

ISSN: 0719-384X

Revista *Nuevas Dimensiones*

<https://doi.org/10.53689/mjxfn603>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº13, Enero-Diciembre, 2026. pp.28-48

Enseñar Ciencias Sociales desde la perspectiva del conflicto: Orientaciones didácticas para desarrollar una ciudadanía crítica

Teaching Social Sciences from a Conflict Perspective: Didactic Orientations for Developing Critical Citizenship

Catalina Salazar Castro¹

María Jesús Cáceres Gallardo²

Lucía Valencia Castañeda³

Recibido: 04/05/2026

Aceptado: 12/07/2026

Resumen

Este estudio cualitativo de investigación-acción y sistematización de experiencias aborda la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva del conflicto en la educación secundaria. Desarrollado en tres cursos de dos establecimientos de alta vulnerabilidad en la Región Metropolitana de Chile, el objetivo fue diseñar e implementar una propuesta didáctica que supere la visión de la escuela como un espacio neutral y despolitizado, promoviendo la formación de una ciudadanía crítica. La metodología contempló tres etapas: un diagnóstico de preconcepciones estudiantiles, la problematización del currículo prescrito integrando categorías clave del conflicto (poder, necesidades, valores e intereses) y el diseño de un modelo didáctico estructurado en cuatro fases (exploración, introducción de conceptos, estructuración y aplicación). Como resultado, se establecieron orientaciones didácticas para la reescritura de objetivos curriculares y la creación de secuencias didácticas

¹ Universidad de Santiago de Chile Santiago Chile catalina.salazar@usach.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1315-2276>

² Universidad de Santiago de Chile Santiago Chile maria.caceres.g@usach.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3921-6190>

³ Universidad de Santiago de Chile Santiago Chile Lucia.valencia@usach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5881-1100>

fundamentadas en las "pedagogías para la democracia radical", logrando que el estudiantado desnaturalice injusticias y ejerza el pensamiento social.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; Conflicto social; Problematicación curricular; Reflexión sobre la práctica

Abstract

This qualitative action research study and systematization of experiences address the teaching of Social Sciences from a conflict perspective in secondary education. Developed in three classes across two schools serving highly vulnerable communities in the Metropolitan Region of Chile, the objective was to design and implement a didactic proposal that moves beyond the view of the school as a neutral and depoliticized space, promoting the development of critical citizenship. The methodology comprised three stages: a diagnosis of students' preconceptions, a critical examination of the prescribed curriculum by integrating key categories of conflict (power, needs, values, and interests), and the design of a didactic model structured in four phases (exploration, introduction of concepts, structuring, and application). As a result, didactic guidelines were established for rewriting curricular objectives and creating teaching sequences grounded in "pedagogies for radical democracy," enabling students to deconstruct injustices and engage in social thinking.

Keywords: Teaching History and Social Sciences; Social conflict; Curriculum problematization; Reflection on practice

Cómo citar

Salazar, C., Cáceres, M., y Valencia, L. (2026). Enseñar Ciencias Sociales desde la perspectiva del conflicto: Orientaciones didácticas para desarrollar una ciudadanía crítica. *Nuevas Dimensiones*, 13, 28-48. <https://doi.org/10.53689/mjxfn603>.

1. Introducción

Los conflictos son una constante en la historia de la humanidad, procesos estructurales que a partir de la confrontación de necesidades, intereses y valores han configurado las relaciones de poder en el pasado y en la sociedad actual. Bajo esta premisa, es de suponer que esta debería ser una dimensión relevante de la que se ocupen las asignaturas que enseñan la comprensión de la realidad social en la escuela: procesos globales como el cambio en los equilibrios del orden mundial; las causas de las migraciones en el pasado y el presente; el desarrollo de los nuevos movimientos sociales y los de viejo cuño; la crisis ambiental y su profundidad histórica; el futuro que deparan a la humanidad los cambios tecnológicos; y la desafección por los modelos de organización política de la historia contemporánea.

Pese a lo anterior, se ha perpetuado, "la representación social de la escuela como un espacio donde ni la política ni el conflicto tienen lugar" (Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015a, p. 186) y la

enseñanza de la historia y las ciencias sociales como un lugar de neutralidad y objetividad que tiende a anular los conflictos históricos y sociales. Esta visión institucional se ha perpetuado en la mirada de las y los educandos, pues investigaciones recientes en el contexto latinoamericano (Celis-Arias, 2024; Toledo et al., 2015a) advierten que el estudiantado percibe el conflicto desde perspectivas negativas, o bien, no se les entrega el espacio para discutirlo, lo que ha limitado el potencial educativo del mismo en la escuela.

El trabajo que se presenta aspira a superar esta mirada, y confrontar las dificultades más comunes que el profesorado debe afrontar cuando enseña temas “conflictivos”: la censura institucional y jerárquica, la falta de seguridad teórica y conceptual para abordar los temas e incluso la propia autocensura (Toledo et al., 2015b). La negación de las controversias en la escuela impide que la comunidad educativa aprenda sobre opciones para enfrentar los conflictos y que los resignifiquen como palanca de transformación social (Cascón, 2006, p.7) y opción de diálogo para pensar en alternativas viables (Villalón, Toledo y Zamorano, 2025).

