



FACULTAD de CIENCIAS
de la EDUCACIÓN

“El conflicto y la convivencia”. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente.

Tesis Doctoral presentada por:

José Antonio Pineda Alfonso

Dirigida por:

Dr. Francisco F. García Pérez

Dr. Nicolás de Alba Fernández

Presentada en el Departamento:

Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Diciembre, 2012

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, a mi mujer, Pilar, y a mis hijas, Ángela y Pilar, por vuestra comprensión y por vuestra paciencia.

A todos los que me han acompañado y alentado en este camino desde que en el año 2005 tuve la suerte de toparme, en una de las esquinas de mi vida, con un grupo de personas que me ayudaron a dotar de sentido a mi profesión. Maestros, compañeros y amigos que me han hecho sentir orgulloso de mi trabajo.

A mis compañeros del Foro por Otra Escuela y de la Red IRES, con los que he compartido experiencias todos estos años, sin ellos no hubiera soportado la soledad de ir contracorriente.

A los directores de este trabajo, porque, a pesar de mis antecedentes, han confiado en que algún día lo terminaría, por saber combinar el apoyo con la necesaria perspectiva crítica, y por aportar una visión global y sintética sin la cual me hubiera perdido en el análisis del detalle y el pequeño detalle.

A mis compañeros y amigos de Sevilla por ofrecerme su ayuda para rematar cuando el tiempo apremiaba, a mi amiga y compañera de Murcia por compartir conmigo la experiencia de su tesis en curso y a mis amigos de Bolonia por hacerme sentir como en casa durante mi estancia allí.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	01
Los comienzos del proceso: vivimos un conflicto, formulamos un problema	01
Los problemas toman forma	03
El cambio se consolida	04
La relevancia de aprender a convivir	05
CAPÍTULO 1. EL CURRÍCULUM INTEGRADO Y EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS COMO MARCO GENERAL PARA TRABAJAR EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA	09
1.1. La cuestión de los contenidos y su organización	09
1.1.1. El debate en torno a la idea de currículum integrado.....	09
1.1.2. Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad.....	10
1.1.3. Globalización y currículum integrado.....	13
1.1.4. La integración del currículum: el trabajo en torno a problemas.....	14
1.1.5. La tradición anglosajona: de los <i>Social Studies</i> a los <i>Controversial Issues</i> y otros intentos renovadores.....	16
1.1.6. Problemas y dilemas del trabajo con temas controvertidos.....	20
1.1.7. Las controversias socio-científicas.....	28
1.1.8. Potencialidades del trabajo con cuestiones controvertidas.....	31
1.1.9. La tradición francófona.....	34
<i>Les situations problémes</i>	34
<i>Les Questions Socialement Vives (QSV)</i>	37
1.1.10. El Aprendizaje Basado en Problemas.....	45
1.1.11. La educación para la ciudadanía como finalidad integradora del currículum: potencialidades y dificultades.....	48
1.2. Los Proyectos Curriculares innovadores de Ciencias Sociales en España	57
1.2.1. Conceptos clave versus problemas sociales.....	58
1.2.2. Principios, metas y finalidades educativas. El modelo didáctico en los proyectos innovadores.....	64
1.2.3. Criterios de selección y organización de contenidos. Secuenciación de actividades y fases del proceso.....	68
1.2.4. El Proyecto IRES como marco general de referencia.....	77
1.2.5. Valoración de conjunto e implicaciones para la investigación.....	94

CAPITULO 2. EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	97
2.1. Tipologías del tratamiento del conflicto y la convivencia en la educación.....	97
2.1.1 Problemas de convivencia escolar e iniciativas para afrontarlos.....	97
2.1.2. Los Planes de Convivencia.....	102
2.1.3. El papel de las instituciones municipales.....	106
2.1.4. El enfoque específicamente educativo.....	108
2.1.5. La mejora de la convivencia a través de la enseñanza de una ciudadanía democrática y participativa.....	112
2.1.6. Experiencias de educación no formal para la mejora de la convivencia.....	114
2.2. El conflicto y la convivencia en los Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales.....	117
2.2.1. El conflicto como concepto clave o como sinónimo de problema social.....	117
2.2.2. Algunas investigaciones y propuestas educativas basadas en conflictos civiles actuales o históricos.....	122
2.3. El aprendizaje del conflicto y la convivencia.....	148
2.3.1. La adolescencia: una etapa evolutiva.....	148
2.3.2. Teorías sobre el proceso de adquisición del conocimiento social.....	150
<i>El razonamiento moral.....</i>	<i>151</i>
<i>Las críticas al modelo de dominio general.....</i>	<i>155</i>
<i>Las Representaciones Sociales (RS) y las Teorías Implícitas (TI).....</i>	<i>156</i>
<i>La embodied cognition: una alternativa al modelo clásico piagetiano.....</i>	<i>164</i>
2.3.3. El conocimiento del mundo social.....	166
<i>La personalización en la psicología cognitiva.....</i>	<i>171</i>
2.3.4. La cuestión del conocimiento escolar y de la cultura escolar.....	173
2.4. La problemática del conflicto y la convivencia en el marco curricular.....	177
2.4.1. El trabajo con problemas y el enfoque metodológico en nuestro marco curricular.....	178
2.4.2. La problemática del conflicto y la convivencia en el marco curricular y organizativo.....	184
<i>La Ley de solidaridad en la educación y el Decreto de derechos y deberes del alumnado.....</i>	<i>184</i>
<i>El Plan Andaluz de educación para la Cultura de la Paz y la No-violencia.....</i>	<i>187</i>
<i>El Decreto 19/2007 de promoción de la Cultura de la Paz y mejora de la convivencia.....</i>	<i>192</i>
<i>La problemática de la convivencia en las materias curriculares.....</i>	<i>197</i>

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR.....	201
3.1. El conocimiento profesional “de hecho”.....	201
3.1.1. Los saberes profesionales.....	201
<i>Los saberes académicos.....</i>	201
<i>Los saberes basados en la experiencia.....</i>	202
<i>Las rutinas y guiones de acción.....</i>	202
<i>Las teorías implícitas.....</i>	203
3.1.2. Las concepciones epistemológicas de los profesores.....	203
3.1.3. Las hipótesis de progresión en el desarrollo profesional del profesor.....	205
<i>Los obstáculos y los factores favorecedores de la progresión.....</i>	206
<i>Las propuestas de formación del profesorado como hipótesis de progresión.....</i>	209
3.1.4. Hacia un modelo “deseable” de formación del profesorado.....	212
<i>El conocimiento profesional “deseable”.....</i>	212
<i>La formación de profesores para investigar la práctica.....</i>	215
<i>Caracterización del conocimiento profesional deseable.....</i>	218
<i>Organización del conocimiento profesional deseable.....</i>	220
CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN “ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR” SOBRE "EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA".....	225
4.1. Justificación del proyecto.....	225
4.1.1. Finalidades educativas y objetivos.....	226
4.2. Criterios de selección de contenidos.....	227
4.3. La metodología. Investigamos problemas relevantes. El trabajo individual y el trabajo en grupo.....	228
4.4. Contenidos: El conocimiento escolar deseable.....	231
4.4.1. Secuencia de actividades y tipos de experiencias.....	232
4.5. Los problemas que articulan el ámbito. Bloques y actividades.....	236
4.5.1. Bloque 1. ¿Por qué ocurren los conflictos? / ¿Forma el conflicto parte de nuestra convivencia? / ¿Cómo podemos convivir con los conflictos? / ¿Es posible aprender de ellos? / ¿Cómo se gestionan los conflictos en una institución?.....	237

4.5.2. Bloque 2. ¿Tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos interpersonales y los conflictos sociales, civiles o internacionales? / ¿Son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?.....	246
4.5.3. Bloque 3. ¿Podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España? / ¿Cómo vivieron nuestros abuelos en una dictadura? / ¿Qué nos queda de aquella época?.....	259
4.5.4. Bloque 4. ¿Es posible la paz después de una guerra? / ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?.....	265
4.5.5. Bloque 5. ¿Es la guerra un negocio? / ¿La codicia y el deseo de poder forman parte de nuestra naturaleza?.....	270
4.5.6. Bloque 6. ¿Podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta? / ¿Es el hombre un animal racional?.....	276
4.5.7. Bloque 7. ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico? / ¿Son necesarios los enemigos para afirmar lo que somos? / ¿Por qué continúa la desconfianza tras el fin de la Guerra Fría? / ¿Es el mundo más seguro tras el fin de la Guerra Fría?.....	295

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... 303

5.1. Caracterización de la metodología utilizada..... 303

5.2. Objetivos, problemas e hipótesis de la investigación..... 313

5.3. La muestra..... 317

5.3.1. Análisis del contexto: el barrio y el Centro..... 319

Caracterización general del barrio..... 319

5.3.2. Los problemas de convivencia en el barrio y en el Centro: el Proyecto Escuela Espacio de Paz..... 325

5.4. Fuentes, técnicas e instrumentos para la obtención de datos..... 330

5.5. Momentos y actividades..... 332

Unidad Didáctica 1 (U1)..... 333

Unidad Didáctica 2 (U2)..... 334

Unidad Didáctica 3 (U3)..... 336

5.6. Las categorías de análisis y las hipótesis de progresión sobre la evolución de las ideas del alumnado: un instrumento de análisis..... 336

5.6.1. Categorías relativas al aprendizaje de los alumnos (A)..... 337

Dimensión conceptual del aprendizaje del conflicto y la convivencia (ADC)..... 337

Dimensión actitudinal del aprendizaje del conflicto y la convivencia (ADA)..... 338

<i>Dimensión procedimental del aprendizaje del conflicto y la convivencia: el trabajo en torno a problemas (ADP)</i>	339
5.6.2. Categorías relativas al desarrollo profesional del profesor (P).....	341
<i>Dimensión de la concepción del conocimiento escolar por parte del profesor (PC)</i>	342
<i>Dimensión de la asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas (PMD)</i>	342
<i>Dimensión del compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de su identidad profesional (PPS)</i>	343

5.7. El análisis del contenido. El tratamiento de las unidades de información	347
--	-----

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	349
---	-----

6.1. Primer nivel de análisis: conceptos, actitudes y procedimientos de los alumnos	352
--	-----

6.1.1. Las ideas de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia en su situación inicial.....	352
<i>La dimensión conceptual de las concepciones de los alumnos (ADC1)</i>	352
<i>La escala interpersonal. El conflicto y la convivencia entre iguales y con los adultos</i>	352
<i>La escala social: el conflicto y la convivencia en las colectividades</i>	368
<i>Las actitudes de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia en su nivel inicial (ADA1)</i>	378
<i>Las destrezas de los alumnos en la dimensión procedimental en su nivel inicial (ADP1)</i>	387
6.1.2. La progresión en los aprendizajes. Un segundo nivel de las concepciones.....	392
<i>La progresión de los aprendizajes en la dimensión conceptual (ADC2)</i>	392
<i>La progresión de las actitudes de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia (ADA2)</i>	402
<i>La progresión de los aprendizajes en la dimensión procedimental (ADP2)</i>	410
6.1.3. Hacia metas complejas de aprendizaje.....	420
<i>La progresión de los aprendizajes hacia metas complejas en la dimensión conceptual (ADC3)</i>	420
<i>La progresión de las actitudes hacia metas complejas (ADA3)</i>	429
<i>La progresión de los aprendizajes hacia metas complejas en la dimensión procedimental (ADP3)</i>	434

6.2. Segundo nivel de análisis: la evolución longitudinal de los aprendizajes de los alumnos	437
---	-----

6.2.1. La evolución del grupo-clase en las tres dimensiones de análisis.....	437
6.2.2. La evolución del grupo G3 en las tres dimensiones de análisis.....	442
<i>Evolución del valor ADC1 por sujetos a lo largo de las tres unidades</i>	442
<i>Evolución del valor ADA1 por sujetos a lo largo de las tres unidades</i>	443
<i>Evolución del valor ADP1 por sujetos a lo largo de las tres unidades</i>	445

6.3. Tercer nivel de análisis: los patrones de interacción y de evolución de los aprendizajes en los grupos de debate.....	446
6.3.1. Dinámica del grupo de debate G3.....	447
<i>Sesiones del grupo de debate G3.....</i>	447
6.3.2 Evolución de los aprendizajes de los alumnos en los grupos de debate.....	507
<i>Patrones de evolución de cada individuo y su repercusión en los procesos de aprendizaje.....</i>	511
6.4. El Desarrollo profesional del profesor.....	541
6.4.1. La trayectoria general.....	541
<i>El camino de la progresión en el desarrollo profesional del profesor.....</i>	543
6.4.2. Análisis de los patrones de actuación del profesor en el grupo de debate.....	549
6.5. Análisis de la cultura del centro escolar.....	556
6.5.1. ¿Cómo se concibe la convivencia en la cultura del IES Torreblanca?.....	556
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	579
7.1. ¿Qué procesos de aprendizaje se producen en los alumnos al trabajar con el AIE sobre el conflicto y la convivencia?.....	579
7.1.1. La dimensión conceptual.....	581
<i>El estado inicial de los conocimientos conceptuales.....</i>	581
<i>El camino de la progresión conceptual.....</i>	589
7.1.2. Las actitudes de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia.....	593
<i>El estado inicial de los aprendizajes actitudinales.....</i>	593
<i>El camino de la progresión actitudinal.....</i>	596
7.1.3 El aprendizaje de la dimensión procedimental en relación con el conflicto y la convivencia.....	601
<i>El estado inicial del trabajo con problemas de investigación.....</i>	601
<i>La progresión en el trabajo con problemas de investigación.....</i>	603
<i>El estado inicial en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.....</i>	605
7.1.4. Algunas conclusiones derivadas del análisis de las ideas de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia.....	607
<i>Del conflicto generacional a la comprensión del conflicto social.....</i>	607
<i>El conocimiento cotidiano o de sentido común, el conocimiento escolar y el conocimiento científico.....</i>	610
<i>La relación entre actitudes, esquemas cognitivos y destrezas procedimentales.....</i>	612
7.1.5. Patrones de evolución del grupo de debate y de interacción entre sus miembros.....	615

7.2. ¿Qué procesos de desarrollo profesional se dan en el profesor cuando trabaja con el AIE sobre el conflicto y la convivencia?.....	619
7.2.1. El desarrollo profesional del profesor.....	620
<i>El estado inicial en el desarrollo profesional del profesor.....</i>	<i>620</i>
<i>El camino de la progresión en el desarrollo profesional del profesor.....</i>	<i>620</i>
7.2.2. Los patrones de actuación del profesor.....	621
7.3. ¿Cómo se concibe la convivencia en la cultura del IES Torreblanca?.....	623
7.4. ¿Cómo contribuye en la práctica educativa un Ámbito de Investigación Escolar sobre “El conflicto y la convivencia” al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores?.....	626
7.5. Reflexión final.....	628
Bibliografía.....	629
Índice de cuadros, figuras y gráficas.....	699

PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los comienzos del proceso: vivimos un conflicto, formulamos un problema

El punto de partida de esta investigación ha sido la experiencia como profesor de secundaria del autor, caracterizada por las contradicciones en el desempeño diario de su profesión. Una evidencia constatable entre los profesores de secundaria es el desinterés y la desafección de sus alumnos hacia los contenidos que se les proponen y hacia las tareas escolares en general. La situación podría ser definida en estos términos: el profesor, identificado con figuras que representan el prestigio académico, ofrece un saber que considera valioso y del que depende su posición ante sus alumnos, mientras estos, insertos en una cultura y en una perspectiva vital distinta no se sienten partícipes ni reconocidos en este marco de relaciones.

