



Título: Principio 3

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia*

133

Between Warmth and Due Process.
Teacher-Student Interactions in the Social
Sciences and History Classroom

Entre a cordialidade o devido processo.
Interações entre professor e aluno na sala
de aula de Ciências Sociais e História

Diego Hernán Arias-Gómez** 
Juan Carlos Amador-Baquiro*** 

Para citar este artículo

Arias-Gómez, D. H. y Amador-Baquiro, J. C. (2024). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia, *Pedagogía y Saberes*, (60), 132–145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20067>

* Este artículo hace parte de los resultados de la investigación titulada “Enseñanza de las ciencias sociales desde la cultura escolar”, en el marco de la estancia posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada por el primer autor bajo la dirección del segundo.

** Docente titular del Doctorado Interinstitucional en educación, Universidad distrital Francisco José de Caldas. dhariasg@udistrital.edu.co

*** Docente titular del Doctorado Interinstitucional en educación, Universidad distrital Francisco José de Caldas. jcamadorb@udistrital.edu.co

En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena.

PHILIP JACKSON

Resumen

El presente texto informa sobre una investigación que se enfocó en analizar las prácticas de profesores en ejercicio del área de ciencias sociales e historia en la educación básica y media en Colombia. En particular, se presenta el análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de clase, a partir de observaciones a tres docentes en la ciudad de Bogotá y de las respuestas a entrevistas en profundidad a 24 docentes de Bogotá, Cali y Medellín. Se destaca la importancia que los profesores le dan al trato adecuado hacia sus estudiantes, las formas de llamar su atención, de nombrarlos y de celebrar sus progresos, así como el modo de manejar situaciones imprevistas en sus clases. Los profesores del área hacen uso de un conjunto de repertorios orales y gestuales en su relación con los escolares que unos y otros identifican, y cuya puesta en escena oscila entre la búsqueda del reconocimiento del estudiante y el cuidado de la norma. El estudio de las interacciones docente-estudiante hace parte fundamental de las dinámicas del saber y cultura escolar que reivindica la potestad del conocimiento y práctica pedagógica que sucede en las aulas, con alcances que trascienden el deseo de trasvasarle el conocimiento histórico disciplinar.

Palabras clave

educación; educación y pedagogía; acción e interacción; ambiente de aula; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

This text reports on a research that focused on analyzing the practices of practicing teachers in the area of social sciences and history in basic and secondary education in Colombia. In particular, the analysis of the interactions between teachers and students in the classroom is presented, based on observations of three teachers in the city of Bogotá and responses to in-depth interviews with 24 teachers from Bogotá, Cali and Medellín. The importance that teachers give to the appropriate treatment of their students, the ways to get their attention, name them and celebrate their progress, as well as the way to handle unforeseen situations in their classes, are highlighted. The teachers in the area make use of a set of oral and gestural repertoires in their relationship with the students that each of them identify, and whose staging oscillates between the search for the student's recognition and the care of the norm. The study of teacher-student interactions is a fundamental part of the dynamics of school knowledge and culture that vindicates the power of the knowledge and pedagogical practice that happens in the classrooms, with scope that transcends the desire to transfer disciplinary historical knowledge.

Keywords

education; education and pedagogy; action and interaction; classroom environment; social sciences didactic

Resumo

Este texto relata uma pesquisa que se concentrou em analisar as práticas de professores em exercício na área de ciências sociais e história na educação básica e secundária na Colômbia. Em particular, é apresentada a análise das interações entre professores e alunos em sala de aula, com base nas observações de três professores na cidade de Bogotá e nas respostas a entrevistas em profundidade com 24 professores de Bogotá, Cali e Medellín. Destaca-se a importância que os professores dão ao tratamento adequado dos seus alunos, às formas de chamar a sua atenção, nomeá-los e comemorar o seu progresso, bem como a forma de lidar com imprevistos nas suas aulas. Os professores da área fazem uso de um conjunto de repertórios orais e gestuais na relação com os alunos que cada um deles identifica, e cuja encenação oscila entre a busca pelo reconhecimento do aluno e o cuidado com a norma. O estudo das interações professor-aluno é parte fundamental da dinâmica do conhecimento e da cultura escolar que reivindica a potência do conhecimento e da prática pedagógica que acontece nas salas de aula, com abrangência que transcende o desejo de transferência de conhecimento histórico disciplinar.

Palavras-chave

educação; educação e pedagogia; ação e interação; ambiente de sala de aula; didática das ciências sociais

Es evidente que la docencia no se practica únicamente en el aula con el propósito de transmitir ciertos contenidos académicos, aunque la mayoría de la formación docente universitaria se centra en ello. Para el docente de ciencias sociales, es evidente que sus enseñanzas cotidianas se dividen entre el conocimiento social e histórico; sin embargo, gran parte de su tiempo como docente se dedica a interactuar con sus estudiantes y a manejar la convivencia en el aula.

El choque o encuentro entre generaciones, dependiendo de cómo se valore, se experimenta en la escuela a través de las dinámicas del aula. Las nuevas generaciones se enfrentan inevitablemente a las expectativas y normas que el mundo adulto ha creado supuestamente para su bien. Este debate fue formulado tempranamente por Margaret Mead (1977) al referirse a las culturas postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas.¹

Las interacciones entre docentes y estudiantes son un componente clave de la didáctica de las ciencias sociales y la historia que ha sido poco estudiado en el ámbito académico en Colombia. El enfoque principal ha estado en las pruebas internas y externas (SED y IDEP, 2007; Palacios *et al.*, 2020), las preocupaciones disciplinares (Guerrero y Guerrero, 2020; Escobar, 2019), la trayectoria y los balances del campo (Acevedo y Samacá, 2012; Aguilera, 2017; González y Valencia, 2014; Rodríguez, 2014; Sánchez, 2013), las propuestas didácticas (Arias, 2005; Ibagón, 2021; Vargas *et al.*, 2013), las apropiaciones escolares (Palacios, 2018) y, más recientemente, las implicaciones pedagógicas para el área del largo conflicto armado padecido en el país (Rodríguez, 2022; Arias, 2018; Martínez y Aponte, 2013; Amador-Baquiro, 2023).