La pedagogía, por lo tanto, se transforma en un espacio clave para propiciar una educación en pos de la liberación y el desarrollo de una conciencia y ciudadanía crítica. Como señaló Freire (2008) “no hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del status quo”. (p. 84).

Para avanzar hacia una enseñanza comprometida con la formación ciudadana crítica, es necesario que el profesorado se prepare específicamente en la lectura del currículo y el diseño de estrategias didácticas centradas en el conflicto. Por tanto, se requiere de una formación pedagógica que les sitúe como desarrolladores curriculares que despliegan un proceso de reflexión-acción crítico en consideración de las características de su contexto, es decir, exige que el profesorado desarrolle ciertas competencias profesionales, que le permitan, por una parte, pasar de lo visible a lo invisible, al tiempo que es capaz de vincular la realidad social en la que viven sus estudiantes, con la prescripción curricular definida por el Estado (Valencia y Miranda, 2025, p. 57).

Este trabajo nace en el contexto de un Seminario de Título integrado a la práctica profesional en una carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una universidad pública chilena. Su objetivo fue implementar una propuesta didáctica desde la perspectiva del conflicto en educación secundaria,

contribuyendo a recuperar la asignatura como un espacio para el abordaje de controversias y la formación de ciudadanía crítica (Valencia y Miranda, 2025).

Desde esa experiencia, se sistematizan saberes contruidos a partir de la reflexión crítica de la praxis, con el objetivo de proponer orientaciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva conflictiva. El trabajo se estructura en los siguientes apartados: primero, presenta el marco teórico-conceptual y la metodología empleada; a continuación, expone las orientaciones didácticas fundamentadas tanto en la experiencia de aula como en la didáctica específica de la disciplina; por último, sintetiza las conclusiones y plantea proyecciones para implementar este enfoque en el contexto escolar.

2. Marco Teórico

2.1. El conflicto como categoría de análisis de la sociedad

El conflicto es un proceso estructural, dinámico y multicausal inherente a las relaciones sociales y a su devenir histórico (Redorta, 2004; Tejerina, 1991; Wieviorka, 2010), en el cual la violencia directa es solo una de sus posibles derivaciones (Arostegui, 1994).

A nivel teórico, su interpretación ha transitado desde la condena hasta su reconocimiento como motor social. Mientras que el funcionalismo del siglo XIX, representado por Parsons, lo criminalizaba al considerarlo una disfunción destructiva que atentaba contra la cohesión colectiva (Lorenzo, 2001), la renovación sociológica del siglo XX cambió el foco. Autores como Simmel (1908) y Coser (1961) comenzaron a entender el antagonismo no como una anomalía, sino como una forma de socialización y un mecanismo que contribuye paradójicamente a la estabilidad y permanencia de los sistemas sociales.

Esta centralidad del conflicto deriva del marxismo, posicionado por Marx y Engels (1848) como el auténtico motor de la historia a través de la lucha de clases. Desde esta perspectiva, el conflicto es un imperativo estructural inevitable mientras la sociedad esté dividida en clases (Lorenzo, 2001).

Conectando con esta base, Redorta (2004) complementa que esta disputa de intereses contrapuestos y grupos organizados (Tejerina, 1991; Wieviorka, 2010) se configura mediante una mezcla de factores objetivos (condiciones materiales) y subjetivos (afectos e ideologías). Así, el conflicto opera como un mecanismo ambivalente que produce y reproduce las pautas que estructuran la sociedad, alimentándose de fuentes clave como el poder, las necesidades, los valores, las percepciones y la comunicación

(Redorta, 2004), que permiten entender la sociedad y las relaciones sociales y que se constituyen en categorías de análisis clave en esta investigación.

2.2. El conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales: una perspectiva crítica y democrática

En la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza del conflicto se ha consolidado bajo una visión crítica que aspira a que los jóvenes puedan ubicarse, comprender e intervenir en su mundo, desarrollando capacidades para solucionar problemas, proponer alternativas e imaginar otros futuros (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2019; Valencia et al., 2022).

Al analizar este campo de estudio, es posible rastrear una sólida línea de convergencia teórica en torno a la desnaturalización y resignificación del conflicto, la que se enriquece al momento de proponer estrategias metodológicas y roles para la práctica del profesorado.

El principal punto de encuentro radica en cambiar la visión predominantemente negativa o violenta que la sociedad asocia al conflicto. Esta línea es trazada por Benejam (1999), quien sitúa al conflicto como un concepto clave y transdisciplinar, argumentando que el desacuerdo es inherente a la sociedad dada la coexistencia de diversas maneras de valorar el mundo; por ende, su aprendizaje en las aulas opera como un motor de conocimiento, convivencia pacífica, consenso o colaboración.