La posición del profesor es la consecuencia de su formación inicial y del subsiguiente proceso de socialización profesional, caracterizado por la mimesis y la impregnación de la cultura profesional mayoritaria con todos sus estereotipos. Una cultura profesional que a menudo se nutre de identificaciones narcisistas con la alta cultura académica, como signo de distinción social, y de la asunción de una serie de creencias, valores y formas de actuación que conforman la cultura profesional mayoritaria. Estas prácticas, que se consideran formas “naturales” de actuación y por lo tanto no sometidas a reflexión, se resumen básicamente en: mantener el orden en clase, transmitir verbalmente conocimientos, calificar a los alumnos y usar el libro de texto como único recurso (Porlán y Martín, 1997).

La consecuencia de este desencuentro es el enrarecimiento del clima de aula y los sentimientos de insatisfacción e impotencia del profesor, repetidamente observados y comunicados por distintos autores. Esta situación es muy frustrante y a menudo se afronta con mecanismos que en el fondo niegan, desplazan o aplazan el conflicto, perpetuando la insatisfacción y bloqueando las posibilidades de cambio (Pineda, 2010). La resultante es el malestar profesional, que puede expresarse de manera sintomática de muchas formas, la más sutil actuar “como si”, convirtiendo la tarea profesional en una simulación y vaciando definitivamente de sentido una parcela importante de la vida. La simulación de los alumnos tendría de esta manera su correspondencia especular en la del profesor que actúa a sabiendas, pero des-conociendo, que lo que hace no tiene sentido para él pero le reporta algunas ventajas sociales y laborales.

Una posible salida a esta situación puede ser la aceptación conformista o la culpabilización de los otros, el enfado y la aplicación de sanciones, ahondando de esta manera la brecha del conflicto, que es un conflicto de poder en el marco del choque entre generaciones. Mi análisis del problema durante el curso 2005-2006 me llevó a la siguiente conclusión: nuestros alumnos habían adquirido un esquema de comportamiento basado en el control externo y el protagonismo absoluto de la figura de autoridad del profesor, al cual, además, se le desafiaba y ponía a prueba periódicamente para recordárselo. La obediencia simulada o la rebelión explícita eran en el fondo las

dos caras de una misma moneda: la demanda de mantenimiento de una cómoda, pero alienante, relación de dependencia infantil.

Esto explicaba además la ausencia de cualquier compromiso por parte de los alumnos, incluso su demanda para que el profesor desempeñase un rol autoritario que no le satisfacía, pues la posición alienada de unos alumnos no reconocidos tenía unos beneficios secundarios: la dependencia y la ausencia de responsabilidad como parte de su cultura de resistencia y supervivencia en la escuela.

Este era un análisis de la situación aparentemente crítico y reflexivo y no simplemente proyectivo, pero en el fondo, astucias de la razón, seguía colocando en los alumnos todo el peso de la responsabilidad de la situación. En realidad, en nuestra opinión, lo que estaba ocurriendo en el aula apunta a unas relaciones de poder dialécticas, que recuerdan al famoso esquema del amo y el esclavo descrito por Hegel y que tanto juego ha dado desde entonces no solo en el campo de la Filosofía, sino también de la Sociología política e incluso en el Psicoanálisis¹. En definitiva, y para lo que nos interesa, la clave del asunto, en nuestra opinión, está en la importancia del “reconocimiento”. Sin llegar a los extremos de Lacan, que afirma que hablamos, no para comunicarnos, sino para ser reconocidos, podemos afirmar que en el contexto aula existe un pequeño amo que habla y no encuentra quien le escuche.

Una de las claves para salir de este proceso circular era constatar que la relación de poder en el aula también es alienante para quien la ejerce, y que en la dialéctica especular, el profesor no reconocido, ignorado y ofendido, representa la otra cara de los alumnos, convidados de piedra en todo el espectáculo. Si el profesor no tenía en cuenta a sus alumnos, si no les otorgaba carta de naturaleza, si los ignoraba al seleccionar y proponer los contenidos y al organizar y gestionar los asuntos comunes, entonces se encontraría con su imagen reflejada, los alumnos tampoco reconocerían al profesor y no se sentirían vinculados por ninguna empresa compartida. Pues la tan traída y llevada autoridad del profesor no era más que el reconocimiento que unos otorgan a otro y este reconocimiento es necesariamente dialéctico.

Por otra parte, los procesos educativos que se producían en este marco de convivencia daban resultados desalentadores: alumnos sin libertad ni derechos, sin creatividad ni iniciativa, empeñados únicamente en escapar mediante la cultura de la resistencia y la rebelión o en someterse buscando la aprobación a través de la aceptación de la opinión de otro, de la cultura de otro, de las palabras de otro. Constatábamos como, en el mejor de los casos, los alumnos que triunfaban, que conseguían la “aprobación” de sus profesores, a menudo solo repetían significantes prestados, tomados de la cultura académica de los profesores y sin sentido para ellos, y por supuesto sin ningún aprendizaje de calidad y duradero.

¹ La idea de la “dialéctica especular” de las relaciones humanas –de la que voy a hacer uso para algunos análisis y reflexiones en esta investigación– se remonta a la “Fenomenología del Espíritu” de Hegel y a través de los seminarios de Alexander Kojève en el París de los años 30 del pasado siglo terminó influyendo decisivamente en la obra de Jacques Lacan.

Los problemas toman forma

Tras este análisis de las relaciones en el aula, que conformaba un marco de convivencia que condicionaba unos procesos de aprendizaje inoperantes y alienantes, nos propusimos introducir cambios que hicieran posible vincular a nuestros alumnos a las decisiones que les afectaban; esto pasaba por una nueva perspectiva con respecto al qué enseñar y al cómo hacerlo. En este sentido propusimos unas normas de funcionamiento negociadas que les otorgaban determinados ámbitos de decisión. Así, discutieron y redactaron una Constitución de la clase como nuevo marco normativo para una convivencia más democrática.

Poco a poco, el monólogo del profesor dio paso al debate, la lluvia de ideas y la puesta en común. La manera de ejercer el liderazgo fue cambiando en el sentido de tener cada vez más en cuenta a los alumnos en las distintas decisiones y tareas. Las relaciones empezaron a cambiar, se hicieron más naturales, con menos imposturas, y los alumnos empezaron a asumir responsabilidades. También cambió la relación entre iguales, parecía emerger una nueva identidad de grupo antes inexistente, y de la cual se sentían orgullosos. Junto a la Constitución diseñaron distintos símbolos, bandera, escudo de la clase, e incluso instituyeron un día de la Constitución de 4º B.

Ahora los problemas empezaban a tomar forma; se trataba de seleccionar y organizar los contenidos de manera que tuviesen en cuenta a los alumnos, adjudicándoles un papel protagonista en las tareas y actividades de clase. Algunas de las cuestiones que habían surgido durante el proceso de cambio tenían que ver precisamente con lo que nos estaba pasando: “¿qué pasa con la autoridad?”, “¿Por qué unos mandan y otros obedecen?”, “¿Quién tiene poder y por qué?”. A partir de aquí comenzó un proceso de innovación regido por el autodidactismo y la improvisación que intentaba explorar las posibilidades de una práctica profesional alternativa que tuviese en cuenta a los alumnos y que fue continuado en el curso siguiente.

Partíamos de la convicción de que la experiencia vivencial de conflicto con la autoridad, y la toma de conciencia del juego de roles que se despliega en el aula, son motivadores para los alumnos y potencialmente objeto de estudio como contenido escolar. Pretendíamos reflexionar en la escuela sobre las relaciones de poder que condiciona nuestra convivencia, como prerequisite para construir el discurso personal de las relaciones sociales. En aquel momento, aunque en nuestro diseño teórico considerábamos de gran utilidad el análisis de las relaciones de poder inmediatas, en la escuela, en la familia, en el grupo de iguales, como paso previo a la reflexión sobre el ejercicio del poder en los grupos sociales, en la práctica la inercia nos fue llevando a “enseñar” Historia. Eso sí, construyendo un discurso que tuviese en cuenta las relaciones de poder. Desde la distancia, creemos que el apego al conocimiento disciplinar de referencia operaba como un obstáculo que impedía valorar suficientemente la experiencia cercana, vivida, de las relaciones de poder, renunciando a “dar el temario”.

Otro de los elementos que se abría paso en el nuevo currículo eran las actitudes, antes olvidadas. Ahora no solo pretendíamos enseñar Ciencias Sociales de una manera comprensiva, nos planteábamos como finalidad que nuestros alumnos consiguieran tener una visión crítica de la realidad y un mayor grado de autonomía moral,

compromiso e implicación en los problemas del mundo en el que viven, y que esto les capacitase para la acción y para la participación.

El cuestionamiento del juego de roles en el aula había arrastrado al cambio al resto de elementos implicados en el currículo. Los contenidos debían responder al interés y a las necesidades de los alumnos, la metodología no podía ignorar su necesario protagonismo, los recursos no podían limitarse al evangelio del libro de texto, etc. Tras la crisis y la ruptura con las prácticas profesionales rutinarias el proceso de cambio se desarrolló a golpe de improvisación; sabía lo que no quería hacer y la posición que no quería ocupar, en realidad creo que siempre lo supe, pero no tenía ni los rudimentos teóricos ni los saberes prácticos que me permitieran hacerlo de otra manera. Esto suponía que ante la desorientación y los fracasos se pudieran frustrar las iniciativas renovadoras por falta de una reflexión rigurosa y por la carencia de un marco teórico general de referencia, y como consecuencia pudiera surgir la tentación de volver a las posiciones seguras de las prácticas anteriores.

El cambio se consolida

Podemos afirmar, desde una mirada retrospectiva, que el cambio que se operó consistió en el paso de una práctica profesional basada en elementos propios del modelo didáctico tradicional, aunque la insatisfacción indicaba que esta configuración había sido adoptada como un mecanismo de supervivencia profesional, a una práctica que poseía muchos rasgos del modelo didáctico espontaneísta (García Pérez, 2000a). Pero se hacía necesario el asesoramiento externo para que el impulso de cambio no se frustrara; en este sentido el programa de doctorado “Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales y Sociales” resultó decisivo para afianzar, continuar y profundizar en el proceso de cambio profesional que había comenzado.

El período docente sirvió para explicitar y hacer conscientes las preocupaciones y deseos de mejorar mi práctica profesional y para tomar contacto con áreas de conocimiento y con expertos que habían dedicado buena parte de su actividad a la investigación y a la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales que me preocupaban. Resultaba paradójico e incomprensible comprobar que todo esto hubiese estado ausente de mi formación inicial como profesor de Secundaria.

Pronto las inquietudes y deseos de cambio profesional comenzaron a plasmarse en forma de una práctica más reflexiva y de una mayor atención al diseño de actividades. La improvisación iba cediendo, poco a poco, con avances y retrocesos, en favor de una mayor sistematicidad y rigor. La idea era utilizar el Conflicto y la Convivencia como problemática central en torno a la cual tejer una trama de contenidos curriculares que pudiesen configurar un proyecto para Ciencias Sociales de 4º de ESO alternativo al libro de texto. Nos parecía además que se trataba de una problemática cercana a los alumnos y que podía ser una fuente de motivación para el desarrollo de una actitud crítica en torno a las relaciones de dominación y poder, ahora más sutiles y menos objetivables, pero igualmente operantes en esferas relacionadas con el consumo, el poder de las grandes organizaciones económicas, la crisis medioambiental, la guerra y la violencia, el retroceso de las libertades, etc. Esto incluía trabajar una serie de actitudes y valores relacionados con la participación ciudadana y conectaba con la problemática

que sobre la dependencia y falta de autonomía y responsabilidad del alumnado me había planteado originariamente.

Otro factor a destacar en este proceso de cambio profesional es la sensación de aislamiento profesional que se derivaba no sólo de una práctica distinta sino sobre todo de una visión de los temas educativos que se iba apartando más y más de los sentimientos y concepciones mayoritarias. El cambio profesional, además de una cuestión de dominio intelectual, implica un trabajo emocional en un entramado de relaciones humanas (Hargraves, A. et al., 2001). En este sentido resultó fundamental mi vinculación al "Foro por otra Escuela" integrado en la red IRES² en la que he podido encontrar un ámbito en el que compartir experiencias y que ha servido de referencia en el proceso de cambio.

La relevancia de aprender a convivir

Así pues, la interacción social y el trabajo colaborativo configuran los contextos en los que trabajamos, creamos, convivimos. Y vivir-con implica necesariamente conflicto, como encuentro dialéctico con lo distinto. Desde el paradigma de la complejidad lo distinto no tiene por qué ser necesariamente antagónico, es deseable lo complementario. A menudo lo distinto nos provoca el miedo atávico de lo que nos interroga. Quizás porque hemos sido educados y aculturados para ponernos en guardia ante todo aquello que cuestione nuestra visión del mundo, nuestras certezas. Los más trágicos experimentos sociales se han construido sobre grandes certezas, así que necesitamos más que nunca una educación que nos enseñe a convivir con algunas incertidumbres, como destaca, entre otros pensadores, E. Morin (2001).

Convivir con el riesgo de equivocarse y con lo distinto es un prerrequisito para la tolerancia y la creatividad, y éstas no pueden existir sin incertidumbre y sin perder el miedo al error. El valor de la diversidad, tan presente en los discursos, carece de sentido cuando observamos cómo es la convivencia en nuestras organizaciones, en nuestra universidad, en nuestras escuelas, en nuestras empresas. A menudo opinar distinto no es un tesoro de experiencias, sino un peligro y un riesgo de exclusión.

El orden y el silencio, no como requisitos instrumentales para el trabajo, sino como objetivo prioritario y a veces exclusivo de la escuela; la obediencia, la homogeneidad y la seguridad de los espacios geométricos a los que aspira el "hombre normal", son otros tantos significantes de la incapacidad para vivir con el conflicto. La escuela, como espacio y como institución en la que nos hemos impregnado de referentes culturales, no debería ignorar que es una necesidad, no ya sólo profesional, sino vital, aprender a convivir y convivir aprendiendo de los conflictos. Entre los nuevos papeles del profesor debería estar, pues, el de ser un "protector de la discrepancia", el objetivo debería ser romper unanimidades y conseguir que el último día de clase los alumnos sean capaces de pensar distinto del profesor, expresarlo sin miedo, argumentadamente, y que esto se viva como un triunfo de la libertad y de la confianza en las personas.

² Para una historia del grupo IRES, sus presupuestos teóricos, sus miembros y su producción bibliográfica, véase: GARCÍA PÉREZ y PORLÁN ARIZA, 2000; GARCÍA PÉREZ, 2000b, y la "Presentación del Proyecto IRES", en: Grupo Investigación en la Escuela (1991a), *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)* (versión provisional). Presentación y cuatro vols. Sevilla: Díada Editora.

En el IES Torreblanca, como en otros centros de secundaria de nuestra comunidad, los problemas llamados “de convivencia” ocupan un importante lugar en las preocupaciones de la comunidad educativa. Los problemas del barrio no paran en los muros de la escuela, aunque ésta a menudo opere como una isla de “civilidad” frente a las maneras rudas de la calle. Desde luego, en el imaginario de nuestros alumnos las reglas del juego de la convivencia del colegio no tienen nada que ver con las que se dan en su vida real.

La escucha de las inquietudes y preocupaciones de nuestros alumnos nos llevó a focalizar en la problemática del Conflicto y la Convivencia nuestra propuesta curricular. Así pues, partimos de problemas vivos que afectan profundamente a la comunidad en la que trabajamos. Pensamos que las distintas concepciones del conflicto, y las distintas actitudes ante los conflictos, son factores críticos que configuran los distintos estilos de convivencia, y la reflexión y el tratamiento de estos problemas pueden resultar altamente educativos y contribuir a un aprendizaje para la vida basado en la premisa de “aprender de los conflictos” para desarrollar un proyecto de vida buena y de ciudadanía participativa.

