?		Otra carrera ¿Cuál?		



Núcleo 1: Formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales

¿Conoce los objetivo de enseñanza de las Ciencias Sociales				
Si		No		
Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?				
En la Universidad	En el contexto de Práctica Educativa		En un espacio de formación laboral	Otro ¿Cuál?
¿Identifica los Tipos de aprendizaje planteados para el área de Ciencias Sociales?				
Sí		No		
Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?				
En la Universidad	A partir de una lectura	En el contexto de Práctica Educativa	En un espacio de formación laboral	Otro ¿Cuál?
¿Conoce los estándares de Ciencias Sociales?				
Si		No		
Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?				
En la Universidad	A partir de una lectura	En el contexto de Práctica Educativa	En un espacio de formación laboral	Otro ¿Cuál?
¿Conoce los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales?				
Si		No		
Si su respuesta es afirmativa: ¿En qué contexto los aprendió?				
En la Universidad	A partir de una lectura	En el contexto de Práctica Educativa	En un espacio de formación laboral	Otro ¿Cuál?
1.5.	Describa algunas las razones por las cuales le motivaría participar en eventos de formación en el campo de las Ciencias Sociales ¿Cuáles han sido los campos temáticos y el por qué de su interés?			
Respuesta abierta:				



Núcleo 2: Finalidades y Contenido del Currículo en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el Conflicto Social

De los principales argumentos en torno a las utilidades de la educación en Ciencias Sociales, valore con 5 a las que más apunta desde práctica docente y 1 las de menos relevancia	
N° del argumento	Descripción del argumento
A1	Comprender hechos ocurridos en el pasado y saber ubicarlos en el contexto
A2	Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado
A3	Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales
A4	Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común
A5	Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”.
A6	El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales
A7	Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rica en el entrenamiento de capacidades para el análisis, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc.
A8	Difundir entre los estudiantes conceptos y herramientas básicas que contribuyan a abordar los conflictos oportunamente con un sentido de comunidad y prevenir agresiones que deterioren el clima educativo.
A9	Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”.
A10	Introducir a los alumnos al entrenamiento de capacidades para el análisis, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc., para la comprensión de los contenidos en Ciencias Sociales.
A11	Promover, en todos los estamentos de la comunidad escolar, una cultura de convivencia y reconciliación, que permita formar ciudadanos convencidos de la importancia de convivir en forma pacífica
A12	Reconocer la construcción de la memoria histórica en su entorno social y geográfico.
A13	Fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionadas con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.
Otra ¿Cuál?	



Núcleo 3: Metodologías, Estrategias y Recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales

3.1. Marque de 1 a 5 “metodologías de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación	
1.	Aprendizaje Basado en Proyectos
2.	Aprendizaje por Competencias
3.	Aprendizaje Basado en Problemas
4.	Aprendizaje Basado en Casos
5.	Aprendizaje Basado en Retos
6.	Aprendizaje Cooperativo
7.	Aprendizaje Basado en Preguntas
8.	Aprendizaje por Pedagogía Conceptual
9.	Aprendizaje por Centros de Interés
10.	Clases Magistrales
11.	Clases de Laboratorio
12.	Otra ¿Cuál?

3.2. Marque de 1 a 5 “estrategias de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa para enriquecer la clase, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación	
1.	Recogida de información teórica a partir de fuentes documentales
2.	Formulación de hipótesis y lluvia de ideas
3.	Exposición oral del maestro
4.	Asignación de trabajo
5.	Grupos pequeños de aprendizaje
6.	Discusión dirigida
7.	Juego de roles
8.	Estudios de caso y análisis de problemas
9.	Rastreo de información por Internet
10.	Situaciones cotidianas o hechos del contexto
11.	Exposición oral del maestro
12.	Lecturas y análisis de las mismas
13.	Salidas de campo o pedagógicas
14.	Relatos
15.	Exposiciones
16.	Interpretación de imágenes
17.	Invitados expertos para brindar charlas
18.	Trabajo individual

3.3. Marque de 1 a 5 “recursos de enseñanza” de la Ciencias Sociales que más implementa en el aula, donde 1 sea la de menor uso y 5 la de mayor implementación	
1.	Juegos
2.	Talleres
3.	Lecturas de noticias de actualidad
4.	Uso del libro texto como fuente de consulta y trabajo de aula