En perfecta sintonía, Cascón (2006) complementa esta postura incorporando el análisis de actores, temporalidades y espacios para desnaturalizar dicha carga negativa. Desde una perspectiva anglosajona, Bickmore (2008) refuerza y profundiza esta tesis al establecer un marco conceptual donde el conflicto no solo se asume como inevitable, sino como un requisito imperativo para la vida democrática y la educación cívica. Asimismo, y desde la experiencia del País Vasco, Bermúdez, Sáez y Bilbao (2021) convergen en este propósito, aportando un matiz metodológico clave: el desarrollo de la conciencia histórica a partir de ejercicios de memoria como mecanismo para que el estudiantado disocie el conflicto de la violencia explícita.

En términos generales, existe consenso en que abordar el conflicto implica indagar en su carácter histórico, desentrañando sus múltiples causas, dimensiones, escalas y los actores involucrados junto a su capacidad de agencia. Para lograrlo, los autores coinciden en que el aula debe transformarse en un escenario que movilice habilidades de indagación histórica, geográfica y social (Valencia y Miranda, 2025).

Las particularidades y puntos de complementariedad emergen al definir cómo se concreta esta educación ciudadana en el espacio escolar. Mientras que los enfoques de Benejam o Cascón ponen el foco en la comprensión del fenómeno y la coexistencia, autoras como Edda Sant (2021) radicalizan el rol del aula, planteando que esta debe albergar una "educación política" activa. Para Sant, el propósito es facilitar la politización y participación del alumnado para que actúen como agentes de transformación social. Para ello, propone tres vías pedagógicas estructuradas que van desde el mapeo conceptual hasta la acción colectiva: Pedagogías para la diferencia: orientadas a comprender las múltiples interpretaciones de conceptos controvertidos; Pedagogías para la articulación: diseñadas para que los estudiantes experimenten con nuevas identidades políticas; y Pedagogías para la equivalencia: enfocadas en capacitar la construcción de proyectos políticos comunes.

Por su parte, Villalón y Zamorano (2024) ofrecen un punto de encuentro técnico-operativo a través del concepto de "curricularización". Su propuesta dialoga estrechamente con el activismo de Sant, sugiriendo establecer al conflicto como el eje estructurante de la planificación y la didáctica mediante tres acciones docentes: situarse en el contexto de la praxis, problematizar el currículum prescrito mediante categorías disciplinares y diseñar secuencias didácticas que movilicen al estudiantado hacia la resolución de injusticias sociales.

Finalmente, las investigaciones convergen al señalar que la enseñanza del conflicto es un campo de estudio aún incipiente que requiere ser robustecido por aportaciones nacidas de la práctica (Valencia y Miranda, 2025). En este escenario de desarrollo, el rol del profesorado se vuelve crítico y se aleja de la transmisión pasiva.

Existe una estrecha correlación entre las perspectivas didácticas de temas controversiales o problemas socialmente relevantes y la capacidad del docente para ejecutar una lectura crítica de los planes de estudio. Tanto Valencia y Miranda (2025) como Villalón y Zamorano (2024) coinciden en que el éxito de estas propuestas alternativas depende de un proceso de reflexión-acción pedagógica, donde las y los profesores sean capaces de problematizar activamente el currículum prescrito en función de las necesidades de justicia social de sus contextos particulares.

3. Metodología

La presente investigación responde a un paradigma cualitativo, que reconoce la subjetividad y dinamismo de las experiencias docentes según sus contextos (Hernández et al., 2010). Adopta un enfoque de investigación-acción participativa para reflexionar y transformar la práctica pedagógica,

articulado con la sistematización de experiencias desarrolladas en el Seminario de Título, lo que permite interpretar, teorizar y comunicar los aprendizajes construidos en el aula (Hernández et al., 2010; Jara, 2018).

La investigación se desarrolló en tres cursos de dos establecimientos de la Región Metropolitana con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) superior al 80%, variable clave considerando que «la vulnerabilidad escolar refiere a la desigualdad de oportunidades para llevar una adecuada trayectoria educativa» (JUNAEB, 2026, p. 3). El primer centro, particular subvencionado, femenino y católico (IVE 82%), incluyó un 2° medio conformado por 36 estudiantes chilenas, peruanas, colombianas y venezolanas y un 8° básico con 32 estudiantes con un promedio de 13 años. El segundo centro, un liceo municipal mixto (IVE 92%), abarcó un 2° medio con 28 estudiantes; 16 mujeres y 12 hombres, con un promedio de 15 años, del cual cinco estudiantes eran extranjeros.

La implementación en ambos establecimientos se realizó durante el segundo semestre, integrándose orgánicamente al calendario escolar, a las unidades didácticas del currículum prescrito y al proceso de práctica profesional de las investigadoras.

El diseño metodológico del estudio se articuló mediante un proceso de tres etapas interrelacionadas, encaminadas al diagnóstico, diseño y recolección de evidencia empírica para la creación de orientaciones didácticas la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva del conflicto.