Finalmente, este proceso de cambio profesional incipiente terminó tomando cuerpo en un proyecto de investigación educativa para la consecución del grado de doctor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla -que ha tenido como resultado la presente tesis-. Se trataba de ligar la reflexión teórica que podía proporcionarme la Universidad con la mejora de mi práctica docente diaria, convirtiendo la experimentación curricular en un verdadero proceso de investigación educativa. En este sentido nos hacemos eco de las reflexiones de Estepa (2009) cuando plantea la dificultad de articular la investigación para la mejora de la práctica docente con los requerimientos académicos universitarios, que a menudo producen un divorcio entre éstos y el verdadero sentido de la investigación.

Una vez planteada la investigación en torno a la idea de las posibilidades y dificultades de aplicación, tanto para el profesor como para los alumnos, de un currículum innovador que tenga en cuenta las capacidades y los intereses de los alumnos, que seleccione y organice los contenidos en torno a problemas relevantes de la convivencia social, que utilice una metodología activa y participativa y que responda a finalidades educativas emancipadoras, el siguiente paso necesariamente tendría que consistir en la búsqueda de un marco teórico que lo sustente.

A tal fin hemos indagado en la literatura científica en diversos campos: en el capítulo primero hacemos una revisión del currículum integrado y del tratamiento de problemas como marco general para trabajar el Conflicto y la Convivencia. Para esto hemos revisado distintas tradiciones y formas de integración del currículum y en concreto algunos de los proyectos curriculares innovadores de Ciencias Sociales más representativos que se han propuesto en nuestro país en las últimas décadas. En el capítulo segundo tratamos el Conflicto y la Convivencia como objeto de enseñanza y aprendizaje y en concreto algunas tipologías del tratamiento del conflicto en distintos contextos geográficos. En este mismo capítulo tratamos también el aprendizaje del Conflicto y la Convivencia, y en concreto las distintas teorías y estudios sobre el proceso de adquisición del conocimiento social, así como la problemática del Conflicto y la Convivencia en el marco curricular de Andalucía.

En el capítulo tercero hemos revisado la literatura científica en torno al desarrollo profesional del profesor, y finalmente en el capítulo cuarto hemos diseñado un “ámbito de investigación escolar”³ -tal como se le denomina en el Proyecto IRES- que ha sido experimentado con seguimiento investigativo con un grupo de 4º de ESO durante el curso 2010-11 en el IES Torreblanca de Sevilla. En esta propuesta la problemática objeto de investigación escolar, el Conflicto y la Convivencia, cobraba aún más sentido, ya no se trataba del conflicto en la escuela, entre iguales y entre diferentes, ahora también se trataba de ir más allá de la escuela, trascendiendo al medio en el que se desenvuelve habitualmente el alumnado, el barrio, la ciudad y el mundo en el que viven.

En el capítulo quinto se definen los distintos elementos del modelo metodológico utilizado, los objetivos, problemas e hipótesis de investigación, la muestra, las fuentes, técnicas e instrumentos para la obtención de los datos, los momentos y actividades para la recogida de estos, y por último las categorías de análisis y las hipótesis de progresión que han guiado la investigación.

Finalmente en el capítulo sexto, y siguiendo nuestro modelo metodológico, hemos tratado los datos recogidos y los hemos sometido a distintos niveles de análisis, utilizando diversas técnicas cuantitativas dentro de un marco general de investigación cualitativa, para concluir en el capítulo séptimo volviendo sobre nuestros problemas de investigación y dándoles respuesta a la luz de los resultados.

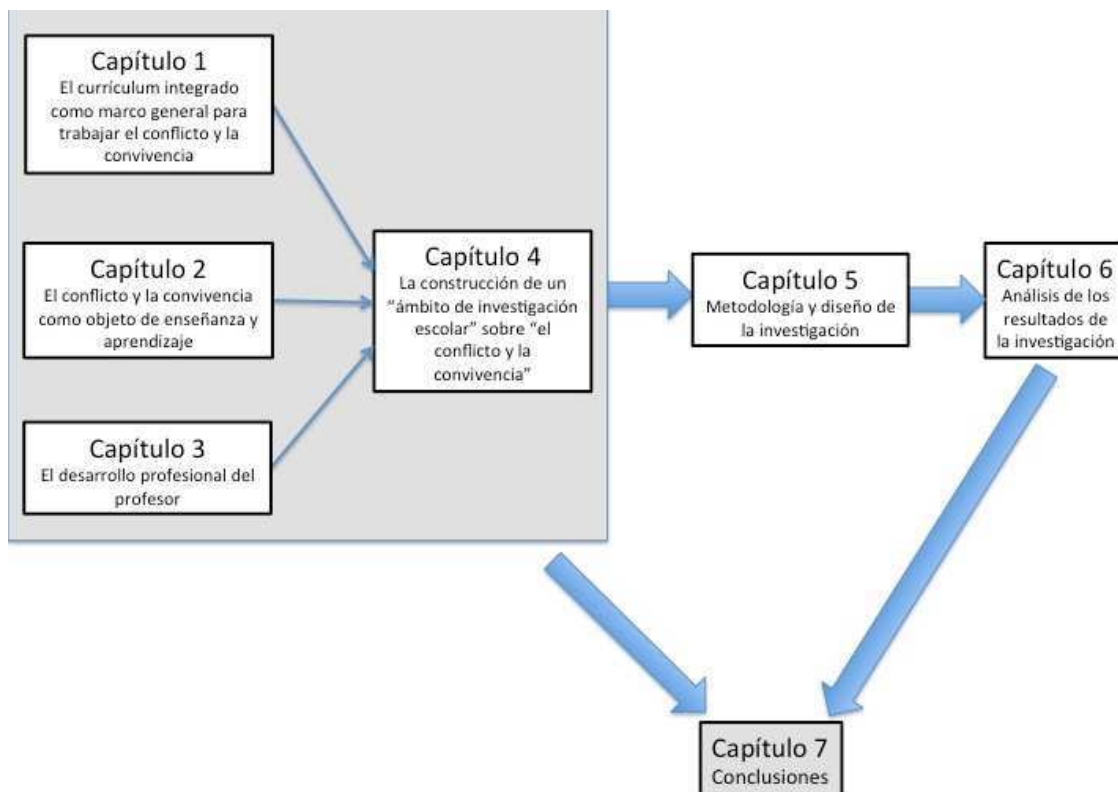


Figura 0.1: Esquema general del trabajo. Fuente: elaboración propia

³ Solo incluimos en este capítulo la descripción general del proyecto y algunos ejemplos de actividades, pero puede encontrarse íntegramente en los Anexos.

CAPÍTULO 1. EL CURRÍCULUM INTEGRADO Y EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS COMO MARCO GENERAL PARA TRABAJAR EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA

Abordamos en este primer capítulo la cuestión del currículum integrado y del tratamiento de problemas, dado que va a ser el marco de referencia para el planteamiento del proyecto curricular que se va a experimentar y es objeto de análisis en esta investigación.

1.1. La cuestión de los contenidos y su organización

Pensamos que el tratamiento curricular del conflicto y la convivencia ha de realizarse en el marco de una concepción integradora de los contenidos, pues, de otra forma, es difícil incorporar, con verdadero sentido, una problemática tan “transversal” como ésta. En efecto, uno de los elementos fundamentales en el cambio del currículum, que desde el origen se percibía como algo necesario, era la cuestión de los contenidos y de su organización. Pensamos que esto respondía al deseo de que lo que se enseñaba y cómo se organizaba debía tener algún sentido para el profesor y para los alumnos. Esta relación es dialéctica, pues un profesor no puede pretender que sus alumnos atribuyan sentido personal a unos contenidos enumerados en una lista que hay que “dar” por pura obligación. Por tanto los contenidos deben tener sentido para el profesor para que pueda tenerlo para sus alumnos. Pero esto no es suficiente, puede ocurrir que contenidos que parecen apasionantes desde el punto de vista de la cultura ilustrada de clase media del profesor no interesen para nada a sus alumnos. Así pues, el sentido se construye en el interjuego de intereses y en el espacio intersubjetivo del mutuo reconocimiento.

Por tanto, pensamos que la cuestión de los contenidos y su organización deben responder a alguna lógica integradora que tenga en cuenta a ambas partes. A tal fin hemos realizado una revisión de algunas de las tradiciones innovadoras más importantes que han intentado desvincularse de la organización curricular que sigue la lógica disciplinar. Se trata de diversos autores y colectivos que han intentado mejorar la escuela en un sentido crítico y emancipatorio en el que la formación de individuos libres, democráticos y socialmente comprometidos se convierte en el eje de sus procesos metodológicos de enseñanza.

1.1.1. El debate en torno a la idea de currículum integrado

El debate sobre el currículum integrado tiene una larga tradición didáctica y se ha planteado de múltiples formas. La integración se ha buscado en torno a tópicos o temas, en torno a problemas de la vida cotidiana, en torno a conceptos clave, en torno a etapas históricas o a espacios geográficos determinados, en torno a proyectos de trabajo, etc.

Las propuestas educativas que han tenido como eje central el trabajo con problemas y el protagonismo metodológico de los alumnos tienen una larga historia. A este respecto,

pueden señalarse hitos importantes en dicho camino (Hernández, 1997b; Beane, 2005)¹. Quizás haya que remontarse hasta la Ilustración, pues parece que el germen podría estar en Rousseau o en Pestalozzi, y su enseñanza intuitiva, que pretendía aprendizajes más allá de la mera memorización retórica (Cañal, 1999). En el siglo XIX se formularon algunas propuestas para la integración del currículum, como la de Herbert Spencer (1870), que en línea con el evolucionismo propuso que las asignaturas se agruparan en torno a “épocas culturales”, de forma que los niveles inferiores de escolaridad se identificasen con las fases más tempranas de la historia de la civilización.

Ya en el siglo XX hay que citar a Dewey, Kilpatrick y su *Método de Proyectos*, o los *Centros de Interés* de Decroly (1932; ed. orig. 1925), con una idea de enseñanza globalizada próxima a lo que la Psicología decía que era la manera de captar la realidad por parte de los niños. Más próximas a nosotros -y con una importante influencia en proyectos recientes- se hallan algunas propuestas de currículum integrado, como el *Humanities Curriculum Project* (vinculado al modelo de “profesor como investigador”), promovido por L. Stenhouse (1970b), o el *Man: A Course of Study* (M.A.C.O.S.), desarrollado por J. Bruner (1965) y sus colaboradores, que manejan la idea de “currículum en espiral”. O el trabajo por “temas” (Tann, 1988; Henry, 1994), la idea de “currículum en red” de A. Efland (1995), y las formulaciones actuales de los “proyectos de trabajo” (vid. Hernández y Ventura, 1992; Hernández, 1997a y 2002), etc.

En otras coordenadas, pero igualmente promoviendo un currículum integrado, se podrían considerar propuestas como la enseñanza dialogística de Paulo Freire (Freire, 1974, 1975 y 1996), enmarcada en su concepción de “pedagogía de la liberación” (vid. Cascante, 1998). En nuestro contexto se podrían citar, asimismo, las propuestas de *Ciencia, Tecnología y Sociedad (C.T.S.)* (Medina y Sanmartín, 1990; González, López Cerezo y Luján, 1996), así como la multitud de propuestas ligadas a la idea de transversalidad: Educación para la Paz, para el Desarrollo, para la Salud, Coeducación, Educación Intercultural, Educación Ambiental, Educación del consumidor (González Lucini, 1993 y 1994 y VV.AA., 1997).

1.1.2. Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad

El término “currículum integrado” se aplica de forma general a los planteamientos curriculares que no se organizan en forma de disciplinas, pudiendo existir, en ese conjunto, posiciones más o menos distantes a la organización disciplinar (Maestro y Souto, 1988; Torres Santomé, 1994; Calvo y Cascante, 1999). Una de las modalidades de la integración ha sido planteada en torno a la posibilidad de un conocimiento escolar más completo basado en distintas fuentes disciplinares. La multidisciplinariedad, se basaría simplemente en una coordinación entre las disciplinas en orden a trabajar sobre una misma cuestión u objeto de estudio, pero sin que ello implique exactamente renuncia a la lógica y a la autonomía de cada disciplina.

¹ Vid. también en: Torres Santomé, 1994; Pozuelos, 1997 y 2000; y, para los aspectos más bien referidos a metodologías activas, casi siempre vinculadas a la idea de currículum integrado, puede consultarse la revisión realizada por P. Cañal, 1998 y 1999, así como por Pozuelos, 2001. Más recientemente, tiene especial interés el análisis genealógico realizado por J. Mateos (2011), al indagar acerca de los orígenes de la idea de “estudio del entorno”.

Un paso más puede ser lo que, con mayor frecuencia, se denomina interdisciplinariedad, modalidad en la que se delimita un problema común (asumido como tal por todas las disciplinas), se establecen unas fases definidas del proceso de trabajo y se aproximan las conclusiones en torno al problema trabajado. Esta fórmula ha dado lugar a aportaciones prácticas irregulares, con cierta ambigüedad y confusión en la delimitación entre lo interdisciplinar y lo integrado, pues finalmente las aportaciones de las distintas disciplinas siguen poseyendo sus lógicas y éstas se relacionan de manera aditiva más que integrada. Finalmente la transdisciplinariedad pretende trascender el marco de las disciplinas basándose en los conceptos y procesos de elaboración del conocimiento comunes a las disciplinas implicadas.

Según algunos autores la transdisciplinariedad puede ser considerada un planteamiento integrado (Pozuelos, 1997; Travé y Pozuelos, 1999), en la medida en que se base en el trabajo sobre componentes metadisciplinarios. Esta perspectiva conecta con la transversalidad, entendida no simplemente como añadidos “verticales” hechos a las disciplinas sino como contenidos del ámbito de los valores y los procedimientos que “atravesan” las disciplinas. La perspectiva de la “transversalidad” cobró vigencia en España a partir de la Reforma, al plantearse la incorporación de una serie de contenidos con una carga valorativa y un carácter social que no se contemplaban en las disciplinas académicas ni en las materias del currículum (VV.AA., 1994; vid. también González Lucini, 1993). Es el caso de la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Salud, la Educación del Consumidor, la Educación Vial, la Educación Sexual, la Educación Ambiental, la Educación para la Paz, la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos, etc.

El planteamiento de la transversalidad recoge la tradición innovadora en relación con la finalidad de la escuela como “preparación para la vida”, es decir en la historia educativa progresista esto significa una escuela para aprender a vivir (Bolívar, 1996, 24). En la actualidad, esto es más necesario que nunca, pues al haberse debilitado la capacidad socializadora de la familia, y estar siendo sustituida por los medios de comunicación, la escuela cobra nuevo significado y valor y los temas transversales vendrían a compensar la falta de formación de la ciudadanía (Tedesco, 1995). Por tanto la perspectiva de la transversalidad supone un conocimiento escolar más integrador que conecta el conocimiento disciplinar con los problemas socioambientales y con las finalidades educativas, especialmente las de carácter procedimental y actitudinal que se desprenden de las preocupaciones socioambientales (Porlán y Rivero, 1994, 29-30). La transversalidad supone el reconocimiento de que hay una serie de problemas relevantes que no están directamente contemplados en las disciplinas académicas y que se consideran ineludibles para la formación integral de las personas, fundamentalmente en el ámbito de la educación en valores (González Lucini, 1993).

Ahora bien, lo que sucede en la práctica es que los contenidos transversales, si se llegan a contemplar, se hacen como un añadido de los contenidos disciplinares con escaso valor académico. Incluso muchas propuestas consideradas transversales cuando se llevan al aula se convierten en propuestas tipo “cajón de sastre” en las que parecen caber todos los contenidos que parecen interesantes, o bien terminan siendo apéndices incorporados a determinadas asignaturas sin impregnar realmente el currículum.

La incorporación al sistema educativo de los temas transversales se ha visto como una oportunidad para profundizar en los planteamientos de carácter alternativo. Para algunos autores (Yus, 1996, 1997a y b, 1998a), los temas transversales podrían representar una oportunidad para abrir un camino hacia un modelo de educación más acorde con la nueva sociedad que está surgiendo. Aunque esto es muy difícil sin la concurrencia de un marco general de carácter epistemológico en relación con el conocimiento escolar. Por tanto el debate sigue abierto (Bolívar, 1996; Travé y Pozuelos, 1999; Pozuelos, 2000).