Así, no se cuenta con suficiente información acerca de lo que sucede en el aula de ciencias sociales en Colombia desde una perspectiva etnográfica. Existe una preocupación por rastrear los detalles de este micromundo escolar, lleno de intercambios,

códigos, gestos, movimientos, pautas e interacciones, que son invisibles a los ojos de las leyes, las evaluaciones masivas, los estándares y las transformaciones curriculares. En línea con esta falta de información, la pregunta que guió la investigación fue: ¿qué tipo de relaciones y prácticas docentes se dan en las clases de ciencias sociales en la educación básica y media? De acuerdo con este interrogante, el presente artículo da cuenta de una parte de una investigación mayor cuyo objetivo fue develar las prácticas de profesores en ejercicio del área de ciencias sociales e historia en la educación básica y media de Bogotá, Cali y Medellín. En concreto, aquí se muestran los resultados de uno de los objetivos específicos, que consistió en el análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de clase, a partir de observaciones durante jornadas escolares de tres docentes de la ciudad de Bogotá y de las respuestas a entrevistas en profundidad de 24 docentes.

Introducción

Según Sandoval (2014), la escuela como institución es cada vez más consciente de las lógicas del tradicional currículo oculto, entendido como el conjunto de saberes y actitudes que se transmiten por fuera del plan de estudios deliberado (Torres, 2005), y más bien, se preocupa recientemente por establecer una formación en el ámbito convivencial, en el marco de las múltiples interacciones sociales que se generan en el aula y fuera de ella, sin desconocer los influjos y los saberes que provienen de instancias extraescolares, especialmente de los medios tecnológicos. Para Sandoval (2014), en la escuela interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria. Por lo tanto, la convivencia y el clima al interior del aula, y fuera de ella, juegan un rol central en la gestión del conocimiento de los estudiantes (p. 158).

Es evidente que el cultivo de un adecuado clima escolar favorece el trabajo docente y optimiza el aprendizaje escolar. Este tema no es exclusivo del área de ciencias sociales e historia, y no se asocia necesariamente con la imposición de la autoridad o el manejo de la disciplina en el salón de clases, “sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender” (Sandoval, 2014, p. 175).

1 En las primeras, las generaciones recién llegadas al mundo aprenden de los mayores y se hace énfasis en la tradición. En las segundas, los niños y jóvenes aprenden de sus pares, situación que se inscribe en los valores de la modernidad. Y las terceras se caracterizan por la influencia de los más jóvenes en los conocimientos y prácticas de los mayores (Mead, 1977). Para algunos autores, la irrupción de la cultura digital y la profundización del consumo cultural en sus múltiples formas está produciendo un giro postfigurativo sin precedentes en la contemporaneidad.

Por lo tanto, todas las relaciones escolares se desarrollan en el marco de las interacciones sociales que se configuran allí.²

Por su parte, según Goffman (1997), las interacciones sociales implican intercambios entre actores sociales en un escenario específico, cuya intencionalidad puede ser consciente o no, y cuya ejecución tiene implicaciones en el comportamiento de los participantes. Este autor se enfocó en el estudio de la interacción social y la presentación de uno mismo en la vida cotidiana. Según él, la interacción social se refiere a los procesos mediante los cuales las personas interactúan entre sí en situaciones sociales, como conversaciones, reuniones, espacios públicos o privados, etc. Goffman (1997) creía que estas interacciones son cruciales para la construcción de la realidad social y la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás.

Uno de los conceptos más conocidos de Goffman (1997) es la teoría de la dramaturgia social. Esta sugiere que las personas presentan versiones cuidadosamente diseñadas de sí mismas ante los demás, de manera similar a como los actores desempeñan papeles en un escenario. Goffman dividió la interacción social en diferentes niveles, como la “fachada” (la imagen pública que se muestra), el “escenario” (el lugar donde ocurre la interacción) y el “backstage” (donde las personas se preparan y se relajan fuera de la vista de los demás).

Esta idea de la dramaturgia social resulta particularmente potente para entender la lógica de las interacciones educativas, debido a la importancia de los juegos de roles que tanto docentes como estudiantes

representan. Ambos se esfuerzan por mostrar una determinada imagen ante el otro, y esto se ve influenciado por el escenario en el que se encuentran, el aula. Este escenario determina los intercambios que ocurren, los cuales son únicos y especiales, y radicalmente diferentes a lo que sucede en otros escenarios sociales. Además, también se producen trasfondos, que son los momentos en los que se dan comportamientos y discursos libres de los condicionamientos que impone la relación institucional entre docentes y estudiantes.

En resumen, según Goffman (1997), la interacción social se define como “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (p. 27). Es un proceso en el que las personas se relacionan, se presentan y crean impresiones de sí mismas ante los demás. Estas interacciones son esenciales para la construcción de la realidad social y la formación de identidades en la vida diaria, incluyendo la vida escolar.

Metodología

La investigación en la que se fundamenta el presente texto se basó en el enfoque cualitativo, el cual consiste en una forma de captar la realidad en ciencias sociales que se centra en comprender y explorar en profundidad los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva subjetiva (Strauss y Corbin, 2012). A diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos, la investigación cualitativa se enfoca en la obtención de datos no numéricos, como palabras, imágenes, narrativas y observaciones detalladas. Esta metodología busca revelar significados, patrones y contextos dentro de un marco interpretativo.

De acuerdo con este enfoque y ajustado a los propósitos de comprender las interacciones entre los docentes y los estudiantes en un aula de ciencias sociales, se utilizaron las técnicas de entrevista a profundidad y observación no participante. Se entiende la entrevista a profundidad como un diálogo formal orientado por un problema de investigación (Restrepo, 2018), en el cual los entrevistados expresan sus puntos de vista detalladamente. En concreto, esta técnica es pertinente porque busca la “descripción de saberes, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como de la urdimbre de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito” (Restrepo, 2018, p. 79). En este caso, se trata de las relaciones con sus estudiantes de un grupo de profesores de ciencias sociales e historia en ejercicio.