En primer lugar, se aplicó una evaluación diagnóstica orientada a indagar en las preconcepciones del estudiantado respecto a las categorías explicativas del conflicto social, específicamente poder, valores, intereses y necesidades, según los planteamientos de Redorta (2004, en Mercado y González, 2008). Para la recolección de esta evidencia inicial, los estudiantes respondieron a un instrumento compuesto por preguntas de opción múltiple y de desarrollo breve, articulado a partir de dos casos de estudio de interés público.

En un segundo momento, se llevó a cabo una lectura crítica de los objetivos de aprendizaje del currículum prescrito. Esta fase tuvo como propósito delimitar problemáticas sociales pertinentes que cumplieran con los criterios de relevancia, contingencia y movilización del pensamiento social, integrando de manera transversal las categorías del conflicto analizadas por Redorta (2004, citado en Mercado y González, 2008). Operativamente, este paso se materializó en una revisión analítica de los contenidos curriculares orientada a favorecer la integración y profundización disciplinar en el área de las Ciencias Sociales.

Finalmente, el proceso derivó en la problematización curricular y el desarrollo de un modelo didáctico y evaluativo. El objetivo de esta etapa consistió en estructurar una propuesta pedagógica que contemplara los factores clave del conflicto social y fomentara la reflexión crítica. Esta última fase de sistematización se concretó mediante la elaboración e implementación de un modelo didáctico fundamentado teóricamente en los aportes de Valencia et al. (2022) y Sant (2021).

4. Desarrollo de la experiencia y resultados

Las orientaciones didácticas aquí desarrolladas buscan transformarse en un modelo interpretativo para la problematización de unidades curriculares desde una perspectiva conflictivista. Más que un conjunto de pasos prescriptivos, se conciben como principios que puedan adaptarse a diversos contextos escolares y realidades, invitando al profesorado a repensar su praxis como un proceso de construcción reflexiva del conocimiento.

La propuesta se organiza en dos grandes apartados: el primero expone el método de problematización curricular desde la perspectiva del conflicto, mientras que el segundo desarrolla las fases de la secuencia didáctica que permiten integrar una perspectiva interdisciplinar y transversal del conflicto en las aulas.

4.1. Problematicación de unidades curriculares

La problematización de las unidades curriculares constituye el punto de partida del proceso didáctico propuesto. Desde una perspectiva crítica, se asume que el currículo no es un conjunto neutro de saberes, sino una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder, intereses, valores y necesidades (Redorta, 2004, en Mercado y González 2008). Por ello, se propone su lectura desde un enfoque conflictivista que permita tensionar el sentido de los objetivos prescritos y visibilizar los conflictos subyacentes a los contenidos escolares.

Este proceso de problematización implica tres momentos interrelacionados. El primero de ellos requiere de la lectura crítica del currículum a partir de preguntas orientadoras:

- ¿Qué actores, valores, intereses o tensiones subyacen en el contenido de este Objetivo de Aprendizaje (OA)?
- ¿Con qué conflicto histórico, social o territorial se podría vincular el OA?

A partir de esto se busca reflexionar sobre cómo las bases curriculares integran, simplifican u ocultan la perspectiva conflictivista de las relaciones sociales haciendo visible el enfoque que predomina en los objetivos de aprendizaje. Ante esto es recomendable seleccionar más de un objetivo (ya sea basal o complementario) para poder articular distintos ámbitos y dimensiones de las temáticas a enseñar.

Posteriormente, se elabora un objetivo interpretado desde la perspectiva del conflicto para que esté en coherencia con los propósitos formativos de esta perspectiva. Para esto se deben considerar criterios tales como:

- Explicitar y explorar el conflicto social integrando sus factores explicativos, al mismo tiempo, que se relevan conceptos claves de las disciplinas de las ciencias sociales.
- Establecer coherencia entre los instrumentos curriculares prescritos y el objetivo interpretado.
- Permitir el desarrollo de habilidades del pensamiento social y la formación de ciudadanía crítica.
- Propiciar el trabajo interdisciplinario en el área de las ciencias sociales.

Tabla 1

Ejemplo de objetivo interpretado en el caso de Segundo Medio 1

Objetivos prescritos (Bases Curriculares, 2015).	OA 16. Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas. OA 17. Caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar, considerando diversos aspectos [...], y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo.
Objetivo interpretado	Analizar las transformaciones políticas, económicas y sociales que ocurrieron en Chile durante el periodo de la dictadura cívico-militar considerando el <u>poder, los intereses, valores y necesidades y motivaciones de los actores sociales del período</u>, promoviendo una reflexión crítica sobre el uso de la violencia con la finalidad de valorar la importancia de la democracia y la defensa de los DD. HH.

El OA interpretado permite marcar la ruta a seguir en el transcurso del diseño didáctico. Por eso, se debe impulsar un proceso de profundización disciplinar que destaque por su carácter interdisciplinario

en torno al campo de las ciencias sociales. Con la finalidad de realizar la indagación se propone el siguiente esquema de síntesis que articula las categorías fijas (factores explicativos del conflicto social) con categorías cambiantes de acuerdo con el OA construido (conceptos claves de las ciencias sociales):

Tabla 2

Matriz de sistematización del proceso de profundización disciplinar desde la perspectiva del conflicto.

Categorías claves de las CCSS (cambiante)	Categorías explicativas del conflicto social (fija)			
	<i>Poder</i>	<i>Necesidades</i>	<i>Valores</i>	<i>Intereses</i>
Categoría ... (Ejemplo: Estado - Región - Derechos Humanos - Género)	Ej: ¿Cómo se distribuye el poder entre los actores involucrados en esta categoría? ¿Qué mecanismos de poder se ejercen sobre esta categoría?	Ej: ¿Qué necesidades específicas surgen en relación con esta categoría? ¿Cómo se priorizan estas necesidades frente a otras?	Ej: ¿Qué valores justifican las decisiones tomadas en torno a esta categoría? ¿Qué valores están en conflicto al abordar esta categoría?	Ej: ¿Quiénes se benefician o se ven perjudicados en relación con esta categoría? ¿Qué tensiones surgen entre los intereses de diferentes actores?

Tras este proceso de indagación corresponde redactar la problemática social que junto al objetivo interpretado permiten orientar la construcción de la secuencia didáctica. Este proceso de problematización se organiza a partir de momentos:

- 1) **Búsqueda de la tensión:** la construcción de la problemática debe integrar la explicación del proceso de disputa de la categoría central haciendo visibles las luchas de poder que la componen. Por tanto, se requiere la superación de la descripción de los fenómenos como parte de un orden natural ahistórico. Para ello se debe considerar la integración de las diferentes posturas y debates en torno a la temática a abordar. Además, la contextualización requiere de la utilización de marcas temporales y espaciales de la disciplina.
- 2) **Densidad conceptual que permita explicar el conflicto:** la explicación del conflicto debe sustentarse en categorías analíticas que permitan su fundamentación desde dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales dando cuenta de los contextos y procesos de su devenir.

- 3) Humanización de la disciplina:** una problemática social requiere de sujetos por sobre entidades abstractas como el Estado o el Mercado. Es preciso identificar explícitamente a los actores sociales que están en la disputa de los valores, necesidades, intereses y poder. A través de la humanización es posible promover un proceso de enseñanza y aprendizaje que brinde la posibilidad de transitar desde la apatía o indiferencia, hacia la empatía histórica.
- 4) Anclaje vivencial:** la problemática debe formularse de manera que resuene con experiencias vitales o territoriales del estudiantado. Se trata de reconocer el conflicto estructural (Arostegui, 1994) preguntando cómo la sociedad que habitamos hoy se configuró a partir de luchas y disputas. De esta forma se invita al estudiante a releer su propio entorno desde esta perspectiva del conflicto.

Finalmente, la pregunta de síntesis debe poner en juego las categorías estructurantes del conflicto social; poder, necesidades, intereses y valores. Es así como, la docente debe identificar cuáles son los puntos de cruce entre estas categorías orientándose por lo trabajado en la profundización disciplinar.

Por ejemplo:

Tabla 3.

Transformación de preguntas descriptivo-tradicionales a preguntas problematizadoras

Unidad Currículum Prescrito	Pregunta tradicional	Pregunta problematizadora
Unidad 4: (8° básico) Sociedad y territorio: la región en Chile y América	¿Cómo se organiza la región en la que vivo?	¿Qué consecuencias tiene en la vida de las personas definir la región a partir de determinados intereses, necesidades y valores?
Unidad 2: (2° medio) El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile	¿Cómo fue el proceso de expansión urbana y migración campo-ciudad en Santiago a mediados del siglo XX?	¿Cómo la disputa en torno al poder, las necesidades, los valores e intereses configuraron distintos modos de habitar la ciudad de Santiago a mediados del S. XX?
Unidad 3: (2° medio) Dictadura militar, transición	¿Cuáles fueron las causas políticas que llevaron al quiebre de la	¿Cómo interactuaron la lucha por el poder político, los valores contrapuestos, las

política y los desafíos de la democracia en Chile	democracia y al Golpe de Estado de 1973?	múltiples necesidades y los intereses económicos para provocar el quiebre de la democracia?
---	--	---

Como se observa la incorporación de las categorías estructurantes del conflicto permiten trabajar con un *problema vivo* convirtiendo los diferentes procesos históricos en desafíos éticos y ciudadanos para las y los estudiantes. La pregunta debe marcar la apertura para la participación del estudiantado en la indagación del problema durante las sesiones de la secuencia didáctica.

4.2. Secuencias Didácticas

En el siguiente apartado se explica el proceso de elaboración de la secuencia didáctica, el cual recoge las aportaciones de Valencia et al. (2022) en cuanto a su foco en el desarrollo del pensamiento social y las de Sant (2021) con respecto a estrategias de enseñanza para una educación política para una democracia radical.

Tabla 4

Matriz de síntesis de la secuencia didáctica desde una perspectiva del conflicto de acuerdo con Valencia et al. (2022) y Sant (2021)

Exploración	Introducción de nuevo conocimiento	Estructuración y síntesis	Aplicación y transferencia
<i>Pedagogías para la diferencia</i>		<i>Pedagogías para la articulación</i>	
			<i>Pedagogías para la equivalencia</i>
Identificar categorías claves relacionadas con la problemática social.	Mapear las múltiples perspectivas en torno a los conceptos claves.	Tomar posición con respecto a la problemática social con relación al nuevo conocimiento confrontado con sus experiencias previas.	Articular las posiciones del estudiantado en situaciones auténticas relacionadas con problemáticas de su contexto a través de la elaboración de propuestas de cambio.
Definir los significados vacíos de acuerdo con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.	Indagar en fuentes de información de diferente naturaleza promoviendo la diversidad de	Promover el desacuerdo y la discusión en la sala de clases.	

	perspectivas y los desacuerdos.	Sistematización del nuevo conocimiento	
--	---------------------------------	--	--

a) Exploración:

De acuerdo con Valencia et al. (2022) en la fase de exploración se debe indagar en los estereotipos, representaciones sociales, nociones y conocimientos previos que han configurado las y los estudiantes con respecto a la problemática social. Además, es pertinente examinar sus nociones con respecto a la explicación del conflicto social a partir de las categorías clave (poder, necesidades, valores e intereses), asimismo, es relevante evaluar si son capaces de visibilizar a los actores sociales en coherencia con sus motivaciones e intereses.

Para alcanzar estos objetivos, es necesario otorgarle autonomía al estudiantado y trabajar lo que Sant (2021) define como “significados vacíos” con base en sus propios contextos y experiencias. En dicha instancia "los y las docentes no deben enfocarse en que el alumnado aprenda conceptos, ideas o hechos políticos de manera rígida, sino en que identifiquen las diversas interpretaciones de estos elementos" (Sant, 2021, p. 148).

Tabla 5

Ejemplo de fase didáctica e indicadores de evaluación generales para la fase de exploración.

<i>Octavo Básico</i>	<i>Segundo Medio 1</i>	<i>Segundo Medio 2</i>
En equipos, trazan 5 cuadras alrededor del colegio e identifican instituciones de autoridad, zonas de control, vulnerabilidad y conflicto. Definen los conceptos claves del espacio habitado a partir de sus propias vivencias y debaten los desacuerdos al proyectar sus representaciones en el mapa.	Analizan un esquema inicial de conflictos políticos de mediados del S. XX, tensionando sus preconcepciones sobre la legitimidad de la violencia en la historia reciente de Chile.	A partir de un plano de Santiago (S. XX) y de sus vivencias del habitar, identifican las categorías iniciales de segregación e infieren las formas de vida, problemas de habitabilidad y tensiones de la época.
Indicadores de evaluación: 1. Identifican actores sociales caracterizando sus motivaciones e intereses 2. Conceptualizan a partir de los factores explicativos del conflicto social de manera articulada 3. Vinculan el conflicto social con situaciones de su entorno o cotidianidad 4. Toman posición desde una perspectiva de derecho 5. Participan activamente en discusiones grupales haciendo visibles los puntos de acuerdo y desacuerdo		

b) Introducción de conceptos:

En esta fase se espera que las profesoras creen el ambiente para que las y los estudiantes confronten “sus propias ideas con las nuevas, a fin de que reestructuren el nuevo conocimiento” (Valencia et al., 2022, p. 60). El estudiantado debe cuestionar sus ideas y conceptos iniciales con relación a los conflictos planteados promoviendo la oportunidad para crear modelos explicativos alternativos de la realidad social.

En particular las y los jóvenes deben aproximarse a experiencias en las que indaguen en múltiples perspectivas teóricas que permitan el desarrollo conceptual y explicativo de las categorías de poder, necesidades, valores e intereses. En este sentido es importante “facilitar que el alumnado pueda identificar todos los “significantes” que existen, han existido o podrían existir y luchar hegemónicamente en la construcción del significado vacío” (Sant, 2021, p. 148).

Tabla 6

Ejemplo de fase didáctica e indicadores de evaluación generales para la fase de introducción de conceptos.

<i>Octavo Básico</i>	<i>Segundo Medio 1</i>	<i>Segundo Medio 2</i>
Contrastan documentos históricos sobre las políticas de reubicación socioespacial de la pobreza (1979-1985) desde la voz de múltiples actores sociales.	Indagan en fuentes sobre la construcción de una "historia oficial" de la dictadura y la confrontan con relatos de resistencia y memoria histórica, emergiendo el desacuerdo analítico	Trabajan con fuentes primarias sobre el Modelo ISI y la migración campo-ciudad, identificando las posturas encontradas entre los intereses del empresariado/Estado y las necesidades del mundo popular
Indicadores de evaluación: 1. Explican las motivaciones e intereses de los actores sociales involucrados en coherencia con su contexto histórico. 2. Relacionan factores como poder, valores, intereses y necesidades desde una perspectiva multidimensional. 3. Formulan interpretaciones sobre las tensiones sociales que configuran los conflictos desde una perspectiva multicausal. 4. Indagan en fuentes de diversa naturaleza reconociendo la multiplicidad de perspectivas e intencionalidades. 5. Aplican categorías disciplinares.		

c) Estructuración de conocimientos.

En esta fase, se espera que el estudiantado sistematice lo aprendido hasta el momento, de manera que pueda “organizar tanto la información que sabía cómo la que acaba de aprender con el fin de anclar los principales aprendizajes alcanzados.” (Valencia et al., 2022, p. 61). En este contexto el rol del profesorado consiste en propiciar las condiciones para que las y los estudiantes organicen el nuevo conocimiento: formulan interrogantes que conecten teoría y práctica, son mediadores en el diálogo

colectivo, promueven la agencia y el protagonismo estudiantil, y recogen información para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la propuesta de Sant (2021) se deben promover pedagogías para la articulación con la “finalidad de facilitar que el alumnado tenga oportunidades para definir nuevas identidades y posiciones políticas [...]” (p. 148), por tanto, esta fase no se reduce a que el estudiantado organice el conocimiento, sino también deben interpretar los conflictos sociales desde sus propias perspectivas y posiciones, permitiéndoles redefinir su manera de comprender su lugar en el mundo y las relaciones de poder que lo configuran.

Tabla 7

Ejemplo de fase didáctica e indicadores de evaluación generales para la fase de estructuración.

Octavo Básico	Segundo Medio 1	Segundo Medio 2
Comparan noticias económicas locales y regionales actuales con fuentes del pasado	Analizan la lírica de canciones de protesta. Sistematizan el nuevo conocimiento en una matriz y debaten en la sala sobre cómo las necesidades e intereses contrapuestos dividieron éticamente a la sociedad	Elaboran un mapa de Santiago con la ubicación de los barrios de la elite a mediados del SXX y los asentamientos de barrios populares incluidas las tomas de terreno
Indicadores de evaluación: 1. Relacionan los conceptos de poder, valores, intereses y necesidades con los intereses y motivaciones de los actores sociales. 2. Conectan los conceptos teóricos con los problemas sociales resguardando la coherencia y densidad disciplinar. 3. Interpretan las tensiones sociales en un conflicto a partir de fuentes de información de diversa naturaleza. 4. Reconocen su rol en las relaciones de poder estudiadas y redefine su posición política frente a los conflictos sociales trabajados 5. Articulan una visión crítica y personal sobre los conflictos sociales, relacionándolos con su contexto actual, de manera reflexiva.		

d) Aplicación de conocimientos.

En esta fase se busca que el estudiantado aplique las categorías disciplinares relacionadas con el conflicto, abordadas en etapas anteriores a situaciones cotidianas, considerando sus propios contextos y experiencias. El objetivo es que, a través de este proceso, los y las estudiantes sean capaces de cuestionar, reflexionar y actuar de manera crítica en la sociedad.

En este sentido, la fase de aplicación representa una continuidad de las pedagogías para la articulación,

ya que exige que la posición política definida previamente por el estudiantado se movilice hacia la acción concreta. Al mismo tiempo, se debe "facilitar que el alumnado esté, en la medida de lo posible, en igualdad de condiciones para participar en la lucha hegemónica" (Sant, 2021, p. 147), lo que implica desplegar pedagogías para la equivalencia en la que el estudiantado se sitúe como agente de cambio capaz de construir proyectos colectivos para enfrentar las injusticias.

Lo anterior se observa en las 3 propuestas didácticas de la Tabla 8 en que el diagnóstico del problema es el punto inicial para proponer alternativas de cambio alineadas con la justicia social.

Tabla 8

Ejemplo de fase didáctica e indicadores de evaluación generales para la fase de aplicación.

Octavo Básico	Segundo Medio 1	Segundo Medio 2
Diseñan un mapa regional final con capas que visibilizan conflictos de poder, el que se complementa con propuestas de cambio para la justicia territorial.	Crean afiches de propaganda política con propuestas para la deslegitimación de la violencia y la defensa activa de los DDHH. en el presente.	Diseñan una capa transparente sobre el mapa histórico para proponer transformaciones urbanas que respondan a la crisis habitacional de hoy.
Indicadores de evaluación: 1. Aplican los factores explicativos para analizar conflictos sociales, identificando los actores involucrados y las tensiones existentes. 2. Analizan críticamente fuentes de información demostrando una comprensión profunda de los conceptos trabajados. 3. Diseñan propuestas o acciones que aborden conflictos sociales de su comunidad, justificándolas con base en los conceptos claves y perspectivas múltiples. 4. Expresan su perspectiva sobre un conflicto social específico, asumiendo un rol crítico y proponiendo alternativas que promuevan la participación ciudadana y la lucha por la justicia social.		

5. Conclusiones proyectivas

Las orientaciones didácticas aquí presentadas constituyen una posibilidad concreta de problematizar el currículum prescrito, superando la tendencia habitual a evadir las tensiones, disputas y controversias inherentes a la realidad social. Al hacerlo, se quiebra la ilusión de neutralidad que ha predominado históricamente en la escuela, reconociendo que esta institución no es ajena a los conflictos, sino un escenario privilegiado para incidir en ellos y transformarlos. En este sentido, enseñar desde la perspectiva del conflicto no supone generarlos artificialmente, sino visibilizar los ya existentes para indagar en sus profundos vínculos con el cotidiano del estudiantado.

Bajo este enfoque, las y los docentes asumen un rol activo como desarrolladores curriculares (Valencia et al., 2022), posicionándose como constructores de conocimiento didáctico en lugar de meros

transmisores de planes y programas oficiales. Este desafío demanda del profesorado ser intelectuales críticos, dotados de una solidez epistemológica y didáctica que les permita realizar análisis sociales interdisciplinarios, superando la visión fragmentada del conocimiento.

Para lograrlo, los factores explicativos del conflicto: poder, necesidades, intereses, valores, percepciones y comunicación (Redorta, 2004) actúan como una herramienta concreta que facilita la problematización de las unidades curriculares. Consecuentemente, la propuesta permite recuperar la esencia de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el ámbito escolar: la comprensión de la realidad social habitada a través de la explicación de las raíces históricas y espaciales de los conflictos que la configuran.

Desde este paradigma, se fomenta una ciudadanía que reconoce el desacuerdo como un elemento necesario para la convivencia democrática, promoviendo una actitud dialogante y constructiva en lugar de destructiva. Asimismo, la asignatura cobra un sentido vital cuando los estudiantes enfrentan los conflictos, adquiriendo herramientas concretas para abordarlos críticamente.

Finalmente, es importante destacar que estas orientaciones no son prescriptivas; se espera que el profesorado las ajuste a su praxis situada. Sin embargo, no se ignoran las dificultades institucionales, políticas y didácticas que conlleva enseñar a partir del conflicto social. Por ello, se invita a aplicar esta propuesta en aulas reales para explorar sus alcances y límites. A su vez, resulta fundamental tensionar los paradigmas predominantes en la formación inicial docente, integrando estas orientaciones en la construcción de unidades curriculares y en la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

Referencias

Arostegui, J. (Ed.). (1994). *Violencia y política en España*. Madrid, España: Marcial Pons.

Benejam, P. (1999). Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (21), 5-12.

Bermúdez, Á., de la Fuente, I., & Bilbao, G. (2021). *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: Learning/navigating power and conflict. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155-171). New York, EE. UU.: Routledge.
- Cascón, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Celis-Arias, O. (2024). Representaciones sociales de jóvenes escolares en Colombia sobre conflictos juveniles. *Nuevas Dimensiones*, (11), 1-20. <https://doi.org/10.53689/nv.vi11.64>
- Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed. revisada). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- JUNAEB (2026). *Guía Metodológica Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Subdepartamento de Estudios y Análisis de Datos. <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2026/04/Guia-Metologica-IVE-2026.pdf>
- Lorenzo, P. L. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. *Norba: Revista de Historia*, (15), 237-253.

- Marx, K., & Engels, F. (2012). *Manifiesto comunista* (2ª ed.). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- (Obra original publicada en 1848).
- Mercado, A., & González, G. (2008). La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios Públicos*, 11(21), 196-221.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de currículum y Evaluación.
- https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-37136_bases.pdf
- Ramos J., Martínez I., & Blanco M. (2021). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas*, 50, 1-24. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492021000100204>
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona, España: Paidós.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Revista Forum*, (20), 138-157.
- <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. **El Futuro del Pasado*, 10*, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (Coord.), & Pagès Blanch, J. (Coord.). (2011). **Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar**. Síntesis.

- Simmel, G. (1955). *Conflict and the web of group affiliations*. Glencoe, IL, Estados Unidos: Free Press. (Obra original publicada en 1908).
- Tejerina, B. (1991). Las teorías sociológicas del conflicto social. Algunas dimensiones analíticas a partir de K. Marx y G. Simmel. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (55), 47-63.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., & López, R. (2015a). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. (2015b). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114016>
- Valencia, L., Miranda, P., Abricot, N., García, C., & Burgos, D. (2022). *Formar profesores para una ciudadanía democrática: El desarrollo del pensamiento social en la escuela*. Santiago, Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Valencia, L., & Miranda, P. (2025). Problematicación del currículum y problemas sociales: enseñar el conflicto para el desarrollo del pensamiento social. En C. García, D. Burgos, & S. Contreras (Coords.), *Formando ciudadanías críticas e inclusivas: aportes desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales* (pp. 57-71). Santiago, Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.

- Villalón, G., & Zamorano, A. (2024). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Sophia Austral*, 29(10), 1-10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>
- Villalón, G., Toledo, M., & Zamorano, A. (2025). Learning to Teach about Conflicts: An Experiential Account of the Training of Future Elementary Teachers in Chile. En *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from around the World* (pp. 201-216). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350519749.ch-12>
- Wieviorka, M. (2010). El conflicto social. *Sociopedia.isa*.