Para algunos, la educación global puede constituir una vía de superación de la propia transversalidad hacia un modelo de escuela más acorde con las realidades de nuestro mundo (Selby, 1995 y 1996; Yus, 1996a 1997a y b, 1998b)². La denominada “educación global”, asumida como modelo educativo, podría llevar a la superación tanto de los enfoques disciplinares como de la concepción “simple” de la transversalidad (Travé y Pozuelos, 1999). Este modelo asume la crítica al tradicional modelo mecanicista de conocimiento y a la visión “fragmentaria” del mundo que éste traslada a la escuela, asumiendo la visión holística de algunos pensadores anglosajones como D. Bohm (1980), M. Ferguson (1980), F. Capra (1994; ed. orig. 1983), citados como referentes importantes por Selby (1996).

Pike y Selby (1988a y b) y Selby (1996), que parten de la obra de R. Hanvey (1982), pero que se apoyan en la nueva perspectiva del pensamiento holístico de la década de los ochenta, proponen lo que ellos llaman “una irreducible perspectiva global”, con cinco objetivos o dimensiones: a) consciencia de los sistemas: los alumnos deberían aprender a pensar sistémicamente, comprender la naturaleza sistémica del mundo y tener una concepción holística de sus capacidades y potencialidades; b) consciencia de la perspectiva: los alumnos deberían asumir el carácter particular de su visión del mundo y aprender a aceptar la existencia de otras perspectivas, que pueden ser enriquecedoras; c) consciencia de la salud del planeta: los estudiantes deberían llegar a comprender la dimensión planetaria de fenómenos importantes para la humanidad, como la distribución de la riqueza, el crecimiento demográfico, los modelos de desarrollo, los impactos medioambientales, etc., y ser conscientes, al respecto, de las responsabilidades individuales y colectivas; d) consciencia de la participación y de la preparación: los alumnos deben ser conscientes de que sus acciones, individuales y colectivas, repercuten a escala mundial tanto en el presente como en el futuro, y, por tanto, deben llegar a participar en la toma de decisiones democráticas en diversos niveles, desde el local hasta el mundial; e) valoración del proceso: los alumnos deben asumir que el aprendizaje es un proceso continuo y cambiante, y que, por tanto las “nuevas” formas de ver el mundo nos aportan interesantes perspectivas sobre determinados aspectos, pero tal vez no nos expliquen bien otros, y, en todo caso, pueden ser superadas por otras visiones en el futuro.

Podemos concluir que la “educación global” también puede ser una oportunidad para construir un conocimiento escolar más integrador en cuya estructura jueguen un papel decisivo unos grandes conocimientos metadisciplinarios básicos, aunque sus presupuestos parecen más bien apostar por una educación a escala mundial que no implica necesariamente integración de conocimientos.

² La primera referencia considerada clave para el inicio de proyectos de educación global es el ensayo de Robert Hanvey, titulado *An Attainable Global Perspective* (cfr. Hanvey, 1982).

1.1.3. Globalización y currículum integrado

En todas estas propuestas se puede ver un nexo común: la idea de “enseñar a los alumnos a investigar a partir de problemas relacionados con situaciones de la vida real” (Hernández, 1997b, 34). Esto implica no limitar el currículum a los contenidos de la tradición escolar y tener en cuenta los conocimientos cotidianos, conectando la escuela con la vida real en la que los alumnos se desenvuelven y aprenden (Delval, 2000). El conocimiento escolar integrado posee una estructura organizativa diferente de la de carácter “temático”, los referentes para su elaboración son diversos y conectados con la realidad, y esto exige un método didáctico acorde con esa concepción del qué enseñar. Esto nos lleva al concepto de globalización, vinculado a su vez con la transversalidad.

La idea de globalización, como forma de integración, tiene una tradición distinta, ligada a la investigación del medio en la enseñanza primaria, según la lógica de comprender el mundo que tienen los alumnos, sobre todo antes de la adolescencia. Para F. Hernández (1992 y 1995/96; Hernández y Ventura, 1992) este tipo de currículum de carácter integrado puede entenderse como “globalización”, poniendo el énfasis en el carácter complejo de esta denominación, y teniendo en cuenta, en todo caso, la diversidad de interpretaciones que se dan respecto a este término. Así, la globalización podría verse desde tres perspectivas diferentes (cfr. Hernández, 1995/96, 36-38), pero, a su vez, relacionadas entre sí: a) como una actitud personal ante la realidad que intenta no sólo adquirir diversidad de informaciones sobre el mundo sino que otorga especial relevancia a la articulación y organización de esas informaciones (Morin, 1993), es decir, sería como “una forma de conocimiento”; b) como una noción “epistemológica y operacional”, que iría más allá de la especialización disciplinar, apoyándose en la idea de que hay conceptos y problemas similares, y comunes, en las diversas disciplinas, y que la actual división responde a una racionalidad técnico-burocrática que fragmenta lo global (Morin, 1993); c) como “organización curricular” de la clase, es decir como alternativa concreta (llámese “proyectos de trabajo”, “currículum en red”, etc.) para la enseñanza, basada en la idea de integración de conocimientos. En todo caso, como puede apreciarse en estas consideraciones, la idea de conocimiento global (o de currículum global) es indesligable de la idea de conocimiento complejo.

El enfoque “globalizado” constituye un principio educativo más aceptado en las etapas de Infantil y Primaria, aunque con escasa tradición en la Secundaria, que, supuestamente, permite un currículum organizado en torno a conceptos clave, y facilita no sólo la coordinación “horizontal” con otras materias, sino también la coordinación “vertical cíclica”, en el sentido de que los conceptos clave se irían trabajando de forma recurrente, como contenido básico, a través de distintas unidades didácticas a lo largo de una etapa educativa (a modo de “currículum en espiral”).

Por lo demás, este enfoque, permitiría aproximar mejor la lógica de las propuestas de contenidos a la lógica del pensamiento de los alumnos, especialmente si se concibe el pensamiento de los alumnos como grandes “sistemas de ideas”. Asimismo, facilita el uso de “organizadores previos” o de “conceptos inclusores” por parte de los profesores, lo que constituye un punto de encuentro entre el enfoque epistemológico (conceptos clave), el psicológico (ideas de los alumnos) y el pedagógico (organizadores previos) (Tribó, 1999, 78).

1.1.4. La integración del currículum: el trabajo en torno a problemas

La organización del currículum de Ciencias Sociales en torno a problemas constituye una alternativa asumida con claridad desde muchos proyectos innovadores. Ello conecta con la idea de trabajar dichos problemas mediante la investigación escolar, una opción menos extendida y que, en todo caso, es interpretada de distintas maneras. La idea de trabajar en torno a problemas formaría parte, pues, de la opción más general: concebir el currículum como “integrado” y no como una suma de disciplinas. En este sentido parece muy relevante la obra de J. Beane (2005), aunque cuenta con algunos antecedentes (Beyer y Liston, 1996). Estas propuestas integradoras no pueden reducirse a aproximaciones interdisciplinarias o globalizadoras. Es decir no son una simple reorganización de las programaciones bajo la idea de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad o, incluso, de la transdisciplinariedad, sino como una concepción del currículum al servicio de la vida real, o dicho de otra forma, de la democracia en la vida real. Siguiendo a Beane, esto supone una apuesta ideológica crítica por una cultura en la escuela liberada de la ortodoxia académico-disciplinar y del conocimiento asignaturizado, que nos remite a una redefinición de las relaciones de poder en el aula y a la puesta en entredicho de la idea de que el conocimiento importante es solo aquel que dictan y aprueban los académicos burócratas ajenos al aula.

Para Beane, el currículo integrado es, pues, una forma de planificación colaborativa entre el profesor y sus alumnos, no es solo una forma de tener en cuenta los intereses de los alumnos como garantía de su motivación, es una cuestión de vivencia de la democracia en las escuelas. Esto supone también romper con el conocimiento como adorno cultural, o como algo que se almacena para ser usado en el futuro, y entenderlo como una forma de integrar experiencias y conocimientos como forma del diseño curricular. Para definir las temáticas de estudio en el aula podemos remitirnos a William Smith (1935), que propuso una serie de condiciones para una buena situación de aprendizaje: tratar problemas que tengan que ver con la juventud, ocuparse de aspectos vitales fundamentales para los jóvenes y exigir una conducta activa y creativa por parte del alumno.

La integración que propone Beane se realiza en torno a los “centros organizadores”, que son temas que a veces están incluso en los libros de texto, o bien son temas sociales como “el conflicto”, “el medio ambiente”, “la vida en el futuro”, etc. Otra fuente para estos centros organizadores pueden ser los temas personales, la vida en la escuela, llevarse bien con los amigos, etc. Hay que tener en cuenta aquí que corremos el riesgo de confundir los intereses de los profesores con los intereses de los alumnos. Beane aporta -en 1997- un típico ejemplo, un tema de los años 60 es claramente un interés de los profesores que han vivido esta época como adolescentes.

Por tanto podríamos definir el currículum integrado como una teoría del diseño curricular que busca la integración personal y social a través de la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados junto a los alumnos y sin considerar las disciplinas académicas. En este sentido no se busca el antagonismo sino la complementariedad, las disciplinas de conocimiento y el currículo no son mutuamente excluyentes, la cuestión que se plantea es qué pueden aportar las disciplinas clásicas, y las nuevas, a la búsqueda del sentido de uno mismo y de lo social. Pero entre las disciplinas y el conocimiento escolar se hallan las “asignaturas”, que se

supone que las representan. La idea del currículum integrado sería más bien obviar el conocimiento asignaturizado e ir directamente a lo que pueden aportar las disciplinas de conocimiento en la resolución de problemas reales sentidos como tales por los alumnos. De esta manera sorteamos un sistema de asignaturas que representa un territorio delimitado por los académicos por sus propios intereses y objetivos y una visión del saber que considera que el mundo está dividido en compartimentos.

El currículum se crea así de abajo arriba, de las preocupaciones personales de los alumnos a las preocupaciones sociales, experimentando la integración de intereses personales y sociales como aprendizaje de responsabilidad social en una sociedad democrática. También significa que los intereses de la cultura popular se sitúan junto a los de la “alta cultura”, que tradicionalmente ha dominado el currículum, esto implica un uso más democrático del conocimiento, de tal manera que lo que Apple (1996) denomina “conocimiento oficial”, que responde a las experiencias e intereses de los burócratas y académicos, deja de ser el único referente cultural en las aulas, abriendo la puerta a la atribución de significados propios más acordes con la cultura popular y juvenil. Estos nuevos significados serán más complejos, críticos y creativos, más útiles para la resolución de problemas reales y más vinculados a la participación social.

Esto conecta con la problemática del choque de culturas en la escuela (García Díaz et al., 2007) haciendo posible que, cuando el profesor, portador de la “alta cultura” académica, entre en contacto con la cultura juvenil, y a veces popular, de sus alumnos también aprenda, pues ésta es más vivaz, basada en la experiencia, y con un peso relativo menor del deber. En definitiva, más auténtica en el sentido de menos simulada y con menos impostura. En cierto sentido, la alta cultura académica, y la cultura de clases medias ilustradas como su heredera, pueden entenderse como un conjunto de normas de autocontrol destinadas a la buena educación para mantener un “como si” en la esfera social. Este tipo de conductas de urbanidad ha sido bien descrito en su génesis por Norbert Elías (2010) en su obra “El Proceso de Civilización”.

Por tanto, podemos concluir con Beane (2005) que un currículum de educación general para una sociedad democrática se debería organizar en torno a las preocupaciones y los intereses sociales y del mundo, y los conocimientos deberían ser la respuesta a los temas personales y sociales de importancia. Esto aporta a los jóvenes una experiencia de resolución democrática de los problemas respetando su derecho a participar en la planificación del currículum escolar, pues aprender a participar en una programación colaborativa es una destreza fundamental que todo ciudadano debería poseer en una sociedad democrática.

Según esto, los conocimientos y las experiencias cotidianas, y la cultura popular, tan cercana a los alumnos, debería ser tan importante en el currículum escolar como las disciplinas del conocimiento, pues lo más parecido a la organización del conocimiento de manera integrada son los conocimientos que se utilizan en la vida cotidiana fuera de las instituciones educativas. En este sentido, desde el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a y b; Porlán, 1993; Porlán y Rivero, 1994; García Díaz, 1998), se plantea una alternativa más radical en la concepción del conocimiento escolar, pues la perspectiva de la transversalidad no llega a cuestionar la lógica disciplinar ni tampoco asegura la integración del conocimiento cotidiano.

1.1.5. La tradición anglosajona: de los *Social Studies* a los *Controversial Issues* y otros intentos renovadores

Otro campo en el que se plasman los intentos de construir un currículum integrado es el de los *Social Studies* en Estados Unidos. Efectivamente, en la tradición USA, a partir de la Guerra de Secesión, el objetivo de la educación era “crear ciudadanos”, aunque después esto fue derivando hacia posiciones academicistas. *Social Studies* es un término que entró en el vocabulario educativo en 1916 a través de dos documentos, el *Civic Education in elementary schools as Illustrated in Indianápolis* y el *Social Studies in Secondary Education: Report of the comite on social studies of comission on the reorganization of Secondary Education of the Nacional Education Association*. A partir de éstos se delineó la estructura básica de los *social studies* desde el jardín de infancia, contemplando la “buena ciudadanía” como un objetivo importante para todos los grados educativos.

Más tarde, el movimiento de innovación educativa de la primera parte del siglo XX animó a los docentes a involucrar a los estudiantes en el análisis y resolución de problemas sociales a través del pensamiento y el razonamiento: *engage learners in problem solving, in an análisis of social issues, in thinking, and in reasoning* (Jarolimek, 1986a, p. 6). Con Dewey se plantea de nuevo la Escuela Nueva y la renovación de los *Social Studies*, definidos por el *Nacional Council for the Social Studies* como estudios integrados de ciencias sociales y humanidades para promover la competencia ciudadana (Guichot, 2003).

La figura de Dewey y sus planteamientos basados en la vida activa y social del estudiante constituyeron una auténtica revolución. Su propuesta consistía en organizar el currículum en torno a las experiencias del niño y a los temas sociales, con contenidos multidisciplinares, aunque con un peso mayor de la Historia sobre las otras disciplinas, y considerando un papel más activo de las escuelas en la promoción de los valores ciudadanos democráticos (Dewey, 1902, 1910, 1913, 1916; Gómez Rodríguez, 1997). Más tarde, Kilpatrick (1918) propuso la fórmula de proyectos con sentido para los niños, que concretaba las ideas de Dewey en el contexto de la educación “progresista” de Estados Unidos, utilizando la resolución de problemas como forma de conseguir destrezas y conocimientos de mayor calidad y con más permanencia en el tiempo.

Después de la Segunda Guerra Mundial la influencia de la educación innovadora se siguió sintiendo en las clases. De acuerdo con Jarolimek los *social studies* sirvieron como centro integrador del currículo; lectura, aritmética, ciencia, salud, música, teatro y arte fueron a menudo programados y relacionados en unidades comprensivas que estaban organizadas y estructuradas en torno a los *social studies*. Aunque las disciplinas dominantes eran la historia y la geografía, había una tendencia a integrar las dos asignaturas en otras limítrofes y los educadores valoraron la importancia de que los alumnos se sintiesen implicados en las actividades de aprendizaje (Jarolimek, 1986b). Durante este período se introdujo la llamada educación multicultural.

A medida que avanzaba la década de 1950, el macarthismo acentuó la presión sobre los docentes, y muchos rehuyeron todo aquello que se apartase de los libros de texto. En un artículo publicado en 1955 por Broadhead and Burnett, *Areas of Change and Controversy* (vid. Hood, 1994), se venía a decir que los límites admisibles y convenientes de la investigación de los *social studies* en la clase habían llegado a

convertirse en algo cada vez más controvertido, y en la coyuntura de tensión internacional de la Guerra Fría tomaron el carácter de cuestiones de adoctrinamiento, propaganda y subversión. Durante esta época los recursos fueron severamente limitados y una cantidad creciente de autocensura aumentó en muchos docentes, incluso algunos libros de texto fueron sospechosos de subversivos.

En la Era Post Sputnik el público demandó cambios y a finales de los años 60 la “relevancia” se convirtió en la palabra clave. La evolución de los estudios sociales desde mediados del siglo XX dio lugar a los *New Social Studies* que pretendían una educación superadora de la excesiva memorización, la preeminencia de la Geografía y la Historia, el centralismo en las culturas occidentales y la escasa relación con los problemas sociales. Aunque la organización curricular siguió basándose en las disciplinas, se incluía un currículum en espiral con diferentes grados de complejidad y con el concepto de “aprendizaje por descubrimiento”. Los profesores fueron instados a integrar todas las disciplinas sociales, y también otras áreas curriculares, dentro de los *social studies*.

La vuelta a los estándares en la década de los 70 afectó negativamente a los *social studies*, el movimiento del *back to basics* produjo el aumento de los exámenes de competencia como requisito para graduarse en las *High Schools*, y esto llevó a las escuelas a enfatizar la importancia de las habilidades y materias que eran examinadas. Las *basics* que eran examinadas eran la lectura, la escritura y la aritmética. A partir de entonces se han repetido las llamadas al cambio en la educación en *social studies* por parte de los profesores. En 1975 James Banks escribió *Teaching Strategic for Ethnic Studies* (vid. Hood, 1994), llamando a una clarificación de objetivos y a un cambio de estrategias en referencia a la educación multicultural. Banks criticaba unos *social studies* basados en la historia escolar blanca y chauvinista que no era nada estimulante para los alumnos. En 1981 Morrisett (vid. Hood, 1994), planteó que no había un futuro mejor sin cambios radicales en una serie de viejas cosas, y señalaba: la enseñanza centrada en el profesor, la dominancia del libro de texto y la masificación en las aulas (“*thirty students in a box*”).

Desde entonces una serie de autores han redescubierto los *social studies* y se han explorado numerosas vías para combinar distintas disciplinas de las ciencias sociales que se han desarrollado de manera separada en la investigación universitaria y en la enseñanza. Nos referimos a disciplinas limítrofes como la Sociología, Ciencia Política, Antropología, Psicología, Geografía, Economía o Historia. Para algunos la Sociología se ha convertido en un objetivo clave para explicar y comprender muchos acontecimientos del pasado y del presente.

Los *social studies* volvieron sobre los temas polémicos y el pensamiento crítico porque la necesidad de que los alumnos estuviesen implicados en sus aprendizajes, se responsabilizaran de ellos, estuviesen informados y fuesen capaces de tomar decisiones democráticas, continuaba. En este sentido Elisabeth Noll demandaba una conexión personal de los alumnos con sus aprendizajes y Sandy Kaser se refería al desafío de construir una comunidad-clase en la cual los esfuerzos individuales y las diferencias fuesen respetadas y celebradas (vid. Hood, 1994).

En el caso de Gran Bretaña, la tradición de integración del currículum en torno a temas polémicos comienza en la década de los 1970-80, y se asocia a proyectos del plan de

estudios de Humanidades (Stradling et al., 1984; Rudduck, 1986). En buena medida es la consecuencia del trasvase de las propuestas de los *social studies* al contexto europeo y dio lugar a proyectos centrados en los *controversial issues*, el más conocido de ellos el *Humanities Curriculum Project* (HCP) dirigido por L. Stenhouse (1968; 1970b). En Gran Bretaña las nociones de *controversial issues* o *controversial topics* aparecen en el contexto de la enseñanza a través de una literatura que fomentaba la introducción de estos temas en las disciplinas sociales del currículo escolar (McCully, 2005a; 2005b). El enfoque se basaba en la organización de los contenidos en torno a una serie de tópicos problemáticos que se trabajaban a través del debate, en el que el docente jugaba el papel de moderador. Se trataba de convertir los problemas sociales en contenido escolar, como *controversial issues*, *issues-centered education*, problemas sociales relevantes o - como se denominará en el ámbito francófono- *questions socialement vives* (QSV)-.

Evans y Saxe (1996, p. 2) definieron los *issues-centered education* como *problematic questions that need to be addressed and answered, at least provisionally. Problematic questions are those on which intelligent, well-informed people may disagree. Such disagreement, in many cases, leads to controversy and discussion market by expression of opposing views*. Y añadían que este desacuerdo podía ser sobre hechos, definiciones, valores y creencias, así como que estos problemas podían ser pasados, presentes o futuros.

El fondo era el mismo que para el caso de los *social studies* en Norteamérica, la enseñanza de la historia se consideraba un vehículo de transmisión de valores morales de la buena ciudadanía para los jóvenes alumnos británicos. En su obra *Controversial Issues in the Curriculum*, Wellington ofrecía una definición: “un tema polémico supone juicios de valor ya que no puede resolverse solo mediante pruebas o evidencias, de hecho o de experiencia, y se considera importante para mucha gente” (Wellington, 1986, citado por Berg, Graeffe y Holden, 2003).

Para Crick una controversia es algo sobre lo cual no hay un punto de vista fijo o universal. Son cuestiones que normalmente dividen a la sociedad y para las que distintos grupos ofrecen explicaciones o soluciones contradictorias (Crick, 1998, p. 56). Otros intentos para definir una cuestión controvertida se pueden encontrar en Stenhouse (1970b), Stradling (1984; 1985), ILEA (1986), Oulton et al. (2004), y Wales y Clarke (2005). El Informe *Teaching controversial issues: A European perspective of Children's Identity and Citizenship in Europe* (2003)³ completa la definición con cinco puntos característicos: un tema controvertido provoca el encuentro de valores e intereses, es políticamente sensible, despierta y mueve las emociones, se trata de un tema complejo y es un tema de actualidad. A finales de 1990 este concepto, llevado por la corriente de la antropología y la didáctica llegaría a la literatura francesa en forma de *questions socialement vives* (Chevallard, 1997).

Para Stenhouse el objetivo de la educación era el desarrollo de la comprensión de las situaciones sociales, los actos humanos, y las cuestiones polémicas y valorativas que suscitan (Stenhouse, 1975a, p. 93). Y esta comprensión, como forma de conocimiento, no puede ser prefijada en forma de un modelo de objetivos en la planificación curricular sin distorsionar su naturaleza. Por tanto la educación, como iniciación en el conocimiento, tiene resultados impredecibles, y la alternativa tendría que ser un modelo

³ <http://cice.londonmet.ac.uk/publications/phase2.cfm>

de proceso (Stenhouse, 1975a, Ch. 7). Para ello proponía nueve temas de estudio y desarrollo experimental: la guerra, la educación de la familia, las relaciones entre los sexos, las personas y el trabajo, la pobreza en las ciudades, la ley y el orden y las relaciones raciales.

El *Humanities Curriculum Project* (HCP) (Stenhouse, 1967, 1968 y 1971) fue un proyecto conjunto financiado por la *Nuffield Foundation* y por el *Schools Council for Curriculum and Examinations* que pretendía hacer frente a la desafección a gran escala de los estudiantes de secundaria por el aprendizaje de las ciencias humanas. Tenía la intención de que los alumnos pudiesen examinar y tratar cuestiones controvertidas en las aulas teniendo en cuenta lo que denominaron la “neutralidad de procedimiento” de los maestros, es decir que no debían utilizar su autoridad como forma de promover sus propios puntos de vista. Las áreas o temas controvertidos debían ser investigados y discutidos con la ayuda del profesor como protector de la divergencia de opinión de los participantes. El profesor, como presidente de la discusión, debía velar por la responsabilidad y por la calidad en los aprendizajes (The Humanities Project: An Introduction, 1983). La propuesta de Stenhouse tenía implicaciones radicales para la pedagogía puesto que proponía un alejamiento de la tradicional *instruction based* y un acercamiento a una pedagogía basada en el debate. Como el conocimiento de los profesores de letras había estado basado en gran parte en el conocimiento de los hechos, el cambio requería el análisis de lo que se hacía en las aulas, la experimentación y el desarrollo de nuevos conocimientos (Stenhouse 1975a y 1979a, 1979b, 1980).

Stenhouse no entendió la renovación pedagógica como una simple mejora de los conocimientos técnicos de los docentes en sus áreas disciplinares tradicionales. Su propuesta significaba un cambio más radical en la conceptualización de los objetos de aprendizaje que constituían el plan de estudios, pues afirmaba que el aprendizaje en el aula basado en el debate es un proceso y como tal es variable e impredecible. A través de la discusión los individuos modifican y amplían su comprensión de los actos y las situaciones humanas y esto supone aprendizaje mutuo y crecimiento en un proceso que no se puede predecir. Esto quiere decir que no todos pueden llegar a la misma comprensión y que se pueden dar diferentes grados de consenso, por tanto no se puede evaluar con un único estándar métrico definido con anterioridad. Para Stenhouse la calidad de la discusión solo se puede definir en términos de estándares internos al proceso.

Las hipótesis generales del proyecto fueron investigadas en colaboración con los profesores. Con las grabaciones de clases, las entrevistas y los datos de observación se reunieron una serie de preguntas para indagar en los profesores participantes acerca de los problemas que planteaba la aplicación del proyecto. Entre otras cuestiones aparecieron los problemas relacionados con la neutralidad del profesor y la presión para obtener el consenso de la clase, o qué hacer ante un silencio prolongado en el debate, etc.

Otro modelo de proceso fue el proyecto de Bruner *Man: A course of study*, en el que el curso es el hombre, su naturaleza como especie y las fuerzas que han dado forma y siguen dando forma a su humanidad. Dentro de una metodología investigadora Bruner se propuso entre los objetivos de su proyecto llevar a cabo discusiones en el aula en la que los jóvenes aprendiesen a escuchar a los demás, así como a expresar sus puntos de vista (Bruner, 1966, p.74).

En el *Ford Teaching Project* (Elliott, 1976/77, 2007a) se establecieron las cuatro libertades de aprendizaje y se mantuvo la idea de que el profesor se abstuviese de acciones que limitasen estas libertades e hiciese todo lo posible por proteger a los estudiantes de cualquier coacción externa. Una de estas libertades era la de expresar sus propias ideas y desarrollarlas en hipótesis; para esto se proponía que los profesores ayudasen a los estudiantes a desarrollar sus propias líneas de investigación procurando el desarrollo de las capacidades necesarias (ESRC, 2006). Los profesores implicados en el proyecto con el tiempo fueron capaces de discernir ciertos patrones universales de interacción en las aulas de otros que eran un problema para la realización de su objetivo pedagógico, y comenzaron a experimentar con las estrategias para el cambio en discusiones con los demás. Se advertía, por ejemplo, que cuando el profesor trataba de recompensar una idea con expresiones como “interesante”, “buena idea”, etc., podía estar evitando que otras personas expresaran ideas alternativas (Ford Project Teachers, 1972). Una de las ideas generadas en este proyecto fue la de “racionalidad democrática” (Elliott, 2007b, Ch. 2; 2009), basada en la conversación sobre cuestiones y problemas como actividad disciplinada, en el sentido de que los participantes deben cultivar ciertas disposiciones o virtudes democráticas que incluye la voluntad de ver las cosas desde distintos puntos de vista y reflexionar y revisar la propia comprensión a la luz de los debates (Rorty, 1982).

1.1.6. Problemas y dilemas del trabajo con temas controvertidos

El término *controversial* fue discutido en el ámbito académico durante la década de 1970-80. La preocupación inmediata fue cómo justificar el papel que desempeñan las cuestiones controvertidas en los programas educativos. El debate surgió desde los orígenes, con el informe del Proyecto de Plan de Estudios de Humanidades en el marco de la Fundación Nuffield, organizado por Lawrence Stenhouse (School Council/Nuffield Foundation, 1970). En este proyecto se definió una cuestión controvertida como algo que divide a los estudiantes, padres y maestros, porque se trata de un juicio de valor que no puede ser resuelto mediante una evidencia o experimento (Gardner, 1984). En la filosofía del proyecto de Stenhouse se consideraba como objetivo el desarrollar una comprensión de los actos humanos, así como de las situaciones sociales y de los problemas de valor que se derivan de ellos (Stenhouse, 1971, p. 155). Pero el tratamiento en clase de cuestiones controvertidas, que implicaban aspectos valorativos y creencias profundas impregnadas a veces de una fuerte carga emocional, planteaba una serie de dilemas y paradojas de difícil solución.

Hacia el final del proyecto, en 1970, Stenhouse y varios de sus colegas se trasladaron a la *University of East Anglia* para crear el *Centre for Applied Research in Education* (CARE), que se labró una importante reputación nacional e internacional por sus investigaciones dedicadas a los problemas de la práctica y por su compromiso con la idea del docente como investigador. Periódicamente el CARE emite informes del trabajo de investigación de diversas asociaciones profesionales que trabajan en contextos nacionales e internacionales⁴. Sus actividades de investigación se centraron sobre todo en el currículo, pero posteriormente desarrolló un notable conjunto de trabajos sobre la posibilidad de utilizar los estudios de las escuelas y aulas para ayudar a

⁴ CARE's bi-monthly newsletter www.uea.ac.uk/edu/research/care

los docentes a desarrollar sus ideas y a enfrentarse a las dificultades y dilemas que plantea el trabajo con temas controvertidos. En la Conferencia Internacional “La educación y la justicia social en tiempos difíciles”, celebrada en septiembre de 2010, investigadores, responsables políticos y estudiantes de una serie de instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales de todo el mundo se reunieron para promover la metodología de investigación en relación con grupos marginados, feminismo, estudios post-coloniales, y en definitiva para avanzar en la producción de un conocimiento que desafía a la investigación convencional⁵.

Una de las cuestiones que se trataron fue la manera de “abordar los temas polémicos en el aula”, para avanzar en el desarrollo de estrategias para que los profesores puedan manejar cuestiones potencialmente controvertidas y hacer frente a los conflictos de manera que se evite el adoctrinamiento. Cuando se trata de trabajar temas controvertidos en el aula la forma de tratar los valores es uno de los obstáculos tradicionales: la conclusión de los investigadores es que es necesario fomentar un ambiente de apertura, aceptación y respeto en la clase, y si los alumnos piden la opinión del profesor exponerla brevemente y no argumentar contra el consenso de la clase. Según la guía para el manejo de temas controvertidos en el aula (Stradling, Noctor, Baines, 1984), el profesor debe alentar a todos los estudiantes a participar compartiendo sus puntos de vista, y animándoles a aceptar el cambio de opinión después de la conclusión de un debate como un signo de madurez y no de debilidad (Stradling, 1984).

Por tanto, el punto de partida para cualquier discusión en el aula es el papel del profesor. Se han definido al respecto tres conceptos fundamentales, el equilibrio, la neutralidad y el compromiso (Stradling et al., 1984). El compromiso es una opción mediante la cual el profesor manifiesta su posición en el momento oportuno de la discusión en clase. El equilibrio significa que el profesor presenta una gran variedad de alternativas y puntos de vista sobre cada cuestión. Y la neutralidad es un enfoque en el que el maestro permanece en una posición compatible con todos los puntos de vista por igual (neutralidad positiva), o niega su apoyo a todos los puntos de vista (neutralidad negativa o procedimental).

El supuesto subyacente aquí es que los maestros, debido a su posición, pueden influir en la opinión del estudiante, y por lo tanto, la adopción de una postura neutral minimiza el sesgo del profesor y da a todos los estudiantes la oportunidad de participar y comunicarse en una discusión abierta y libre. En la enseñanza de temas polémicos, muchos recomiendan a los maestros que suspendan su implicación personal en la crítica y la confrontación con el fin de inducir a los estudiantes en un debate más amplio del tema elegido (Solomon y Aikenhead, 1994; Dewhurst, 1992). Esto significa propugnar enfoques pedagógicos que promuevan e incentiven la libre discusión de ideas, la tolerancia de puntos de vista distintos (Johnson y Johnson, 1988) y la oportunidad de cambiar de opinión a la luz de nueva información renovando la discusión. Por el contrario, los profesores que dan a conocer sus puntos de vista a los estudiantes a menudo argumentan que, puesto que les pedimos que adopten una posición pública, tenemos la obligación de reciprocidad (Hess, 2005, 47).

Algunos autores, cuando se trata de temas controvertidos, abogan por una “pedagogía visible” que haga explícita en los planes de estudio la reflexión crítica (Bigelow y

⁵ <http://www.uea.ac.uk/edu/research/care/carenews>

Peterson, 2002), y esto en el sentido de invitar a una diversidad de opinión “para no perder de vista el objetivo del plan de estudios: alertar a los estudiantes de la injusticia global, buscando explicaciones y alentando el activismo” (p. 5). Estos autores afirman además que fingir neutralidad es una irresponsabilidad, y que el objetivo pedagógico en los problemas sociales tiene que ser la verdad en lugar del equilibrio, si entendemos por equilibrio dar el mismo crédito a afirmaciones que sabemos que son falsas aunque estén muy difundidas en la cultura dominante.

Ahora bien, la dificultad estriba en que los alumnos traen ya a clase sus propias opiniones, experiencias, conocimientos, compromisos y prejuicios. En la enseñanza de los temas controvertidos, el concepto de neutralidad ha sido un tema de debate desde los orígenes. Se parte del supuesto de que a menudo el profesor no es consciente de la fortaleza de su posición de autoridad, y es muy difícil presentar sus puntos de vista sin que ello implique que las controversias pueden ser resueltas sobre la base de su autoridad. La estrategia que se propuso en el HCP fue la llamada “neutralidad procedimental”, que implica la adopción de una estrategia en la que el profesor actúa como presidente imparcial de los grupos de discusión, asegurando que todos los estudiantes puedan expresar su opinión, alimentando el debate con pruebas e informaciones, y evitando sus propias preferencias y lealtades (Stenhouse, 1975b).

Esto supone considerar la racionalidad, la imaginación, la sensibilidad y la disposición a escuchar las opiniones de los demás como los valores fundamentales de la educación que deben ser construidos en el aula a través del procedimiento del debate. Este procedimiento debe aspirar a que estudiantes y padres sientan que se están haciendo todos los esfuerzos posibles para evitar el uso de la posición de autoridad por parte del profesor para adoctrinar en sus puntos de vista. Algunos estudios han puesto de manifiesto que los profesores son muy conscientes del hecho de que sus propias opiniones influyen en los alumnos y están preocupados por la expresión de sus propias ideas porque los estudiantes puedan dudar en expresar las suyas (Oulton, Dillon et al., 2004; Cotton, 2006).

La Ley de Educación de 1996 en Inglaterra garantiza que los profesores no presenten a los niños un solo lado de las cuestiones políticas o polémicas. Los educadores están obligados a tomar todas las medidas razonables para garantizar que, donde las cuestiones políticas o polémicas sean presentadas a los alumnos, se les ofrezca una presentación equilibrada y distintos puntos de vista. Las opiniones minoritarias deben ser protegidas de la presión del grupo o del sentimiento de ridículo y también se debe preservar la privacidad. El objetivo final es la comprensión y esto implica que no se debe obligar a los estudiantes a mantener opiniones o compromisos prematuros, puesto que esto tiene el efecto contrario, endurece el prejuicio. Por el contrario, el estudiante debe llegar a comprender la naturaleza e implicaciones de su punto de vista personal, pues el cambio de opinión no es en sí mismo lo significativo para el logro de la comprensión (Stenhouse, 1970a).

Para Stenhouse el patrón de actuación en clase que asegure la comprensión de la divergencia de opiniones es una cuestión fundamental. Ahora bien podemos plantearnos: ¿Qué hacer si el maestro no se encuentra esta divergencia de opinión en la discusión en el aula? ¿Qué hace el maestro cuando se enfrenta con un incuestionable consenso de toda la clase? Stenhouse reconoce este problema y admite que en estas ocasiones el profesor puede adoptar la posición de “abogado del diablo” representando

un punto de vista que impugne la complacencia de la clase (Stenhouse, 1970a). Así pues, el papel del profesor debería ser el de mostrar un espectro equilibrado de opiniones, incluyendo a veces el sostener una opinión que no comparte pero que es necesaria como contrapunto o alternativa a las que se manejan.

Stenhouse afirma que ser neutral no significa no tener valores, sino que los valores que el profesor desea defender son los valores educativos, no los valores partidistas (Stenhouse, 1970a). Esto se encuentra con la oposición de algunos profesores que rechazan la posibilidad de mantener la imparcialidad basándose en la suposición de que van a perder la credibilidad ante los estudiantes si no expresan su propia opinión, sobre todo cuando se les pide. Stradling (1985) informa que los maestros encuentran la neutralidad del procedimiento difícil de sostener, ya que esto amenaza la relación que han construido con la clase y puede poner en duda su credibilidad. Kelly (1986) propuso la “imparcialidad comprometida”, en la que el maestro intenta proporcionar todos los lados de un argumento, pero no comparte sus puntos de vista con la clase.

Harwood y Hahn (1990, p. 5) sugieren que puede ser apropiado que un maestro exprese su opinión sobre un tema, siempre que indique claramente que es sólo una opinión, y está dispuesto a aportar pruebas. Los profesores deben estar dispuestos a reflexionar sobre sus propias posturas y permitir a los estudiantes desafiarlos. Estos autores plantean que, a primera vista, la idea de presentar a los estudiantes una visión equilibrada de un problema parece ser razonable. Sin embargo, Carrington y Troyna (1988) señalan que el equilibrio en sí es un concepto controvertido y plantean la posibilidad de que ser imparcial sea un imposible, e incluso en algunos casos algo no deseable. En lo que sí parecen estar de acuerdo todos es en la necesidad de evitar el adoctrinamiento (*Qualifications and Curriculum Authority*, 1998).

Sin embargo, el adoctrinamiento para una persona bien podría ser para otro el deseo de presentar una visión de la verdad. Dewhurst también considera que la racionalidad no proporciona una base adecuada para la discusión ya que carece de connotaciones sociales. Si la discusión se basa solo en las pruebas, éstas faltan en las áreas de controversia moral (Dewhurst, 1992, p. 159). Cuando se trata de cuestiones controvertidas, los profesores deben adoptar estrategias que enseñen a los alumnos cómo reconocer la parcialidad, la forma de evaluar las pruebas que tienen ante ellos y cómo contemplar interpretaciones alternativas, puntos de vista y fuentes de evidencia, sobre todo para dar buenas razones para todo lo que dicen o hacen, y esperar buenas razones de parte de los otros (*Qualifications and Curriculum Authority*, 1998, p. 56).

Otro punto que se plantea es que en algunas cuestiones y actitudes respecto a la raza, el sexo y las minorías sociales no se puede ser imparcial; esto se corresponde con una visión de la educación como desarrollo de estrategias y habilidades para influir en el cambio social. Incluso los profesores no partidarios de tratar temas controvertidos parecen comprometidos con el cambio de actitudes y comportamientos con respecto a cuestiones de salud como el consumo de drogas, el alcoholismo y el tabaquismo. Otro de los dilemas que plantea el trabajo con valores y con cuestiones controvertidas en el aula es si hay creencias o valores tan importantes para la convivencia que es legítimo que las escuelas las inculquen a través del adoctrinamiento. Algunos maestros consideran que es necesaria una actitud comprometida para que los estudiantes aclaren sus puntos de vista, tomen conciencia de las contradicciones e incongruencias en su manera de pensar y resuelvan las cuestiones relacionadas con juicios de valor.

Si bien en el ámbito anglosajón la tendencia mayoritaria es a mantener un equilibrio entre la neutralidad y el compromiso, que recuerda los consejos de Stenhouse al respecto, en los proyectos innovadores de Ciencias Sociales que se han desarrollado en nuestro país en las últimas décadas, la postura más frecuente es el llamamiento explícito a tomar una postura de compromiso e implicación con unos determinados valores que se consideran “emancipadores”. Así por ejemplo en el proyecto de Asklepios se plantea que “cuando se trata de estudiar conflictos y problemas sociales el profesor nunca debe aparecer como alguien neutral, sino que debe implicarse de forma decidida en la solución de aquellos, manifestando de forma explícita sus actitudes y valores, así como sus posturas éticas e ideológicas” (Ruiz Varona, 1997).

López Facal (2011), siguiendo a Kelly (1986) y a Simonneaux (2007), describe cuatro tipos de actitudes que el profesor puede mantener ante el debate de temas polémicos en clase: neutralidad excluyente, parcialidad excluyente, imparcialidad neutral e imparcialidad comprometida. La “neutralidad excluyente”, se identifica con la actitud aséptica ante los problemas y con cierto relativismo moral y es probablemente la mayoritaria entre el profesorado español. Pero la selección y/o exclusión de informaciones y datos aporta un sesgo, aunque sea involuntario, que influye en el debate. Este autor también se pronuncia contra la neutralidad al afirmar que “no nos parece correcto que todas las opiniones sean respetables, hay opiniones detestables que no sólo no deben respetarse, sino que se deben combatir (racismo, ignorancia, machismo... todas las que entren en contradicción con los derechos y libertades de cualquier persona) porque una cosa es el deber moral de respetar a todas las personas y otra el equiparar sus opiniones” (p. 10).

Siguiendo a López Facal (2011), la “imparcialidad comprometida” significa que el profesor manifiesta con claridad sus puntos de vista, no los oculta, pero no trata de imponerlos sino que promueve el análisis de otras opiniones y anima a discrepar de lo que él mismo manifiesta. No penaliza las opiniones divergentes, más bien, al contrario, valora la capacidad de argumentación antes que el sentido de la propuesta; lo hace saber a sus alumnos y actúa en consecuencia. Esta actitud es éticamente honesta. El profesor contribuye con su ejemplo a enseñar que en la sociedad existen diferentes alternativas ante cualquier problema. El profesor asume y expresa su solución al problema, la que considera adecuada, pero está dispuesto a modificarla si se le ofrecen mejores argumentos. Esta actitud contribuye a desarrollar la capacidad crítica del alumnado y enseña el valor de la participación y de la toma de posición argumentada.

López Facal (2011) se posiciona en contra de la neutralidad porque existe la obligación legal de promover una educación de la paz y de los derechos humanos, por tanto no se pueden aceptar proposiciones favorables a la violencia o a la discriminación, y el profesorado, lejos de ocultar sus opiniones, “debe promover aquellas que vayan en esta dirección” (p. 10). Esto le lleva a afirmar que “el profesor tiene la obligación de respetar las ideas de las familias y de los alumnos, pero sólo las que sean legítimas” (p. 11).

Ahora bien, sea cual sea la justificación de la actitud comprometida con las cuestiones de enseñanza, el riesgo de acusaciones de adoctrinamiento es real. Snook (1972; 1975) ha estudiado la naturaleza del adoctrinamiento y lo ha definido como el intento de enseñar algo como si fuese una verdad universal independientemente de cualquier evidencia. De aquí que otros insistan en establecer un equilibrio de puntos de vista y

que éstos reciban un trato justo y equitativo. El profesor anima a los estudiantes a someter sus puntos de vista a un examen crítico, e incluso cuando expresa su propio punto de vista desafía a los estudiantes a poner en cuestión sus opiniones y actitudes.

El profesor tiene que tener en cuenta los conocimientos, valores y experiencias que los estudiantes traen con ellos al aula, los métodos de enseñanza que predominan en otras clases, el clima del aula (por ejemplo, el consenso incuestionable, la apatía o la polarización de la opinión), la edad y las habilidades de los estudiantes. Pero, sobre todo, en la enseñanza de temas polémicos el maestro tiene que ser muy sensible a las reacciones de los estudiantes tanto con el contenido de las clases como con los métodos de enseñanza que se están empleando. Hay que tener en cuenta que cualquier tema polémico puede suscitar emociones fuertes que conducen a una polarización de la hostilidad en la clase. Por otro lado, incluso en cuestiones que pueden dividir a un país, los maestros pueden encontrarse frente a una pared de apatía o alienación, o frente al incuestionable consenso. Diferentes circunstancias en el aula requieren diferentes métodos y estrategias, y no hay garantía de que una estrategia que funciona con un conjunto de estudiantes necesariamente vaya a funcionar con otro grupo.

Algunos autores han desarrollado un catálogo de recomendaciones con distintas estrategias para desarrollar en el aula y manejarse en el debate y la deliberación con los alumnos. Algunas de éstas son: hablar solo una persona a la vez y sin interrumpir, mostrar respeto por los demás, desafiar a las ideas no a las personas, usar el lenguaje apropiado, no hacer comentarios sexistas ni racistas, permitir a todos expresar su punto de vista a fin de que sean escuchados y respetados, dividir a la clase en grupos más pequeños asegurando una mayor confidencialidad y que los alumnos menos confiados puedan expresar sus opiniones en un ambiente menos presionado, etc. (Oxfam, 2004).

Un medio eficaz para gestionar el debate, y para regular el propio proceso de aprendizaje, puede ser la elaboración por parte de la clase de unas normas o reglas del juego. Doug Harwood⁶ aconseja que el profesor sea claro y flexible en su enfoque y tenga en cuenta el tema, la edad de los niños y el trabajo previo realizado. El profesor puede expresar sus puntos de vista, pero intentando que esto no conduzca a un debate sesgado. Puede adoptar posiciones provocativas o de oposición independientemente de su punto de vista como manera de promover el debate y desafiar las creencias de los jóvenes.

En España, la LODE estableció que los centros públicos debían desarrollar sus actividades con “garantía de neutralidad ideológica” (art. 18). Pero no sabemos si esto quiere decir que la ideología debe estar fuera de la escuela o bien que ha de tener un lugar pero que todas las opciones han de estar presentes en condiciones de igualdad. Esta misma ley habla del “carácter propio” de los centros privados, pero no aclara si esto quiere decir que el centro está legitimado para adoctrinar o que todos los profesores han de comulgar con la ideología del centro.

Un tipo de respuesta y de abordaje distinto con respecto a la posición del maestro frente a los temas controvertidos es el que se produce en algunas escuelas católicas de los USA (McDonough, 2010). Este estudio nos informa de la tensión que se produce en la

⁶ Doug Harwood / <http://es.scribd.com/doc/6974385/Teaching-Controversial-Issues>

discusión de temas polémicos en algunas escuelas católicas de este país y de las técnicas que utilizan los maestros en respuesta a un desacuerdo sobre un tema controvertido como la homosexualidad, la anticoncepción o la ordenación femenina. Esta técnica suele consistir en presentar la enseñanza de la Iglesia como forma de posicionamiento frente a la cuestión controvertida, pero diferir y postergar a la casa y a la familia la toma de una postura. Las instituciones de la educación católica dependen de las familias como socios importantes en la educación, o bien, en casos excepcionales, de la creatividad de un maestro y su carisma para tratar explícitamente el problema. El estudio concluye que, bajo la excusa de la privacidad, no todas las familias pueden garantizar el mismo rango de opinión que la escuela ofrece, y los estudiantes no se beneficiarían de escuchar otros puntos de vista en el espacio académico. El respeto a las familias en las cuestiones religiosas controvertidas debilita el papel de la escuela porque pone las preguntas en manos inexpertas. En realidad se anima a los estudiantes a buscar medios subrepticios para no estar de acuerdo con la Iglesia, alentándoles a aparecer de una forma en público y hacer otra muy distinta en privado.

Este es un debate abierto sobre el que no existe una sola opción. J. Trilla (1995) afirma que ante los conflictos de valores o las cuestiones socialmente controvertidas el profesor puede adoptar dos posiciones: beligerancia o neutralidad. La respuesta de este autor a la cuestión de si los profesores deben o no actuar neutralmente es: depende. Ante las cuestiones controvertidas el profesor debe plantearse, para tomar una decisión procedimental de este tipo, en función de qué finalidades adopta o no la neutralidad.

Trilla (1992a; 1992b) propone una serie de principios para manejarse en el aula con esta problemática:

- 1) La opción de neutralidad o beligerancia ha de depender de la clase de valores que entren en juego o del tipo de cuestiones que se planteen.
- 2) El profesor ha de estar dispuesto a someter a la crítica de los alumnos tanto la opción (neutralidad o beligerancia) que ha adoptado como las razones con que las justifica.
- 3) En el caso de que adopte una neutralidad procedimental, los alumnos y él mismo han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción.
- 4) En el caso de que adopte la beligerancia debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto “experto”.
- 5) Han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o beligerancia que, por principio, son estética o pedagógicamente indeseables.
- 6) Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, e independientemente de si su actuación será finalmente neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos; es decir como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado.

En resumen, muchas escuelas están apoyando las controversias políticas en el currículo como una poderosa manera de preparar a los estudiantes para la participación política (Hess, 2005, 47), pero otros centros escolares están situando los temas cargados de valor y los problemas en un “currículum nulo”. E. Eisner (2002, 107) define el currículo nulo como “las opciones que no se les otorga a los estudiantes, las perspectivas que no se enseñan y mucho menos se es capaz de utilizar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual”. Es decir un currículo nulo establece el silencio sobre los temas controvertidos. Aunque muchos destacados pensadores han defendido una reforma curricular que ponga mayor énfasis en el estudio en profundidad

de temas polémicos (Engle y Ochoa, 1988; Evans y Saxe, 1996; Hunt y Metcalf 1955; Oliver y Shaver, 1966; Rugg 1921), en general han recibido poca atención porque en la cultura dominante, tanto en la escuela como en la sociedad, los temas controvertidos se consideran “tabú”, es decir prohibidos o evitados (Evans et al., 2000, 295; Farberow 1963, 1-2). Y los tabúes determinan los límites entre lo aceptable y lo inaceptable, pues su objetivo es preservar el *statu quo* (McGinnis, 1992).

Uno de los problemas de fondo en el tratamiento de temas controvertidos es el papel de la discrepancia en los debates, que es lo mismo que decir la gestión del conflicto en la discusión. En el ámbito anglosajón se ha planteado, dentro del campo de la educación moral, el concepto de “desacuerdo leal”. Dado que existen relaciones tensas entre individuo y sociedad, entre minoría y mayoría, que sitúan el debate en las coordenadas de la lealtad o la rebelión, se trata de superar estos términos binarios para lograr una “herejía razonable” (McDonough, 2010). Desde la perspectiva de los que están preocupados por el mantenimiento del orden social, el desacuerdo se interpreta como destructivo, pero para los que están preocupados por la educación para la ciudadanía democrática, y sobre todo por introducir la democracia en la educación, el concepto de “desacuerdo leal” es central.

Otro de los problemas que plantea el tratamiento de temas controvertidos en clase es que el debate y la deliberación a menudo requieren el trabajo colaborativo, y algunas investigaciones han puesto de manifiesto que, a pesar de que los alumnos son conscientes de las ventajas del trabajo en grupo en el aula, tienden a evitarlo (Williams y Sheridan, 2006). Otros estudios (Frykedal y Chiriac, 2011) han puesto de manifiesto una nueva vertiente del problema a la hora de evaluar, pues cuando se trabaja en grupo los profesores se sienten atrapados en una tensión entre la demanda de evaluación individual del conocimiento de los alumnos y las demandas para enseñarles capacidades de colaboración en grupo. Los resultados demuestran que los profesores pensaban que el trabajo en grupo se usaba para desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo pero no como medio de adquirir conocimiento académico.

Sin embargo otros estudios señalan que la colaboración puede contribuir a alcanzar un mayor sentido de la justicia, desarrollar la autoestima y la voluntad de compartir y preocuparse por los demás, e induce la capacidad de pensamiento simbólico y el desarrollo de habilidades comunicativas y creativas (Damon, 1984; Damon y Phelps, 1989). El problema del trabajo en grupo es que en el otro extremo de la colaboración se encuentra su par dialéctico en tensión: la competencia. La competencia existe en la escuela y a menudo ha sido definida en términos de destructividad y como un factor que dificulta el funcionamiento individual, crea malos sentimientos, socava la confianza y fomenta el esfuerzo a costa de otros (Kohn, 1986; Slavin, 1990). Aunque la competencia se concibe como el polo opuesto y en tensión de la colaboración, sin embargo estudios recientes indican que estos dos fenómenos no deberían ser vistos como contrapuestos (Fülöp, 2001). Estos autores plantean que la colaboración y la competición deberían ser consideradas aliados y no rivales (Carnevale y Probst, 1997, 2004; Fülöp, 2001, 2002). Esto quiere decir que un niño puede ser competitivo y al mismo tiempo estar desarrollando sus capacidades para la colaboración, siendo ambas cosas simultáneas.

De estas conclusiones surge el concepto de “competencia constructiva”, que es definida por Fülöp (1999, 2000, 2001, 2002, 2004) como un fenómeno social y cultural que

mejora las capacidades de los niños, desarrolla sus ambiciones y fomenta sus competencias académicas (Sheridan y Williams, 2006; Williams y Sheridan 2006). Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que la competición constructiva genera situaciones en las cuales los niños colaboran, se motivan mutuamente, aprenden uno del otro, están implicados en proyectos colaborativos y se imitan unos a otros.

Una cuestión fundamental en los estudios sobre este tema es saber qué condiciones son necesarias para que la colaboración y la competencia constructiva se puedan desarrollar en la escuela. Algunas conclusiones apuntan a que son necesarias algunas condiciones, como las actitudes, la organización y el sentido que tengan las tareas de aprendizaje. La competencia se da en la escuela, aunque no se plantea de una manera explícita, pero para competir constructivamente es necesario plantear la situación de manera explícita y consciente y de manera positiva, es decir plantear sobre qué condiciones se desarrollará la competencia (Williams y Sheridan, 2010).

En el manejo de esta dialéctica, que es conflictiva, como toda dialéctica, es fundamental la competencia social y emocional de los profesores para establecer y mantener relaciones con los alumnos basadas en el apoyo y la dirección eficaz del aula. Muchos profesores tratan con situaciones agotadoras emocionalmente y esto compromete su capacidad de desarrollar y sostener relaciones sanas con sus estudiantes. Un estudio ha puesto de manifiesto que esta competencia de los profesores es fundamental para configurar un clima de aula que conduce al estudio y promueve resultados positivos en los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009). Los estudios sobre *Social and Emotional Competence* (SEC) sugieren una relación entre la tensión y el agotamiento del profesor, y su SEC, y el rendimiento de los estudiantes. En el modelo de aula prosocial se destaca la importancia del SEC de los profesores para el mantenimiento de relaciones con los alumnos basadas en el apoyo, la realización eficaz de programas y la dirección eficaz del aula que tiene implicaciones en la reforma de la escuela, en la confianza social y en la mejora de los resultados (Bryk y Driscoll, 1988; Bryk y Schneider, 2003).

Por tanto, la investigación apoya la visión que han planteado muchos reformadores de la escuela, que los estudiantes aprenden mejor y logran mayores niveles de autoeficacia cuando son respetados y reconocidos en sus intereses (Bryk y Schneider, 2002; Dweck, 2006; Glasser, 1998).

1.1.7. Las controversias socio-científicas

Otros estudios han señalado que la discusión sobre problemas presenta el dilema entre la falta de autonomía y experiencia de los alumnos en la toma de decisiones y la radical autonomía en actividades no necesariamente vinculadas a disciplinas y contenidos científicos (Ratcliffe, 1997). Es decir que habría que buscar el equilibrio entre una posición extrema de ausencia de condiciones para el debate y otra en la que la expresión de opiniones se desvincula de cualquier conocimiento científico. Las controversias, entendidas como desacuerdos en términos de valores de las partes involucradas, dieron lugar a críticas de algunos expertos que consideraban que estas cuestiones no se podían analizar sin poner en juego las evidencias científicas o los procedimientos experimentales. Dentro de la tradición de la educación científica los problemas socio-científicos serían las actividades en las que los alumnos tienen que negociar y decidir sobre problemas o cuestiones que tienen un carácter ideológico-ético y también

conceptual, pues se relacionan con contenidos científicos específicos (Ratcliffe, 1997; Sadler, Chambers, Zeidler, 2004). Algunos autores plantearon que hay controversias que no afectan a juicios de valor, por tanto es suficiente con que haya desacuerdo (Bailey, 1975, 122). Esto permitiría establecer controversias en cualquier área de conocimiento o experiencia, por ejemplo en asuntos científicos, cuestiones estéticas, históricas, etc.

Pero otros han criticado esta concepción de los temas polémicos, según la cual la noción de controversia se circunscribe a una confrontación que puede ser simplemente el resultado de la simple ignorancia, dándose la circunstancia de que la respuesta definitiva ya se conoce. Así, el intento de Bailey reduce la controversia a un desacuerdo, y aunque todas las controversias presuponen un desacuerdo, sin embargo no todos los desacuerdos suponen una controversia (Dearden, 1981, p. 38). Pero también advierte Dearden que si queremos que las controversias en el currículum sean algo más que el simple intercambio de afirmaciones en desacuerdo, éstas deben estar dotadas de una autoridad epistémica mínima, para evitar una “epidemia de relativismo”. Así Dearden propone un criterio para definir los temas controvertidos, “el criterio epistémico de la polémica”.

Gardner, sin embargo, consideraba insuficiente este criterio, pues si nadie piensa que la cuestión tiene alguna importancia, una explicación puramente epistémica no garantiza que un tema sea importante desde el punto de vista social (Gardner, 1984). Gardner decía que el punto clave del asunto está en la necesidad de darse cuenta de que las personas toman posiciones y se comprometen porque creen que tienen la razón, pues tienen visiones del mundo distintas, y los esquemas a través de los cuales entendemos el mundo determinan los compromisos y reivindicaciones que hacemos (Gardner, 1984, 384).

Uno de los objetivos de la argumentación científica en el aula es permitir a los estudiantes vivir el reflejo de los temas controvertidos en la ciencia y comprender la interacción entre la ciencia y la sociedad. Y uno de los problemas fundamentales en el trabajo con problemas controvertidos socio-científicos es salir del dilema entre la falta de autonomía de los alumnos, es decir actividades excesivamente controladas por el profesor en las que no experimentan ninguna capacidad de decisión pues todo está modelado de antemano, y la autonomía radical de los alumnos, es decir actividades sin conexión con los contenidos disciplinares. Esto ha dado lugar durante casi dos décadas a un debate en la didáctica de las ciencias a propósito de la importancia de la argumentación (Jiménez-Aleixandre; Erduran, 2008), y de la toma de decisiones socio-científicas (Ratcliffe, 1997; Kortland, 2001; Hermann, 2008; Levinson, 2006).

Para salir de este dilema se ha ofrecido la solución del enfoque de “*study and research courses*” (SRC), que se asocia a la teoría antropológica de la didáctica (ATD) (Chevallard, 1992b; 2006), y en principio se podría aplicar al modelo de proceso de toma de decisiones. Uno de los asuntos clave en este debate es la relevancia que la investigación educativa otorga a la argumentación, pues un ciudadano crítico tiene que estar capacitado epistémicamente, y esto implica poder manejarse en el campo de la razón práctica. Además, la argumentación resume la externalización de episodios interiores que son importantes para el aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Hasta hace poco, la mayoría de los enfoques de la argumentación en la didáctica de las ciencias se centraban en el modelo de Toulmin, que la analizaba en base a la coherencia estructural de los argumentos (véase, por ejemplo Osborne, Erduran, Simon, 2004). Este modelo ha sido criticado porque cuando queremos analizar el discurso argumentativo entre dos personas sólo lo podemos hacer como una relación monológica (Van Eemeren, Grootendorst y Kruijer, 1987).

Sin embargo, la Teoría Pragma-dialéctica de la argumentación se centra en los debates críticos, o en los discursos argumentativos situados en un proceso dialógico en el que dos o más partes resuelven una diferencia de opinión y toman una decisión socio-científica en un tema controvertido (Nielsen, 2009). Según este paradigma la argumentación es una actividad verbal, social y racional, dirigida a convencer a través de la aceptabilidad de un punto de vista que presenta una constelación de proposiciones que lo justifican (Van Eemeren y Grootendorst, 2004, 1). La argumentación se pone en marcha en la interacción discursiva y social entre las personas que tienen diferentes opiniones y se dirige a resolver esa diferencia. Por tanto se analizan los argumentos como complejos actos de habla que juegan un papel en la discusión crítica (Van Eemeren y Grootendorst, 2004).

Dentro del paradigma de la “pragma-dialéctica” es clave el estudio de la conducta lingüística, que se desarrolla en un contexto histórico y cultural específico, y también es importante el análisis crítico del discurso (p. 52). Algunos de los “compromisos fundamentales” de este modelo (Van Eemeren y Grootendorst, 1984, 4-18; 2004, 52-57) son: la externalización y la socialización de lo expresado abiertamente como un proceso de comunicación social, y el principio de “dialectificación”, que prescribe que la argumentación sea considerada como un procedimiento reglamentado para la defensa de un punto de vista (Van Eemeren, Grootendorst y Jacobs, 1993, p 14). Esto significa que se hace hincapié en el carácter dialéctico de los procesos de argumentación, que de esta manera no quedan reducidos a la aportación de razones para justificar una reclamación sino que también consisten en tomar postura crítica hacia las pretensiones de la otra parte. Y aquí es donde radica la diferencia entre el paradigma de Toulmin y el de la dialéctica y el pragmatismo.

La conexión entre este paradigma y el ATD/SRC radica en que la introducción de una pregunta generadora adecuada supone una estructuración de las actividades de modelización y permite que los estudiantes puedan cubrir cada etapa de la discusión y de la toma de decisiones. De igual forma que en un proyecto hay una trayectoria regulada a través de un campo discursivo que se dirige a un objetivo, el ATD/SRC prevé que las preguntas generativas puedan guiar la trayectoria del aprendizaje de los estudiantes, pues las prácticas discursivas de los ponentes son teleológicamente guiadas por un objetivo regulador. Esto quiere decir que las cuestiones problemáticas son capaces de generar una serie de subproblemas y dar lugar a un proceso que permite tomar decisiones sobre estos problemas a través de modelos situacionales en un discurso argumentativo.

Otros autores han propuesto un modelo basado en el concepto de “racionalidad y desacuerdo razonable”, en el que puede haber desacuerdo entre las personas dentro de un clima de racionalidad (Rawls, 1999; 1993, 55). Basándose en esta idea, McLaughlin (2003) ha formulado nueve categorías de desacuerdo razonable. Estas nueve categorías representan una gradación amplia en los niveles de desacuerdo que pueden ser resueltos

por las pruebas. La ventaja de esta clasificación de desacuerdos es que permite el desarrollo de una pedagogía que se centra en áreas específicas de un problema y puede, por lo tanto, centrarse en la base de un desacuerdo explícito en particular.

1.1.8. Potencialidades del trabajo con cuestiones controvertidas

Dentro de las modalidades que pueden favorecer el desarrollo de un currículum integrado en torno a problemas, nos interesan especialmente estas propuestas relativas a las cuestiones controvertidas porque se aproximan al campo semántico del conflicto, objeto central de nuestro estudio.