2 En los inicios del siglo xx, surgieron tres líneas de trabajo sociológico sobre las interacciones sociales. La primera, planteada por George H. Mead (1968), señala que las personas se forman socialmente una vez salen de su ensimismamiento con el objetivo de explicitar sus intereses, ideas, expectativas, sensaciones y sentimientos. La segunda, expuesta por Herbert Blumer (1982), admite que las personas actúan sobre los objetos e interactúan con otras personas a partir de los significados que estos adquieren para ellas. Al tiempo, sostiene que estos significados se producen a partir de símbolos que van más allá de lo sensorial e inmediato, que amplían la percepción del entorno, favorecen la resolución de problemas y facilitan la imaginación. Y la tercera línea, representada por Erving Goffman (1997), propone el análisis de los ritos de interacción comunicativa que las personas aprenden y ponen en juego en la vida cotidiana. Un aspecto sobresaliente de esta perspectiva es el concepto de rol, entendido como un conjunto de expectativas de comportamiento que opera en el marco de determinadas posiciones sociales. El rol es desempeñado por el actor mediante procesos de interacción en contextos específicos, en los que generalmente está siendo observado (escenario); no obstante, los roles varían conforme a las condiciones de los escenarios. Con base en esta idea de actor —más que de sujeto—, Goffman (1997) llamó estrategia a los componentes de la interacción que se prevén, calculan y controlan.

La observación no participante, por su parte, consiste en la experiencia directa del investigador para la generación de información relevante a partir de la observación de los actores sociales en sus propios contextos (Restrepo, 2018). Según Restrepo (2018), “mediante su presencia el etnógrafo puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde” (p. 57). Consiste en observar sistemáticamente lo que interesa y participar en una o varias actividades de la población. En el caso de la presente investigación, se realizaron tres jornadas escolares en las que tres docentes impartieron sus clases de ciencias sociales.

Es importante destacar que las categorías que se abordaron en las entrevistas y se detallan en los resultados del presente artículo, surgieron a partir de la observación y no fueron previamente establecidas en el ejercicio de investigación. En otras palabras, la interacción del docente con los estudiantes no fue un aspecto que estuviera claro al inicio del estudio, sino que surgió de manera significativa durante la observación de las clases. Los profesores a los que se acompañó en las clases mantuvieron una comunicación constante con sus estudiantes, dándoles instrucciones, dirigiendo su mirada y gestionando relaciones con el grupo, más allá de la enseñanza de contenidos específicos. Esto se refleja en el diario de campo.

Ahora bien, esta interacción docente-estudiante se desplegó en un conjunto de temas que dieron pie al guion de las preguntas de las entrevistas aplicadas al conjunto de docentes, aspectos que también dependieron de lo observado. Esta dinámica dio lugar a preguntas como: ¿Qué importancia le da al trato con los estudiantes? ¿Por qué y cómo felicita o reprende a sus estudiantes? ¿Qué estrategias utiliza para atender a los distintos tipos de estudiantes que tiene? ¿Qué dificultades experimenta en las interacciones con sus estudiantes? Entre otras.

Para el análisis de los datos recolectados (transcripción de entrevistas y diario de campo), se empleó la técnica de análisis de contenido, la cual, según Bardin (1977), se utiliza para analizar información en documentos, textos, imágenes, videos u otros tipos de comunicación. Es una metodología sistemática que busca identificar patrones, temas, categorías y tendencias en los datos. Esta técnica implica la codificación y categorización de fragmentos de contenido relevantes para comprender los significados subyacentes y las características del material analizado.

En esta investigación participaron 24 docentes en ejercicio del área de ciencias sociales e historia. Este grupo constituye una muestra no representativa del gremio docente y se contactaron a partir de refe-

rencias y redes de cercanía disponibles por los investigadores. Aunque la muestra inicial era mucho mayor, la mayoría de docentes no acudieron al llamado, probablemente reacios a auscultar sus prácticas y sentirse evaluados en sus quehaceres profesionales. Del grupo de docentes participantes, 13 eran hombres y 11 mujeres, con un promedio de edad de 39 años (entre 30 y 63) y una experiencia media de 15.4 años (entre 3 y 40). En cuanto a su formación, 12 docentes tienen maestría, 7 tienen especialización, 3 solo tienen licenciatura y 2 tienen doctorado. Excepto por 5 docentes, todos los demás trabajan en el sector público. En relación al lugar de trabajo al momento de las entrevistas, 14 eran de Bogotá, 5 de Medellín y 5 de Cali. El trabajo de campo se realizó entre febrero y agosto de 2023.

Resultados

En el marco de esta investigación, los docentes de ciencias sociales participantes valoran enormemente la relación con sus estudiantes. Respondieron con entusiasmo sobre la importancia de mantener un gran respeto hacia los escolares, las formas de felicitarlos y llamarles la atención, así como los procedimientos que utilizan para solucionar problemas de desatención e indisciplina. A continuación, se amplían estos componentes que surgieron durante las observaciones, utilizando la categorización con fragmentos de sus propios relatos y, en algunos casos, con transcripciones del diario de campo.

La importancia del buen trato

Con respecto a la pregunta sobre la relación con los estudiantes, predominó el concepto de “buen trato” como respuesta de los docentes de ciencias sociales al ser interrogados acerca de su manera de relacionarse con ellos. La razón principal es que, más allá de un vínculo escolar, en las instituciones existen interacciones con seres humanos que merecen un profundo respeto y consideración ante sus dificultades.

Las motivaciones que se invocan para justificar la importancia del buen trato en las interacciones docente-estudiante se distribuyen entre aspectos sociales y pedagógicos. Sin embargo, esta diferenciación solo sirve para fines analíticos, ya que ambas se entrelazan constantemente en el discurso. En cuanto a las consideraciones sociales, se destacan argumentos como el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos, el respeto hacia los demás sin importar su condición, la promoción de una relación armónica en el espacio de trabajo y el conocido dicho “respetar para ser respetado”. Según los participantes, “el trato con los estudiantes tiene que ser un trato de respeto

en forma bilateral” (Fredy); “el trato es respetuoso, de diálogo, de escucha y concientización sobre acciones que de alguna manera violen los derechos humanos a cualquier persona” (Luz Adriana); “también creo que los estudiantes saben quién les respeta, quién les trata con respeto y de esa misma forma ellos te tratan. Ellos devuelven ese respeto” (Luisa).

En este trato humano hacia otras personas, donde priman relaciones respetuosas, los profesores enuncian un rechazo explícito hacia cualquier forma de agresión, violencia o lenguaje que hiera o intimide. Incluso, muchos se declaran partidarios de evitar el grito o tonos altos de voz. Este principio de acción se inspira nuevamente en la condición de sujeto de quienes asisten a la escuela y en la concepción de que los niños, niñas y jóvenes son portadores de sabiduría, personas inteligentes. Además, se considera que el temor o el miedo son malos mediadores pedagógicos (“no sería posible desde las clases de ciencias sociales mantener tratos displicentes, que transgredan sus identidades, sus miedos, sus proyectos, si es que se piensa ese espacio de las clases de ciencias sociales como un lugar de esperanza y transformación”. Sonia).

El uso del nombre propio

En línea con lo anterior; la alta valoración de las interacciones sociales con los actores escolares se concreta, entre otros aspectos, en el uso del nombre propio por parte de los docentes del área al referirse a cada uno de sus estudiantes. No es un aspecto menor, ya que dirigirse a un estudiante por su nombre implica reconocerlo en su individualidad dentro de una escuela masiva que tiende a estandarizar. Es una forma de indicarle al niño, la niña o el joven que es importante para el docente, que es tomado en cuenta y que no es solo uno más. La profesora Karen afirma al respecto: “usualmente utilizo los nombres de cada uno, conforme me los voy aprendiendo [...], sí es importante reconocerlos desde el uso del nombre como sujetos parte de un proceso de aprendizaje y reconocerles como iguales”.

Según algunos profesores del área, dirigirse al otro por su nombre implica también conocer su realidad y su historia de vida, es decir, su subjetividad. Esto puede ser difícil debido a la gran cantidad de estudiantes que tienen a su cargo, especialmente para los docentes del sector público,³ y a las consecuencias

emocionales que conlleva cargar con las penurias de los demás. Los docentes del área afirman que, en diferentes niveles de profundidad, se ven afectados por los sufrimientos personales de sus estudiantes. Esto es parte inevitable del reconocimiento del otro.

Respecto a las consideraciones pedagógicas que motivan el buen trato, los docentes de ciencias sociales resaltan lo clave que resulta tener un vínculo emocional con los estudiantes para un buen rendimiento en la materia y, por supuesto, para la vida. En el caso del área, se invoca con particular insistencia. A propósito, este bonito relato de una profesora:

Debe haber un vínculo afectivo, social, que permita que el ser humano que está siendo formado, y quien se forma allí también como profesor con sus estudiantes, tenga un vínculo socioafectivo, porque creemos en el aprendizaje significativo, que no se genera si nos enfocamos únicamente en la parte teórica, sino también debemos vincular el corazón. (Angie)

También se justifica el trato armonioso con los estudiantes, ya que es la base de todo proceso pedagógico. Además, esta sana relación es coherente con el cambio social que persiguen las ciencias sociales escolares. También es importante destacar que la enseñanza en esta área tiene un componente ciudadano, según algunos docentes. Su función es formar a los estudiantes para que puedan vivir en sociedad. Como menciona César: “tratar a los estudiantes bien es importante porque además del conocimiento social, del saber social, disciplinar [...] las ciencias sociales tienen una función particular que es enseñar los elementos fundamentales para que los chicos vivan en sociedad”.

Además, la creación de un óptimo clima escolar, que se logra a través de buenas relaciones entre los sujetos, facilita la adquisición de conceptos, categorías y temas propios de la historia y las ciencias sociales. En otras palabras, propicia un ambiente favorable para que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje. “El docente debe seducir, enamorar del conocimiento y eso implica fortalecer las relaciones afectivas”, afirma Katherin.

¿Cómo se expresa este respeto al estudiante? Como se mencionó anteriormente, principalmente mediante el uso del nombre propio con todas sus implicaciones, y el interés manifiesto por parte de los docentes del área en reconocer su individualidad y su trayectoria de vida. También se destacó la importancia de evitar señalamientos o estigmatizaciones, combinar el lenguaje coloquial y el lenguaje académico, reforzar constantemente lo positivo, ofrecer ciertos incentivos, valorar cualquier

3 En sintonía con la Ley 715 de 2001, el Gobierno nacional sancionó el Decreto 3020 de 2002 (Congreso de la República de Colombia, 2002) que, además de estandarizar las plantas de personal docente en las entidades territoriales, definió como referencia la asignación de un profesor en el aula por cada 32 estudiantes en las zonas urbanas y por cada 22 estudiantes en las zonas rurales. Generalmente, el número de estudiantes por profesor es mucho más alto que lo establecido en esta norma.

tipo de crecimiento personal o escolar, fomentar la participación de todos, especialmente de aquellos que suelen participar poco, y darle lugar a los conocimientos que los estudiantes poseen.

Este último punto es trascendental para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en varios sentidos: uno, porque afianza la importancia de la formación del sujeto-estudiante capaz de expresar su voz (“darle voz al otro es un asunto imprescindible”. [Esteban]; “apuesto por la construcción de una intersubjetividad como proyecto político”. [Sonia]); dos, porque los conocimientos previos o los preconcepciones que poseen los sujetos son de gran importancia para la didáctica de las ciencias sociales, ya que solo mediante una cuidadosa conexión de estos con las categorías o el nuevo conocimiento, se permite su apropiación y análisis; y tres, porque el diálogo de saberes promovido por las teorías contemporáneas requiere necesariamente el reconocimiento de las lógicas populares presentes en los imaginarios y representaciones de los estudiantes.

El trato respetuoso a los estudiantes quedó sellado en una observación de clase que se hizo el 29 de mayo de 2023 a la profesora Karen, a propósito del tema de las maras en El Salvador que ella abordaba ese día:

La profesora va preguntando en clase a cada uno con su nombre propio, en algunos casos con apellido. Menciona la etiqueta de terroristas que la guía de clase les da a los pandilleros, lo que tiene consecuencias sociales y judiciales, ya que estos jóvenes son objeto de penas y sitios de reclusión más drásticos que quien no está tildado como tal.

Una estudiante dice que las maras cometen genocidio. Frente a ello Karen pide que se aclare el concepto, y otro estudiante afirma que para esta situación no aplica.

La profe explica lo de Bukele y el confinamiento en cárceles especiales bajo el decretado “estado de excepción” del gobierno. Pregunta, enfatiza, reitera, contrapregunta.

Finalmente pide a los estudiantes que retomen la guía y respondan en el cuaderno algunas preguntas que están en ella. Da tiempo para ello.

Se recuesta en la mesa docente que está junto al tablero, observa desde allí que todos trabajen. Responde algunas preguntas en voz baja a estudiantes que se le aproximan. Se para y se ubica en diferentes partes del salón.

La profe, al sentarse y adoptar una aparente actitud pasiva-activa, garantiza que esté a la vista de todos para regular al grupo.

El salón es pequeño, pero es abrigador. Entra luz por los dos costados y es aireado. Las ventanas laterales, que dan a la calle tienen rejas. No hay mayor ruido fuera, además de un suave murmullo de otros salones y el fuerte rumor del paso del carro de la basura a pocos metros.

El rostro de los estudiantes es despejado y tranquilo. Mi presencia parece no alterar la rutina.

Descubro en la palabra *gesto* algo clave de lo que sucede en la clase. El tono de la voz, la mirada, el movimiento del cuerpo y de los brazos, cuándo hablar suave o fuerte, las onomatopeyas de aprobación o no, el dedo en el reloj para llamar a la optimización del tiempo, el acento en el llamado por nombre o apellido según la circunstancia..., el chiste, el movimiento de la cabeza, son la parte clave de lo no verbal de la didáctica de las ciencias sociales en tanto modos de comunicación entre docentes y estudiantes. ¡Qué interesante!

Felicitaciones y reconvenciones

Por otro lado, los docentes del área indicaron que en su relación diaria con los estudiantes hay dos dinámicas a las cuales deliberadamente dedican tiempo y espacio: las felicitaciones y las reconvenciones. Sobre las felicitaciones, dijeron que consisten en una útil estrategia de refuerzo positivo y que se suelen hacer en público, ya sea de manera oral o escrita, cuando se trata de actividades relacionadas con guías o tareas. Aplaudir sus logros o avances mejora la autoestima de los estudiantes y afianza el vínculo del grupo cuando la actividad es grupal (“hay que felicitarnos, hay que decirles lo bien que hacen las cosas, cómo se destacan haciéndolas” [David]).

Algunos docentes mencionaron lo sustancial que puede ser felicitar pequeños o poco significativos logros de estudiantes que históricamente presentan falencias, incluso si sus aportes no parecen ser válidos teóricamente (“reconocer que vienen haciendo algo bien y que su opinión importa, aun cuando estén un tanto errados en algunos elementos que vienen trayendo a clase” [Oscar]). Este aspecto destaca lo trascendental de la identificación de los procesos individuales. Cada estudiante es una historia y debe ser analizado en función de su trayectoria y proceso escolar. Imaginamos que el estudiante al que se refiere el profesor Oscar participa poco y casi nunca hace tareas, y en un esfuerzo por valorar y destacar este avance, le hace un reconocimiento

público que considera le ayudará a crecer en sus responsabilidades y en el estatus que tiene en el grupo. Este es un bonito ejemplo de cómo, en el ejercicio de las ciencias sociales o la historia escolar, los contenidos científicos están supeditados a la misión superior de la formación del sujeto. Para afirmarlo de forma más concisa: lo más importante de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no es el conocimiento disciplinar, sino que se imponen otras tareas y lógicas en relación con el crecimiento y la formación de los escolares.

En la observación de aula se ratificó la importancia de la felicitación. A continuación, un fragmento del diario de campo del 14 de abril de 2023 en el marco de un acompañamiento a una clase de la profesora Angie:

La profe hace pequeñas interrupciones a un grupo que está exponiendo. Felicita a algunos niños por la agudeza de sus intervenciones. En particular alienta a Diego, estudiante nuevo y, según me dijo luego, que poco ha participado en lo corrido del año. Lo invita a seguir haciéndolo.

Felicita al grupo por la mejora en la presentación respecto a una anterior.

Conecta el tema de los reinados y festividades con otras dinámicas, por ejemplo, con festividades de la realidad latinoamericana, menciona el problema de las fiestas en Colombia asociadas a la violencia y a los excesos de alcohol, o las fatalidades cuando juega fútbol la selección Colombia, el día de la madre o el día de navidad y año nuevo. También en el mismo colegio cuando hay competencias deportivas que desencadenan riñas.

Pero el mundo del aula no solo es gratificación y congratulaciones, también hay llamados de atención y regaños. En cuanto a las formas de reconvencción, los docentes del área sentencian que la mayoría de las alertas a los estudiantes se hacen de manera individual, dentro o casi siempre fuera del salón. Siempre se realizan en el marco de un diálogo constructivo, llamando a la mejora y escuchando lo que el alumno expone en su defensa. Se intenta hacer entrar en razón respecto a los errores cometidos y se busca llegar a acuerdos para evitar que las situaciones no deseadas se repitan. De cualquier manera, los profesores invocan, una vez más, que en caso de malentendidos, tienen presente el respeto al estudiante, la normatividad vigente y el amor al otro (“yo hago llamados de atención, y los hago de manera muy cariñosa” [Jhonier]).

Algunos docentes apelan no solo a la comunicación directa y asertiva con los escolares, sino que expresan lo capital que es el establecer acuerdos que impliquen al propio docente y reconocer las fallas personales, cuando se cometen. En términos del profe William:

A la hora de reconvenir intento ser muy claro y contundente a la hora de llamarles la atención, pero mostrar siempre que estoy dispuesto a escucharlos, a debatir los puntos de vista que me están ofreciendo, y a aceptar y reconocer mis errores. Los estudiantes a veces se sorprenden cuando uno se posiciona diciendo “bueno, tienes razón, me equivoqué, te llamé la atención injustamente”.

De la calidez al debido proceso

En este punto del tratamiento de las dificultades de convivencia, empieza a darse un cambio en los relatos sobre las interacciones escolares. En particular, cuando se preguntó a los docentes participantes sobre el manejo de aspectos que afectaban la convivencia en el aula, surgieron dos tipos de situaciones claramente diferenciadas: frente a estudiantes dispersos y frente a estudiantes indisciplinados. Fue el trato con estos tipos de estudiantes lo que trajo a colación la idea del Manual de Convivencia y su normativa.

Respecto a los estudiantes que presentaban dificultades de concentración en las rutinas escolares, los docentes de historia y ciencias sociales no observaron mayores problemas, ya que reconocen que las dinámicas escolares pueden ser densas. Además, reconocen que la disposición de los estudiantes no es la misma todos los días y en todas las clases, y que no todas las temáticas abordadas en el área tienen por qué despertar el mismo interés. En palabras de la profesora Luz Adriana: “todos los estudiantes tienen su momento, sus situaciones; no siempre los estudiantes tienen atención o no siempre están dispersos”.

Como estrategia pedagógica para este tipo de eventos, los docentes señalan los trabajos en grupo como regulador de su comportamiento y eventual dispersión. También mencionan la creación de actividades complementarias o de profundización para aquellos estudiantes que se destacan en el trabajo, y finalmente, dar indicaciones cortas y precisas. Señalan que es trascendental no encasillar a este tipo de estudiantes y siempre explorar estrategias que propongan retos cognitivos que impliquen concentración y desafíos mentales. Los docentes afirman que las actividades didácticas aburridas aburren a los chicos.

En esta dirección, los docentes del área manifiestan que el reconocimiento de los estudiantes que se distraen en muchas ocasiones les ha servido para revisar la forma en que están llevando a cabo sus clases de ciencias sociales. En concreto, esto les ha impulsado a utilizar recursos diferentes al texto impreso en el aula, como videos, audios, teatro, imágenes, entre otros. Asimismo, asumen que diversas estrategias pedagógicas pueden ayudar a captar la atención de los escolares, ya que en el caso de las ciencias sociales, existen múltiples plataformas en las que circula el conocimiento social e histórico.

Sin romantizar esta situación, los docentes reconocen las dificultades de concentración que atraviesan las nuevas generaciones y que afectan toda la lógica en la que históricamente se ha basado la escuela. Además, se reconoce el peligro que representa el uso indiscriminado del celular (“a ellos les gusta el tik tok, les gusta youtube, redes sociales, no soportan ver un video de más de tres, cuatro minutos porque ya los aburre, entonces, la dispersión es difícil, demasiado difícil” [Chistian]).

Sobre los estudiantes llamados indisciplinados, que alteran significativamente las clases y que, pese a los llamados leves de atención y diálogos extraclase, persisten en su actitud, los docentes participantes indicaron que lo primero que hacen es indagar las causas de su comportamiento. Así, cada situación es diferente y cada caso amerita una intervención particular. Este panorama les permite caracterizar a los estudiantes en tres grupos: los que captan demasiado rápido la información y se ponen a hacer otras cosas, los que tienen fuertes y sostenidos problemas familiares, y los que tienen falencias cognitivas cuyo tratamiento traspasa las condiciones del aula y del docente.

Como estrategias frente a este tipo de escolares, los profesores del área aclaran que, al igual que con los estudiantes díscolos, se debe mantener un tono fraterno en el diálogo privado y enfatizar en la importancia de comprometerlos con un par o grupo pequeño de trabajo para que se regulen. Adicionalmente, señalan que les ha sido útil cambiarlos de lugar, generalmente cerca de la mesa del profesor para mantener un control visual. También les han asignado responsabilidades adicionales o monitorías para fortalecer su autoestima. En la mayoría de los casos, es necesario establecer por escrito compromisos personales y familiares a los cuales se les haga seguimiento. En esta dirección, a continuación se transcribe una parte del diario de campo de la observación de una clase realizada por el profesor César el 31 de marzo de 2023:

El profe César habla con tono de voz fuerte en algunos momentos. Pareciera hablarle a un estudiante, pero en realidad les habla a todos. Quiere captar la atención de todos mientras simula corregir uno por uno. Rápidamente hace preguntas a otro grupo en relación con la tarea.

Cada grupo está en lo suyo a pesar que el profesor no está con ellos. Se ven autónomos. Mientras el docente habla y escribe en el cuaderno de algunos estudiantes, estos asienten con la cabeza.

Un grupo de estudiantes juegan con objetos que traen al colegio mientras hacen la actividad o la alternan con ella. El profesor César ordena a un grupo cambiar de lugar, a manera de llamado de atención.

El profe César revisa la tarea grupo por grupo, uno a uno, aunque esporádica e intempestivamente levanta la mirada a otros para que sientan su presencia, vigilancia y acompañamiento. Noto una habilidad del profe para estar en varias cosas a la vez y del grupo para interpretar su mirada.

Uno o dos estudiantes miran el celular. Una estudiante toma agua.

Mientras César está con un grupo pregunta al conjunto “¿listos?”. Pocos dicen “sí”. Vuelve a un grupo que ya había revisado y le pregunta algo. Parece que enfatiza en algo que ya le había explicado.

Pide atención verbalmente a dos integrantes de un grupo mientras corrige la tarea a uno de ellos. Observo que corrige con esfero de color morado, tinta que es distinta al color de construcción de la actividad.

Llega una pareja que es de otro grupo a decirle algo. Los felicita y les dan un saludo con la mano. La comunicación con su cuerpo es fundamental para captar su atención y para transmitir aprobación o desaprobación frente a las actividades realizadas.

Dice César en voz alta “Uy, me estoy demorando mucho revisando”. El profe se apoya en un par de estudiantes que parece que manejan el tema. Eventualmente pide a cada uno de ellos que les expliquen a los que no han entendido de otros grupos. Por ello algunas parejas se reorganizan esporádicamente. Los que saben explican diligentemente a los que no. Los aprendices aquí también se ven dispuestos y receptivos.

El profe César se mueve diligentemente por los apretados pasillos del salón. Está de pie, otras veces se sienta. Pareciera que quiere dar cuenta de su presencia y copar de a poco todo el espacio del aula.

Pone su firma y visto bueno en las tareas que está revisando. Una estudiante lleva tapaboca. Aún hay secuelas de la pandemia. La gripa está alborotada.

Llega un estudiante de otra fila y el profe César le dice “ya voy para allá”.

Hay una pareja de estudiantes que parece que no entiende. Llama a uno de los estudiantes que lo apoya, “auxiliar” lo llama. Termina la revisión de los grupos. Indica que muy bien y afirma que todos han entendido.

Agradece en público a los “auxiliares uno y dos” por su ayuda. En el descanso el profe me comenta que estos estudiantes son hiperactivos, que tienen problemas en otras materias, y esta estrategia de darle responsabilidades es efectiva para controlarlos, además, en sus palabras, son estudiantes “muy pilos”.

Reparte el refrigerio, sobran algunas bolsas y pregunta quién quiere. Da unos minutos de la clase para que coman.

En algunos casos, los docentes del área solicitan apoyo de psicología u orientación y aplican el conducto regular estipulado en el Manual de Convivencia para casos extremos. Además, afirman que es necesario el manejo de una comunicación formal y directa para que el estudiante comprenda la gravedad del caso. También han tenido éxito trabajando en colaboración con otros docentes de diferentes asignaturas para establecer estrategias de acción frente a este tipo de alumnos.

En Colombia, la norma que regula la convivencia en las escuelas es la Ley 1620 de 2013, cuyo objeto es la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Este sistema tiene como énfasis la formación en derechos humanos, educación para la sexualidad y mitigación de la violencia escolar. En esta ley se estipula la organización de comités de convivencia escolar a nivel nacional, regional, local e institucional, con el propósito de diagnosticar conflictos en la comunidad educativa, establecer mecanismos de mejora y avalar rutas de atención integral para escalar a otras entidades o autoridades públicas los problemas que escapan de su resorte. Adicionalmente, esta legislación hace un llamado para que los Manuales de Convivencia incluyan los procedimientos para dirimir conductas de los estudiantes que atenten contra la convivencia.

En complemento con lo anterior, el Decreto 1965 reglamentó la mencionada Ley de Convivencia, adoptando un conjunto de artículos que tipifican las situaciones que afectan la sana convivencia. Estas son: tipo 1, que son los conflictos que no generan daños al cuerpo o la salud de las víctimas; tipo 2, las acciones sistemáticas de agresión y acoso que afecten la salud sin que constituyan un delito; y tipo 3, las situaciones que constituyan presuntos delitos contra la libertad,

la sexualidad o cualquier otro contemplado en la ley penal. El Decreto también define la ruta de acción frente a cada tipo de situación presentada.

Retomando lo hallado en la presente investigación, en casos graves, algunos docentes de ciencias sociales e historia invocan la necesidad de ajustarse a la norma. Como se mencionó anteriormente, existen protocolos específicos al respecto que, de alguna manera, limitan su mediación o que, debido a la gravedad de cierto tipo de situaciones, se les escapan de las manos. Dos profesores compartieron sus relatos en este sentido:

A veces ellos asisten a la institución, pero su intención no es la de estudiar sino estar allí; a ellos les gusta estar en el colegio y creo que lo hacen porque se sienten más acogidos que en sus propias casas, o algunos en sus casas les dicen ‘aquí no se va a quedar haciendo nada, vaya así sea a sentarse en el colegio’. (Luisa)

En caso extremo es necesario recurrir al Manual de convivencia y aplicarlo; esto puede pasar por diferentes niveles o situaciones: anotaciones en el observador, informarle al director de curso, llevarlo a la coordinación de convivencia y/o académica, citación de acudientes, y si la situación ya se llega a tornar difícil de solucionar ya se va al comité de convivencia, donde se puede solicitar incluso que el estudiante sea cambiado de ambiente escolar, es decir, que se vaya a otro colegio. Eso es muy raro que ocurra, pero en algunas situaciones se presenta. (Wilson)

Más allá del deber docente de atender un grupo de estudiantes con profesionalismo, los docentes del área no desconocen que hay situaciones que afectan el ambiente de convivencia y que requieren su intervención. Esta puede ir desde un diálogo amistoso hasta la aplicación de sanciones en el marco de la normativa institucional.

En esta misma dirección, los profesores y profesoras enfrentan una serie de dificultades para establecer una buena relación con sus estudiantes. Entre ellas, se encuentran el gran número de alumnos por curso y de diferentes niveles, lo que dificulta los acompañamientos y diálogos personales. Además, muchos estudiantes tienen graves problemas familiares, desde el abandono de sus padres hasta la violencia física y el abuso sexual, lo que hace que la vida escolar sea una de las últimas prioridades para ellos. También se enfrentan a la batalla con las nuevas tecnologías, que ocupan gran parte del tiempo e interés de los niños y jóvenes. A esto se suma la falta de herramientas y habilidades específicas para tratar casos complicados de convivencia, así como el desafío de lidiar con familias sobreprotectoras, desconocedoras o indiferentes a los problemas de sus hijos. Por

último, se encuentran con culturas institucionales extremadamente autoritarias, que buscan deshacerse de casos anómalos, o extremadamente permisivas, que descuidan la autoridad del docente en aras de seguir los discursos de la llamada inclusión educativa.

Conclusiones y discusión

Como se ha demostrado a lo largo de este artículo, las interacciones escolares entre docentes y estudiantes, narradas desde la perspectiva de docentes de ciencias sociales e historia, implican una serie de representaciones en las que el trato amable y el respeto hacia los estudiantes son fundamentales, motivados por aspectos sociales y pedagógicos. En este sentido, los docentes del área justifican su comportamiento (Goffman, 1997) como parte de un reconocimiento del encuentro escolar como una interacción humana directa, en la que el vínculo social es más importante que el rol profesional, que a su vez está sujeto a desigualdades de poder y diferencias generacionales. Esta condición humana de los estudiantes fue mencionada de diversas formas, especialmente como sujetos del conocimiento, sujetos con derechos y sujetos capaces.

Por lo observado en el aula y lo analizado en los relatos docentes, la interacción con los estudiantes se configura en *gestos* y palabras. Los *gestos* representan el cariz de la fachada docente (Goffman, 1997) que, sin emitir voz alguna, aprueba, enfatiza, enaltece, (des) califica y corrige las acciones y discursos de los estudiantes. En otras palabras, el gesto docente comunica con el cuerpo un conjunto de sentidos y lenguajes que el grupo escolar identifica. Creemos que parte de la experticia docente está en el aprendizaje de dichos gestos, cuyos códigos forman parte de las reglas de juego no escritas que tanto estudiantes como docentes asimilan y respetan. La mirada perspicaz, el ojo abierto o cerrado, la posición de las manos, las cejas, estar parado o sentado, caminar lento o apurado, recorrer los intersticios de los pupitres, abrazar, poner la mano en el hombro, el dedo en la boca, el puño levantado, la intensidad de la voz, entre otros, son parte de esa mirada de gestos que el docente ejecuta en su *performance* para captar la atención de sus alumnos y transmitir múltiples mensajes según la situación didáctica y los escenarios escolares de actuación.

Parte de este repertorio de gestos se imbrica con el funcionamiento de las mediaciones culturales (Martín-Barbero, 2003). Se trata de procesos humanos y sociales que se encuentran en los intersticios de la emisión y la recepción, y de la producción y la apropiación. Esta situación, además de romper la lógica dualista y lineal de la comunicación y la educación, transmite las interacciones en contextos situados

y en condiciones históricas, políticas y socioculturales específicas. Estas mediaciones hacen posible que el *performance* funcione como un conjunto de lenguajes multimodales que involucran a las partes y trastocan las lógicas del currículo oculto en lo que se refiere a la naturalización de las asimetrías de poder estructurales (Jackson, 2001).

Respecto a los lenguajes y las palabras pronunciadas, los docentes del área participantes en el presente estudio le dieron gran importancia a la forma en que felicitan y regañan a sus estudiantes. No solo como una forma implícita de evaluación, sino también como estrategias de afirmación y oportunidades de mejora. Aquí, al igual que en otros puntos de la interacción escolar, los docentes reiteraron la importancia del diálogo y de la escucha del otro. Sin embargo, reconocieron que hay situaciones inesperadas y desafortunadas en términos de convivencia que requieren actuaciones más firmes y creativas para que el rol del estudiante se adecúe a lo esperado. En este punto, hubo consenso sobre la importancia del debido proceso y del Manual de Convivencia para tratar los casos límites que lo ameriten. Algunos docentes expresaron sentirse agobiados y desprotegidos debido al alto número de estudiantes a su cargo y a la falta de condiciones institucionales y herramientas psicológicas para manejar estas situaciones extremas.

En la trastienda o trasfondo del aula (*backstage* en la teoría de Goffman, 1997), dada en los descansos, la sala de profesores o los espacios extraescolares y virtuales en los que se desarrollaron largos diálogos con los profesores participantes, no se identificaron afirmaciones despectivas o peyorativas hacia sus estudiantes. Por el contrario, se tomaban en serio su papel y constantemente relacionaban las actividades más rutinarias de su profesión y sus múltiples movimientos como abejas en una colmena (Jackson, 2001) con su objetivo principal y declarado de contribuir a la mejora de la sociedad, reconociendo las condiciones estructurales que limitan la realidad de sus estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998). Esta puede ser la característica más destacada de los docentes de ciencias sociales e historia.

La reflexión sobre las interacciones identificadas en este estudio forma parte del saber hacer o del saber pedagógico propio de los docentes de ciencias sociales (Arias, 2020; Álvarez, 2019; Martínez, 2022). Este saber pedagógico reivindica la particularidad de su quehacer en disputa con otras agencias que buscan hegemonizar su labor (Silva, 2018; Arias, 2015), y da cuenta de las vicisitudes de la dinámica escolar con un conocimiento y una práctica históricamente configurados por y para la escuela, que van más allá

de las preocupaciones disciplinares (Sánchez, 2021). Desde otra perspectiva teórica, también coincide con las construcciones sobre la cultura escolar (González, 2018; Pérez, 2018), al considerar el aula como un espacio social y político rico en creación, producción, circulación y reconstrucción de saberes y relaciones que tienen una dinámica propia, no reductible a meras adaptaciones científicas o a simples escenarios de reproducción ideológica.

Para finalizar, es pertinente señalar un conjunto de (proto)hallazgos que no son concluyentes, ya que hubieran requerido otras preguntas y otros instrumentos de observación. Sin embargo, es relevante mencionarlos, a saber: no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los docentes de las diferentes ciudades (Cali, Medellín y Bogotá) al momento de narrar sus experiencias en la interacción con sus estudiantes. Los profesores con 10 o más años de experiencia fueron más propensos a mencionar las distintas etapas vividas en su trayectoria profesional, en el sentido de transitar de relaciones más cercanas a menos cercanas con sus estudiantes, sin dejar de ser respetuosas. Además, fueron quienes más enfatizaron en la importancia de la norma y el debido proceso, y manifestaron experimentar menos problemas de convivencia en sus aulas.

Este conjunto de aspectos mencionados en el presente estudio, en relación con las interacciones de los docentes de ciencias sociales e historia con los estudiantes de educación básica y media, cuenta con escaso diálogo en la literatura existente. La mayoría de la investigación en habla hispana no se refiere específicamente a esta área, o se limita a destacar la importancia de mantener relaciones excelentes con los estudiantes para mejorar el rendimiento académico (Covarrubias y Piña, 2004; García *et al.*, 2014).

Queda por profundizar la mirada de los estudiantes en esta interacción social, así como ampliar la muestra de observaciones de aula, que solo se realizaron en la ciudad de Bogotá. También sería sugerente realizar comparaciones entre colegios públicos y privados, instituciones del campo y de la ciudad, así como entre escenarios de primaria y bachillerato. Estos asuntos, debido al objetivo y alcance del presente estudio, no pudieron ser abordados y quedan como base para futuras investigaciones.

Referencias

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Álvarez, A. (2019). Sobre el saber pedagógico como saber artesano. *Rutas de Formación*, (8), 94-105. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.2293>
- Amador-Baquiro J. C. (2023). Memoria del pasado reciente y multimodalidad en escuelas rurales de Colombia: una experiencia de investigación-creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 283-302. <https://doi.org/10.5209/aris.82802>
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 11-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Editorial Hora.
- Congreso de la República de Colombia, (2002, 10 de diciembre). Decreto 3020, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 154(45028), 1-3.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Escobar, L. (2019). Pensar la enseñanza de la historia desde la conciencia histórica. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 21-31. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13964>
- García, E., García, A. y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

- González, G. y Valencia, C. (2014). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de la cuestión. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 597-603). Universidad Autónoma de Barcelona
- González, M. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guerrero, J. y Guerrero, C. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. En: J. Guerrero y J. Acuña (coord.), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 101-157). UPTC.
- Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro, *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, N. (2022). *Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable*. *Pedagogía y Saberes*, (56), 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>
- Martínez, N. y Aponte, J. (2013). La enseñanza de la primera violencia: lo político y lo epistémico en las prácticas del docente de ciencias sociales. *Polisemia*, 7(11), 42-49. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.7.11.2011.42-49>
- Mead, G.H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Granica.
- Palacios, N. (2018). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes* [Tesis doctoral, programa de doctorado en didácticas específicas]. Universitat de València.
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L. y Martín-Moreno, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagés (coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas, UPN.
- Rodríguez, S. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria histórica del área de ciencias sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto. En D. Arias, M. González, S. Rodríguez y G. Rubio, *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (pp. 43-96). Universidad del Rosario.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69-80. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16975>
- Sánchez, N. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105. <https://orcid.org/0000-0001-6259-9731>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] y Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Ciencias Sociales. Elementos para el Debate*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8172>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2005). *El currículo oculto*. Morata.
- Vargas, S., Acosta, M. y Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia*. Uniminuto.