5.	Rastreo de información por Internet
6.	Uso de Videos
7.	Mapas conceptuales
8.	Cuadros sinópticos
9.	Uso de las TIC: Ambientes Virtuales, Páginas WEB, Blogs, Plataformas Virtuales, Juegos interactivos
10.	Unidades Didácticas
11.	Tableros didácticos
12.	Guias planificadas

Núcleo 4: Mapeo sobre la enseñanza del conflicto

4.1. Nos interesa conocer algunas de sus experiencias pedagógicas sobre la manera como aborda la enseñanza del conflicto. A continuación encontrará algunas preguntas abiertas las cuales le invitamos a contestar.	
4.1.1. ¿Cree que se debería trabajar la enseñanza del conflicto en la escuela? ¿Por qué?	
Respuesta	
4.1.2. ¿En qué contenidos de Ciencias Sociales ve articulado el tema del conflicto? y ¿Por qué da prioridad a la enseñanza de estos contenidos?	
Respuesta	

Núcleo 5: Obstáculos para implementar la enseñanza de las Ciencias Sociales

¿Cuáles de estos obstáculos ha encontrado en el momento de enseñar Ciencias Sociales? Ubique con el número 1 los de menor obstáculo y 2 los de mayor obstáculo :	
1.	Los contenidos son tradicionales: sin conexión con la realidad y el contexto
2.	Los libros textos limitan la capacidad de comprensión, integración y valoración crítica de la información al estar alejada de la realidad
3.	Ausencia de material didáctico para la enseñanza
4.	Poca conexión entre los lineamientos, competencias, contenidos y cátedras para la enseñanza
5.	Poco reconocimiento de los contenidos de la disciplina
6.	Presión institucional para abordar todos los contenidos del programa sin importar si existe o no conexión con la realidad
7.	Desconocimiento de metodologías pertinentes
8.	Actitud desinteresada, por parte de los estudiantes para abordar los contenidos de la asignatura
9.	Contextos violentos que limitan la enseñanza de las Ciencias Sociales

ANEXO 3

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA CLASE

INSTITUCIÓN						
TÓPICO OBSERVADO EL DISEÑO DE LAS CLASES PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO						
FUENTES PRIMARIAS				FUENTES SECUNDARIAS		
Planes de Aula	Unidades Didácticas	Tipo de metodología o estrategia implementada	Objetivos o competencias a alcanzar	Uso de libros textos	Uso de Libros reglamentarios de Ciencias Sociales	Tipos de contenidos usados
NOTAS: FORTALEZAS Y DEBILIDADES						



ANEXO 4

INSTRUMENTO PARA OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
Tipos de métodos de enseñanza implementados			
OBJETIVO: identificar cómo concibe las representaciones sociales de los procesos sobre la enseñanza y el aprendizaje.			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos individuales		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el métodos Método Interactivo	
Se sienta y escucha		Se mueve y experimenta	
El aprendiz es un receptor del conocimiento		El aprendiz es un iniciador del proceso	
Se espera lo mismo de cada uno		Cada uno posee saberes previos y es particular	
El aprendizaje se orienta al producto		El estudiante orienta el proceso y el producto	
El profesor “dice cosas” y el estudiante no replica		El estudiante construye significados de lo aprendido	
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.		Enriquecido por la tecnología y el contexto	
El libro texto es la herramienta didáctica por excelencia		Las Unidades Didácticas articuladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar		Dialogo de saberes y preguntas	
Sumiso		Soluciona problemas	
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje		Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	
Sistema cerrado al contexto		Sistema abierto al contexto	
La ubicación del aula permanecen siempre igual		La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	
Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	
Hay un modo correcto de hacer las cosas: como las enseña el profesor		Hay múltiples modos de solucionarlo	
El conflicto se resuelve llamando la atención		El conflicto se estudia, se analiza, se reflexiona, se comprende, se interpreta y se asume críticamente	
Se inicia la clase sin escuchar los intereses o anécdotas de los estudiantes		Se parte por plantear temas y escuchar los saberes y experiencias de los niños y niñas	
TOTAL			



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona