

¿QUÉ REPRESENTACIONES SOCIALES DE CONFLICTO TIENEN LAS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE NIVEL INICIAL? CONOCER PARA OFRECER MEJORES OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Miguel Ángel Jara

mianjara@gmail.com

Mariela Hirtz

marielahirtz@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Argentina



1. Contextos de la indagación

Desde la cátedra Ciencias Sociales y su Didáctica del Profesorado en nivel inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional del Comahue, nos interesa conocer las representaciones sociales (RS) (Moscovici, 1961) que las estudiantes tienen sobre el conflicto, con el fin de que se constituya en un concepto o categoría para introducir como concepto clave (Benejam, 1999) en la enseñanza de las ciencias sociales para el nivel inicial.

El conocimiento de la realidad social requiere abordar el conflicto entendiéndolo como concepto clave transdisciplinar (Benejam, 1999). En este sentido, los conflictos desde una perspectiva de territorialidad habilitan a comprender el entramado de relaciones de competencia y cooperación que se ponen en tensión frente a los avances del capitalismo global, en el proceso de apropiación del patrimonio colectivo (Linck, 2006)

Para conocer, desde la perspectiva adoptada, qué RS de conflicto tienen las estudiantes del profesorado, hemos diseñado dos cuestionarios durante 2017. En el primero indagamos sobre aspectos generales relacionados con la didáctica de las ciencias sociales para el nivel inicial; fundamentalmente sobre las finalidades, el aprendizaje y la planificación de la enseñanza. En este caso tomaremos la dimensión de las finalidades atendiendo a las respuestas que han realizado las estudiantes cuando les hemos preguntado qué temas/problemas no deberían dejar de enseñarse, desde las ciencias sociales en el nivel inicial.

El segundo cuestionario está dividido en dos puntos. El primer punto se vincula a la enunciación de al menos tres situaciones en las que se identifican conflictos en diferentes espacios, con distintas escalas de aproximación: la escuela, el barrio, la ciudad, el país y el mundo. El segundo punto se orientó al reconocimiento de lugares, problemas, actores sociales y conflicto, a partir de la identificación de cuatro sitios de la región. Dada la diversidad de datos recogidos a partir del instrumento, hemos decidido agrupar los resultados en categorías sobre los tipos de conflicto y luego mencionar las respuestas recurrentes que han dado las estudiantes.

Los datos obtenidos de los dos instrumentos nos permiten realizar un análisis en el que procuraremos establecer las relaciones entre lo que las estudiantes piensan sobre lo que debería enseñarse desde las ciencias sociales en el nivel inicial y las nociones que tienen sobre algunos conceptos estructurantes de las ciencias sociales: el conflicto.

2. Representaciones Sociales sobre el conflicto. Los datos

De ambos instrumentos hemos obtenido una cantidad importante de información que da cuenta de ideas, valoraciones y perspectivas por demás diversa. Es por ello por lo que, procurando respetar las respuestas de las estudiantes, hemos creado categorías de agrupamiento que ha favorecido el análisis de la información utilizando, en algunos de los casos, los aportes de autores/as. Este agrupamiento ha sido orientado, en primer lugar, a partir de las recurrencias en las respuestas, y, en segundo lugar, a partir de algunas conceptualizaciones propias de las ciencias sociales.



Con relación a la pregunta “¿qué temas/problemas no deberían dejar de enseñarse, desde las ciencias sociales en el nivel inicial?”, las estudiantes, mayoritariamente, han indicado a “la familia”. En orden de importancia le siguen: “los derechos del niño y los derechos humanos”; “el medio ambiente” y “la cultura y la diversidad cultural”. En otro orden de prioridad se destacan las “fechas patrias”, “normas de convivencia”, “pueblos originarios”, “el barrio y la ciudad”, entre otros. Muy pocas estudiantes han indicado temáticas vinculadas a problemas sociales candentes (violencia, abuso, discriminación, maltrato y género). En general, podemos observar que se trata de temas tradicionales o muy vinculados a la tradición de los contenidos que se enuncian para el nivel, en los que escasamente aparecen problemas de la realidad social actual y la problematización como estrategia didáctica.

Sobre el segundo cuestionario, el criterio de agrupamiento se vincula a categorías que responden a aspectos estructurales representativos de cada espacio. Para el caso del primer punto de análisis, la **Escuela**, fueron cuatro las categorías que nos permitieron agrupar la diversidad de respuestas.

De esta manera, las respuestas de las estudiantes manifestaron:

Tabla 1. Le escuela

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
La Escuela	Infraestructura escolar	“falta de aulas”, “falta de calefacción”, “falta de espacios”, “materiales escasos”, “problemas edilicios”
	Asuntos gremiales	“bajos salarios docentes” y “paro docente”
	Prácticas docentes	“La inclusión de las ESI”, “Las quejas de los papas respecto a los contenidos que los docentes planifican”, “Falta de autoridad docente”, “respeto por los docentes/ la labor”, “Ausencia de docentes”
	Convivencia escolar	“inclusión de discapacitados” “violencia entre estudiantes” “violencia familiar”

El segundo espacio presentado en el instrumento refiere al **Barrio**. El agrupamiento de la diversidad de respuestas ofrecidas por las estudiantes nos permitió construir las siguientes tres categorías:

Tabla 2. El barrio

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
El Barrio	Convivencia barrial	“Ruidos molestos”, “animales domésticos que hurgan la basura”, “ausencia de diálogo entre los vecinos”, “descuido de la plaza barrial”, “el municipio no se encarga de mantener la limpieza en el barrio”
	Infraestructura y servicios	“Carencia de servicios de agua, luz y cloacas”, “falta de espacios verdes”, “ausencia de políticas municipales”, “falta alumbrado público”
	Utilización de espacios públicos	“Usurpación de terrenos”, “utilización de la plaza como basural”



El tercer espacio presentado en el cuestionario fue la **Ciudad**, y aquí la diversidad de respuestas permitió agruparlas en tres categorías:

Tabla 3. La ciudad

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
La ciudad	Seguridad	"Inseguridad", "falta de seguridad", "robos", "miedo"
	Políticas de planificación territorial	"Suciedad", "miedo a perder el empleo", "las tomas", "los problemas por la no culminación de la ruta 22", "accidentes automovilísticos", "mal estado de las calles"
	La protesta social	"Cortes de ruta", "manifestaciones", "disconformidad con las políticas públicas"

Sobre el **País**, el cuarto espacio propuesto, los datos ofrecidos por las estudiantes nos permitió agruparlos en cuatro categorías:

Tabla 4. El país

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
El País	Políticas públicas	"Inseguridad", "gobierno neoliberal", "desaparición de personas", "femicidios"
	Desigualdades económicas	"Desocupación", "pobreza", "regulación de precios"
	Problemas ambientales	"Contaminación", "instalación de la planta nuclear"

El último punto, la noción de conflicto en el **Mundo**, se distinguen tres aspectos:

Tabla 5. El mundo

Espacio	Tipos de conflicto	Respuestas de las estudiantes
El Mundo	Seguridad alimentaria	"Desnutrición", "problemas de alimentación", "nutrición"
	Problemas ambientales	"Contaminación", "falta de regulación en cuanto a la contaminación"
	Conflictos bélicos	"Conflictos económicos entre Israel y Siria", "conflicto islámico", "terrorismo islámico", "lucha de poder", "narcotráfico"

En el segundo punto de este cuestionario se propuso a las estudiantes definir, a partir de la observación de imágenes de algunos lugares de la región, tres aspectos: problemas, actores sociales y conflictos que pudieran identificar. Las respuestas fueron:



Tabla 6. La región

Imagen	Problemas y actores sociales reconocidos	Conflicto identificado
 <p>A) Rotonda en la ciudad de Cipoletti, que deriva a otras ciudades importante de la norpatagonia argentina: Cinco Saltos, Neuquén y General Roca.</p>	<p>Problemas: “Largas colas de autos en hora pico”, “demoras que provocan llegar tarde”, “accidentes viales”, “faltas de vías alternativas”, “cortes de ruta”, “riesgo para peatones y ciclistas”, “contaminación del aire y sonora”.</p> <p>Actores/as: “Personas y Estado”, “organizaciones sociales”.</p>	<p>“Discusiones entre pares”, “autos chocados”, “faltan vías alternativas”, “accidentes”, “seguridad vial”, “finalización de obras”, “poca conciencia del cuidado del medio ambiente”.</p>
 <p>B) Puentes carreteros que unen la ciudad de Neuquén y Cipoletti. En el 2017 eran las únicas vías directas de comunicación entre estas localidades hasta la inauguración del tercer puente.</p>	<p>Problemas: “Corte del puente”, “demoras de tránsito”, “llegar tarde a destino”, “contaminación del río”, “casas precarias cerca del río”,</p> <p>Actores/as: “Personas” “Estado”, “organizaciones” “sindicatos”</p>	<p>“Sindicatos”, “no dejan pasar a los autos”, “único puente”, “toma de terrenos” “marchas y protestas”, “embotellamiento”.</p>
 <p>C) Basural municipal a cielo abierto de la ciudad de Cipoletti.</p>	<p>Problemas: “Gases tóxicos”, “contaminación”, “enfermedades”</p> <p>Actores/as: “Personas y Estado”, “organizaciones”</p>	<p>“Contaminación”, “basura”, “enfermedades”, “personas que tiran basura”, “las personas son las principales afectadas”.</p>
 <p>D) Torre de extracción de gas mediante el método de fractura hidráulica en la localidad de Allen. El yacimiento se encuentra en el centro de una zona productiva de frutas.</p>	<p>Problemas: “Contaminación” “daño ambiental” “enfermedades” “fracking”</p> <p>Actores/as: “empresas”, “Estado”</p>	<p>“Contaminación”, “riesgo ambiental para las personas”, “empresas y chacareros”, “calentamiento global”, “entre quienes están a favor y están en contra”.</p>



3. Representaciones Sociales sobre el conflicto. El análisis

En este apartado analizaremos algunas RS que las estudiantes del profesorado poseen sobre la temática y recuperaremos lo que consideran importante para la enseñanza de las ciencias sociales, vinculando la idea de conflicto que aparece cuando les propusimos que identifiquen problemas, actores/as y conflictos en distintos espacios y a distintas escalas.

Como sabemos, desde que Moscovici crea la teoría de las RS, esta ha sido incorporada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía, como una perspectiva actualizada para comprender la complejidad de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social (Pagès, 1996; Jara, 2012, por nombrar solo algunas de las investigaciones en el campo). Las RS, parafraseando a Moscovici (1961), son los modos en las que las personas no solo se representan el mundo sino, fundamentalmente, se relacionan y actúan en él. Configuran pensamientos, creencias, opiniones, conciencias, etc. que permiten conocer y explicar la realidad social. Si las RS son potentes para actuar en el mundo, entonces, es de suma importancia conocerlas para saber cómo se piensa la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial. Como indica Pagès (1996), se trata de conocerlas para trabajar *con* y *en* ellas, nunca *contra* de ellas.

En este marco, y atendiendo a los datos e informaciones que las estudiantes nos han proporcionado, identificamos que los temas que enunciaron como importantes para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial coinciden con las concepciones prevalecientes para el nivel en el que son enunciadas por Hernández Cervantes (2018) y que refieren a la familia y a la sociedad, regida por valores de acuerdo con su cultura. La autora advierte de que estas ideas son vinculadas a concepciones tradicionales, como la familia nuclear, y a valores religiosos y patrióticos. Es aquí donde merece prestar atención a los propósitos y los contenidos de los programas para saber qué tipo de sociedad se está enseñando en la educación infantil.

Cuando las prácticas de enseñanza generan o presentan concepciones rígidas, lineales y acabadas sobre distintos contenidos/temas/conceptos, como el de familia, por ejemplo, se obtura la posibilidad de pensar el conocimiento social simultáneamente a la producción del mismo. Ofrecer la posibilidad de pensar en la indeterminación del conocimiento social habilita a la pregunta inquisidora sobre lo dado. Este debería ser el horizonte de la formación: motivar a la pregunta, más que ofrecer solo respuestas acabadas (Jara, Martínez y Rassetto, 2017).

En este sentido reconocemos por lo menos cinco aspectos relevantes:

- 1) **Dificultades para identificar actores/as sociales y conflicto de intereses:** en muy pocas oportunidades aparece el reconocimiento de actores/as sociales concretos para cada espacio presentado, y en menor medida cuáles son las tensiones que representa el conflicto que los vincula. Por ejemplo, si bien las estudiantes pueden reconocer al municipio como actor del Estado vinculado al barrio o a la ciudad, no se reconocen las dimensiones concretas del conflicto en tanto que se confunden con problemas derivados de estas dimensiones. Lo observable del conflicto “hay basura”, “se produce embotellamiento”



o “hay casas precarias a orillas del río”, por ejemplo, es solo una mirada contemplativa de las situaciones, pero no pone en evidencia una mirada desnaturalizadora desde la perspectiva de algún/algunos conceptos. Esto nos indica que la carencia o indefinición conceptual para poder definir las relaciones de poder, los intereses y de responsabilidad de los actores/as sociales implicados es una cuestión que debe ocuparnos en la formación. De esta manera, trabajar con temas socialmente candentes es una opción, ya que puede facilitar el interés de las y los estudiantes al ponerse en juego una implicancia emocional; sin embargo, no hay que perder de vista que, si solo nos quedamos con la valoración, esta puede transformarse en una dificultad para construir argumentaciones racionales (López Facal y Santidrián, 2011).

- 2) **Dificultades para diferenciar conflictos de problemas:** Las respuestas de las estudiantes para los espacios presentados muestran diversidad de aspectos que pueden constituirse en problemas para organizar esquemas o modelos interpretativos, sin embargo, observamos que no alcanza a dimensionarse con claridad lo conflictivo de las situaciones planteadas. Este aspecto se advierte no solamente en la ausencia de argumentaciones que permitan dar cuenta de tensiones de intereses, o en la definición de actores/as sociales, sino en el modo en que los definen situaciones cotidianas. La mayoría de las respuestas en los espacios de la escuela, el barrio y las fotografías de los espacios locales refieren a la vida cotidiana y dan cuenta de situaciones que imposibilitarían realizar actividades diarias: “problemas en el tráfico, accidentes, falta de clases, problemas de seguridad”, entre otros aspectos que, si bien se reconocen como conflictos, no los relacionan con actores/as concretos. Las investigaciones dan cuenta de que las y los estudiantes identifican problemas sociales, pero en general lo hacen para vincularlas a situaciones locales, a su experiencia directa y al alcance emocional en sus vidas (Olmos, 2018; Pagès y Oller, 2007, citado por Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018) y, en nuestro caso, no se piensan como un conflicto.
- 3) **Dificultades para identificar conflictos en la vida cotidiana:** La escuela y el barrio no se vincularon femicidios, violencia de género, pobreza, exclusión, etc., cuestión que indicaría dificultades para reconocer estos aspectos en espacios cotidianos. Sí se registraron respuestas relacionadas con la “falta de seguridad”, enfatizando en los robos o en discusiones entre vecinos, pero estas las relacionaron con ciertas pautas de convivencia como “la música fuerte” o “la falta de higiene” en espacios comunes como la plaza barrial. La idea de derecho, o ausencia de ellos, tampoco se ha vinculado a los Derechos Humanos, por ejemplo, cuestión que sí apareció en el espacio “País”.
- 4) **Dificultades para diferenciar entre opiniones y conflictos, en las nociones sobre problemas a nivel País y el Mundo.** Aparece la influencia de los medios de comunicación, ya que las temáticas ocurridas al momento de realizarse los cuestionarios son las que aparecen cuando se definen conflictos vinculados a la escala nacional y mundial: “conflictos económicos entre Israel y Siria”, “terrorismo islámico” o “narcotráfico”, pero no se reconocen



como problemas. Ortega Sánchez y Olmos Villa (2018) refieren a la influencia de los medios de comunicación en la interpretación de los problemas sociales, sobre todo en las representaciones socioeconómicas y ambientales (que aparecen en las encuestas), y las definen como *cuestiones socialmente vivas*, en las que los medios se convierten en un transmisor parcial de la realidad, e influyen en la noción de la realidad inmediata y cotidiana de la sociedad.

- 5) ***Dificultades evidenciadas en los aprendizajes escolares para el reconocimiento de problemas y conflictos***: Los resultados en los espacios “País” y el “Mundo” indican que son temas que se han tratado en el trayecto escolar y también temas que circulan en diversos medios de información y redes sociales. A escala “País”, no fueron enunciados conflictos/problemas de índole estructural, aunque sí fue más precisa la definición de la responsabilidad del Estado en los aspectos mencionados. Esto daría cuenta de que algunos aprendizajes escolares permitieron reconocer el problema, pero no como un conflicto de larga duración. Quizás esta dificultad, carencia o indefinición se deba a que los aprendizajes escolares, en el trayecto de escolarización de las estudiantes, no les hayan ofrecido la posibilidad de problematización de los contenidos.

4. Puntos de partida

Llegado hasta aquí –ajustando el análisis debido a las características de esta ponencia– y reconociendo las RS de las estudiantes, comienza el desafío de abordar la didáctica de las ciencias sociales desde conceptos claves que posibiliten la problematización de la dinámica de la realidad social identificando problemas y conflictos. Dicho esto, entendemos que, si bien existen, para algunos casos, relación entre conflicto y problema –como luego veremos– planteamos que no hay conflictos sin problemas, pero no necesariamente un problema –a no ser que se lo interpele o visibilice un conflicto.

¿Qué sería un problema social? o, dicho de otro modo, ¿cuándo un problema social se constituye en organizador de conocimiento social escolar? En este sentido, también existen diversas denominaciones para referirse a los problemas sociales. Algunos/as los/as denominan candentes, controversiales, recientes/presentes, actuales, entre otras, para referirse a las cuestiones socialmente vivas, cobrando sentidos y significados diversos en relación a lo que es relevante para investigar, enseñar o aprender atendiendo a preocupaciones, generalmente comunes, en cada ámbito. Entonces, ¿qué significa que algo sea o es relevante?, ¿porqué es o sería relevante?, ¿para quién o quiénes sería relevante? Respuestas a estas cuestiones Benejam (1999) las planteó para identificar conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. La autora sostiene que estos han de ser relevantes para los/as estudiantes y para la ciencia, en la medida que deberían poder explicar la dinámica social y, fundamentalmente, deberían contribuir a la generación de un pensamiento crítico.



Y el conflicto, ¿qué es? También encontramos una indistinción del término. Este puede ser definido desde diversas perspectivas (filosóficas, políticas, sociológicas, historiográficas, etc.), sin embargo, hay puntos de encuentro en la medida que se lo vincula a luchas, intereses contrapuestos, desacuerdos, percepciones, entre otras y, en todo caso, invita a buscar posibilidades de resolución. Lederach (2000) plantea que hay que correrse de la concepción negativa del conflicto y pensarlo como algo positivo, en tanto es un fenómeno inherente y necesario para la vida humana, y que el desafío está en la manera en la que se regula la relación y la interacción que es objeto del mismo. Así entendido, el conflicto motoriza los cambios y anticipa configuraciones de futuros posibles; implica modos políticos, de justicia y de cambios culturales en la medida que genera sentidos sobre el porvenir. El conflicto social, colectivo, tensiona con las RS para dar lugar a un sentido del bien común.

Problema y conflicto, desde nuestra propuesta, refieren a cuestiones epistemológicas, políticas y éticas, por ello, cuando enseñamos conflictos y problemas sociales en el aula, requiere que estar atentos/as a la complejidad de los mismos. Los problemas sociales vinculados a la pobreza, la desigualdad, la migración, el género, la multiculturalidad, la contaminación ambiental, la urbanización, la identidad, la democracia, entre otros tantos, son cuestiones socialmente vivas, sobre las que las personas tenemos una opinión o una valoración construida. Los conceptos, en este caso, nos ayudarían a tensionar o desnaturalizar ciertas RS o sentidos construidos, y aquí radica uno de los desafíos más importantes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de problemas sociales. Se trata de aportar información y conocimiento para interpretar el campo de problemáticas en las que identificamos problemas (que es la dinámica de la realidad social). Objetivar la problemática es la primera preocupación del investigador/a; del profesor/a o del estudiante; es pasar de la percepción intuitiva del problema a la problematización del mismo, para ser resuelto desde una perspectiva racional, en la que se ponen en tensión valores, conocimientos y RS.

Desde esta perspectiva, el problema social y el conflicto se constituyen en fuente para organizar la enseñanza de las ciencias sociales, cuya finalidad es la de ofrecer oportunidades al estudiantado para que puedan interpretar y analizar su entorno e intervenir en él con argumentos, cuestión fundamental para promover el pensamiento crítico. (Santisteban, 2011)

El análisis de los resultados nos indica que los temas/problemas que las estudiantes identifican como importantes enseñar desde las ciencias sociales en el nivel inicial no son pensados en términos de problemas ni de conflicto. Asimismo, mostraron dificultades para definir la noción de conflicto en distintos espacios e imágenes, aunque sí dieron cuenta de algunas dimensiones de las problemáticas. Esta información es de utilidad al momento de definir propuestas de enseñanza en la formación del profesorado, en tanto permita a las estudiantes construir un conocimiento social desde una perspectiva crítica y compleja que desnaturalice la realidad social. En este sentido es que adherimos a la concepción de López Facal (2011) sobre la necesidad de una enseñanza de las ciencias sociales desde **problemas sociales candentes**, ya que implica una perspectiva de conflicto que habilita a pensar en cómo, porqué se producen y cómo pueden gestionarse democráticamente en un mundo que necesita que “el profesorado promueva el desarrollo de habilidades sociales



para que el alumnado sea consciente de que los conflictos de valores e intereses formen parte de la convivencia, de forma que pueda resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía” (p. 11). En la formación del profesorado para nivel inicial esta noción es de interés, no sólo para que las estudiantes construyan una visión conflictiva de la realidad social, sino también para tensionar con los propósitos tradicionales en la enseñanza del nivel inicial –que tiende a la naturalización de la dinámica social– en los que parecieran no perder vigencia contenidos que no necesariamente significan que se desarrolle pensamiento social crítico (Hernández Cervantes, 2018). Es en este sentido que resulta de suma importancia conocer las RS de las estudiantes del profesorado sobre problemas sociales contemporáneos, ya que posibilita la toma de decisiones en la didáctica de las ciencias sociales, “aunque, a priori, eso no signifique cambios en las prácticas docentes” (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018, p. 205).

La enseñanza, desde esta perspectiva abre más posibilidades, alienta a la creación y creatividad del profesorado y refuerza su autoridad pedagógica, en el sentido de autor/a de sus decisiones. Es una práctica que tensiona lo instituido y habilita a la innovación y construcción de conocimiento escolar junto a las niñas y niños. Frente a este enfoque didáctico, el profesor/a pone el énfasis en el *para qué* o *por qué* es relevante enseñar el problema social y el conflicto –o alguna de sus dimensiones– más que en el *qué* de la enseñanza prescripta. Se trata de pensar en unas prácticas situadas, casuísticas y contextualizadas en las que el currículo se acomoda a las decisiones del profesorado y el grupo clase, y no a la inversa.

Referencias bibliográficas

- Hernández Cervantes, L. (2018). El estudio de la sociedad en la educación infantil. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia, la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, Cipolletti.
- Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 15-29.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana. En M. A. Jara y A. G. Funes (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 31-62). Ed. FACE, UNCo., Cipolletti.
- Jara, M. A.; Martínez, R. y Rassetto, M. J. (2017). La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. Aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la historia. En P. Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15, (18), 61-78.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Libros de la Catarata.



- Linck, T. (2006). La economía y la apropiación de los territorios. En A. Riella (Comp.), *Globalización, desarrollo y territorios menos favorecidos*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República de Montevideo, Uruguay.
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Ortega Sánchez, D. y Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia, la geografía en Iberoamérica*. UNCo/UAB, Cipolletti.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? En *Investigación en la Escuela n.º 28*, 103-114. Barcelona: Dpto. de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV., *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zenobi, V. y Estrella, M. (2016). La enseñanza de las temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Revista Contextos de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto.