Distintas investigaciones han comunicado las potencialidades del trabajo con cuestiones controvertidas. Un aspecto relevante de estas potencialidades es la oportunidad que ofrece este contexto de trabajo en el aula para que los jóvenes puedan clarificar sus emociones y puedan aprender por sí mismos desarrollando altos niveles de autoestima. La autoestima es, además, un requisito previo para debatir cuestiones y para manejar desacuerdos, reconociendo el punto de vista de otras personas. Los temas controvertidos ayudan a los jóvenes a desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, a hacer juicios razonados, a respetar las opiniones de los demás, a participar activamente en los debates y a resolver conflictos, explorando sus propios valores y construyendo su autoestima (Davey y Hughes / Oxfam, 2006)⁷. El tratamiento de problemas mundiales en forma de temas controvertidos puede ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento, de planificación, de investigación y de puesta a prueba de teorías y conclusiones usando el pensamiento creativo y la imaginación (Young, Commins y Kington, 2002).

En un programa de investigación-acción realizado en 2005 en torno al Proyecto “Filosofía para la Ciudadanía Global” (P4GC), organizado por Cumbria DEC⁸ se observó que los alumnos adquieren confianza en la expresión de sus opiniones y los más silenciosos y con menos confianza son más propensos a participar y hacer aportes valiosos durante las sesiones. En el enfoque de la “comunidad de investigación”, herramienta clave en la Filosofía para Niños, se han comunicado resultados que apuntan al desarrollo de una serie de capacidades y habilidades en los alumnos como la escucha y el respeto de los puntos de vista e ideas de los demás, reflexionando sobre las propias opiniones, y también la capacidad para presentarlas públicamente modificando sus propios puntos de vista en respuesta a lo que oyen.

Los datos cualitativos aportados por los profesores indican que los alumnos son más dispuestos a escuchar a los demás y a respetar las diferentes opiniones. La evidencia de una escuela donde se practica este enfoque sugiere que la actividad creativa y el pensamiento crítico tienen un claro impacto en el comportamiento de los alumnos. Algunas de las habilidades que se han comunicado están relacionadas con el pensamiento crítico, con la capacidad para combatir la injusticia y las desigualdades, con el respeto a las personas y cosas y con la cooperación en la resolución de conflictos.

⁷ <http://es.scribd.com/doc/6974385/Teaching-Controversial-Issues>

⁸ Report from Cumbria DEC ‘Philosophy for Global Citizenship Project’, December 2005: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oxfam.org.uk%2Feducation%2Fteachersupport%2Fcpd%2Fcontroversial%2Ffiles%2Fteaching_controversial_issues.pdf&ei=I0ueT67bBM-AhQeeo9zpDg&usq=AFQjCNHexwLvU1Omtlo5MFhJf9c-VxcTqg&sig2=BmuKLV4RAFq_wKZdtK2E4q

También con los valores y actitudes relacionados con la propia identidad y la autoestima, el compromiso con la justicia social, la valoración y el respeto por la diversidad, la preocupación por el medio ambiente y el compromiso con el desarrollo sostenible y la paz.

Con respecto al trabajo con cuestiones socio-científicas se incluyen en el catálogo de destrezas y habilidades la recopilación de datos y su interpretación, la comprensión de la naturaleza de las pruebas, la identificación de relaciones causales en investigaciones multivariadas, la distinción entre relaciones de causalidad y de correlación, etc. (Tytler et al., 2001). Todas estas destrezas aparecen en el currículum de ciencias de 2006 del Reino Unido para 14-16 años, en el que se insta a enseñar a los alumnos la manera de recopilar, analizar e interpretar los datos para entender sus limitaciones, validez y fiabilidad, y para conocer la relación entre datos, evidencias, teorías y explicaciones (*Qualifications and Curriculum Authority*, 2006).

Asimismo la controversia y el desacuerdo desarrolla la “reflexión inteligente” (Millar, 1997) en un mundo de complejidad creciente, con disparidades de poder y de recursos en combinación con cambios en las relaciones sociales en las instituciones posmodernas (Giddens, 1990; Beck, 1992). Ahora bien, también hay acuerdo en que es necesaria una política nacional de formación de profesores para hacer frente a la enseñanza de los temas polémicos, y más investigación, especialmente acerca del impacto que diferentes enfoques de enseñanza tienen sobre la comprensión y la capacidad de los alumnos para hacer frente a temas polémicos (Oulton et al., 2004a y b). Con respecto a los programas de formación de profesores para enseñar temas controvertidos, en todas las áreas del plan de estudios se recomiendan las técnicas de auto-reflexión como forma de promover una mayor conciencia de múltiples puntos de vista sobre una cuestión (Davies y Kaufman, 2003; Colucci-Gray et al., 2006).

Así pues, hay un cuerpo considerable de literatura hasta la fecha acerca del apoyo a la incorporación de cuestiones controvertidas en el currículum escolar (Dewhurst, 1992; Carrington y Troyna, 1988; Bridges, 1986; Wellington, 1986; Stradling et al., 1984). Y el renovado interés por la educación para la ciudadanía y la democracia ha dado un impulso a los diferentes enfoques de enseñanza de los temas polémicos (Hess, 2005, 47). La argumentación en casos de problemas sociales contemporáneos, políticos, económicos y morales permite a los estudiantes aprender los principios rectores y las normas de las sociedades actuales. Esto ha llevado a algunos autores a afirmar que cualquier escuela o institución educativa que evite intencionadamente las cuestiones controvertidas podría estar incurriendo en una negligencia o en una práctica inadecuada (Stradling et al., 1984; Stenhouse, 1970).

Los contenidos curriculares controvertidos pueden demostrar diferentes posiciones morales y valorativa de los estudiantes, y esto ayuda a su desarrollo moral, fomenta el respeto de las personas, la autonomía personal y la honestidad en las opiniones (Bridges, 1986). Junto a los argumentos éticos y cívicos, el uso de contenidos controvertidos en el plan de estudios también se ocupa de la sociología del conocimiento, pues la reflexión sobre el propio conocimiento como construcción social es un elemento importante de la controversia (Aikenhead, 1994). Estos autores señalan que el estudio de temas controvertidos muestra a los estudiantes qué distintos tipos de conocimientos son construidos por la gente.

Estos estudios también ponen de manifiesto que los temas polémicos provocan el interés de los estudiantes, les ayudan en la adquisición y comprensión del conocimiento, los involucran en su aprendizaje y contribuyen a su independencia intelectual (Stradling et al., 1984; Dearden, 1981). Además, la inclusión de temas polémicos en el aula puede crear oportunidades para la discusión, promoviendo la escucha activa de diversos puntos de vista, capacitando para expresar y cambiar las opiniones a la luz de los nuevos argumentos e informaciones, dando lugar a una discusión renovada, mejorando las habilidades del conocimiento afectivo y la empatía (Solomon y Aikenhead, 1994), y haciendo que los aprendices sean más activos y disfruten de la complejidad del tema de estudio (Solomon y Aikenhead, 1994).

Desde finales de los años 1970 Johnson and Johnson estudiaron diferentes conflictos en el aula y establecieron que mientras que un debate implica una situación en la que dos o más estudiantes mantienen posiciones incompatibles y una parte presenta una mejor argumentación ganando la posición, una controversia se produce cuando las ideas, informaciones, teorías u opiniones son incompatibles pero los dos tratan de llegar a un acuerdo (Johnson y Johnson, 1985, 238-239). En cierto modo, estos autores consideraban la controversia como un subtipo del conflicto, y establecían un paralelismo con el conflicto cognitivo que se da cuando dos ideas incompatibles existen simultáneamente dentro de la mente de un estudiante y deben conciliarse (Johnson y Johnson, 1979, 53). En cierto sentido esto descargaba la controversia de su sentido negativo y la convertía en una forma de “controversia constructiva” (Johnson y Johnson y Smith, 2000, 30).

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que muchos educadores sienten cierta aprensión por tratar temas controvertidos, y potencialmente conflictivos, con sus estudiantes, pues piensan que, si bien el conflicto intelectual puede dar lugar a resultados potencialmente constructivos, también puede generar resultados potencialmente destructivos (Johnson y Johnson, 2009). En este sentido, estos autores, en defensa de su teoría de la “controversia constructiva”, han mostrado evidencias de que el conflicto intelectual estimula el esfuerzo en los estudiantes y puede tener efectos importantes y positivos sobre los resultados en términos de aprendizajes, y sobre su bienestar. Según esto, la discusión promueve un modelo de participación activa y los estudiantes aprenden que el objetivo de la crítica no es ganar, sino clarificar las potencialidades y debilidades de modo que se pueda alcanzar un acuerdo que represente el juicio mejor razonado.

Johnson y Johnson (2009) afirman que en los últimos 40 años se han realizado al menos 39 estudios de investigación sobre la controversia constructiva, y sus resultados indican la importancia del contexto cooperativo del debate para obtener mayores logros en el razonamiento cognoscitivo y moral, en la creatividad, la participación, la motivación, el cambio de actitud, la relación interpersonal, la autoestima, etc. Una de las potencialidades de la controversia constructiva es que el conflicto de ideas conduce a la incertidumbre y ésta a la curiosidad epistémica y a la búsqueda activa de información adicional para llegar a conclusiones nuevas y más elaboradas. Finalmente, se señala que la controversia y el conflicto intelectual también enseñan valores y proporcionan un entrenamiento eficaz para la democracia.

En esta misma línea se ubican los proyectos *Creative learning conversations*, que pretenden construir un espacio dialógico en educación, y toman la forma de un

dispositivo metodológico experimentado en dos proyectos de investigación cualitativa en la Universidad de Exeter. Su objetivo es explorar la participación activa, la creatividad sabia, la humanización y el cambio educativo en sentido emancipatorio (Chappell y Craft, 2011).

1.1.9. La tradición francófona

Dentro de la tradición francófona podemos distinguir dos grandes líneas en la enseñanza de problemas sociales, geográficos o históricos. Por un lado, Legardez (2002; 2003a; 2003b) define el concepto de *Questions Socialement Vives* (QSV), como debates abiertos dentro de la sociedad y dentro de los saberes de referencia. Se trataría de una forma de organizar los contenidos cercana a la tradición anglosajona de los *controversial issues*. Por otro, otra línea postula la problematización de cualquier contenido escolar a través del aprendizaje de las situaciones-problema, como estrategia de problematización, desde la didáctica de la historia o la geografía (Dalongeville, 2003, 2006; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 2002; Le Roux, 2004; Huber, 2004).

Les situations problêmes

Otra de las evoluciones de esta idea del trabajo en torno a problemas se ha definido en el ámbito francófono a través de la pedagogía de la “situación-problema”. El concepto de problematización se ha desarrollado sobre todo en la didáctica de las ciencias, aunque algunos trabajos han propuesto la utilización de problemáticas o de situaciones-problema en la enseñanza de la historia (Tutiaux-Guillon y Pouette, 1993; Gérin-Grataloup et al., 1994). Hace veinte años que Philippe Mirieu acuñó este término y señaló las ventajas cognitivas y didácticas que aportaba su utilización (Meirieu, 1992). En una entrevista realizada en el año 2007, Philippe Meirieu afirmaba que no bastaba con dar respuestas, “hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender y de formularse preguntas” (Casals Cervós, 2007, 42). Y describía las situaciones problema como aquellas en las que hay un proyecto, una dificultad, “lo que yo llamo un misterio por resolver” (Casals Cervós, 2007, 45). En una entrevista posterior, realizada en 2010, Mirieu planteaba que las personas sólo integramos un elemento cognitivo nuevo si éste es la solución a un problema planteado (Majó, 2010). Por tanto todo el esfuerzo del profesor debería estar dirigido a diseñar situaciones de aprendizaje y a definir los obstáculos que hay que salvar para conseguirlo.

En la tradición francófona se considera que la matriz de la idea estaría en el libro *El Emilio* de Rousseau, la misma idea se encontraría entre los pensadores de la educación de los años 30, concretamente en Claparède, y por supuesto en los trabajos del movimiento de psicología cognitiva piagetiana entre los años 1945-1960. Otra fuente serían los especialistas en enseñanza de las matemáticas del IREM (*Institut de Recherche sur l’Enseignement des Mathématiques*), que trabajaron para mejorar la enseñanza de las matemáticas diseñando problemas abiertos.

Meirieu advirtió que la situación problema no puede ser un mero ejercicio, una receta sistemática y ritual; esto lo despojaría de su esencia pedagógica. Si el alumno define algo que está fijado de antemano, sin mediar reflexión sobre cómo ha llegado y sin interacción dentro del grupo de trabajo, la idea quedaría desvirtuada y se convertiría en

un mero procedimiento y no en una oportunidad para repensar la manera de enseñar y cambiar en profundidad el paradigma educativo.

La situación problema, por el contrario, debe ser lo suficientemente abierta para permitir la transferencia de capacidades a otras situaciones de aprendizaje, y para esto tiene que haber momentos de metacognición, es decir, de reflexión acerca de dónde estamos, cómo hemos llegado y cómo hemos procedido. En ella se da el trabajo colectivo y se busca la creatividad y la imaginación. En la situación problema el tiempo no es lineal, no existe un programa cerrado; esto choca con la presión del contexto que invita a pasar al tema siguiente suponiendo haber aprendido los conceptos del tema anterior.

Dentro de esta tradición, y concretamente en el ámbito de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, algunos autores han definido el enfoque de la *situations-problèmes* como la antítesis de la situación escolar (*situation-scolaire*), pues rompe con las prácticas habituales de la disciplina escolar, busca la construcción de una comprensión global de los hechos sociales, y la eficacia del método depende de la capacidad del alumno para llevar a cabo una construcción de sentido más allá de la adquisición de conocimientos (Gerin-Grataloup, Solonel y Tutiaux-Guillon, 1994).

Según estos autores esto no es nuevo, desde 1938, las instrucciones generales para la enseñanza secundaria recomiendan en Francia partir de pequeños problemas para generar interés y promover el aprendizaje. Algunas de estas situaciones problemas son similares a las que se utilizan en la enseñanza de las matemáticas y la ciencia experimental. El objetivo sería la adquisición de habilidades intelectuales que son propias del historiador o del geógrafo, por lo que están más allá del sentido común. La idea de reto intelectual es consustancial a este concepto de “situación problemática” (*situation problématique*).

En Historia y Geografía se trataría de resolver un enigma que se le propone al estudiante mediante una habilidad que le falta, es decir, requiere superar un obstáculo. El concepto de “barrera” u “obstáculo” es un ingrediente fundamental de la situación-problema, y su superación determina el progreso. Algunos autores lo han entendido como una falta, un vacío que llenar, otros lo entienden como la contradicción entre las concepciones anteriores y los nuevos conceptos. Brousseau, Vergnaud y Astolfi se encuentran cerca de la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard, es decir, cualquier concepto o creencia muy arraigada, que impide el progreso del conocimiento racional. Bachelard subrayaba el papel decisivo de la ruptura epistemológica en la construcción del conocimiento, el progreso ocurre cuando un obstáculo epistemológico se levanta y es sustituido por un nuevo concepto. Si en la evolución de los modelos científicos esto supone el conflicto entre el viejo y el nuevo paradigma, en la escuela el conflicto se convierte en una “situación problemática” (Gerin-Grataloup, Solonel y Tutiaux-Guillon, 1994).

Dentro de la Geografía y la Historia podemos encontrar problemas científicos de debate teórico que pueden tener su eco en la enseñanza, y en tanto que ciencias sociales también podemos encontrar problemas políticos y sociales en los que los alumnos se pueden sentir personalmente implicados. El problema tiene que ser sentido como tal por el alumno, un problema que es considerado extraño para el entorno del alumno no es tal problema. Una situación demasiado familiar tampoco, tiene que tener algún grado de incongruencia para suscitar la motivación epistemológica. En cuanto disciplina escolar

los problemas deben tener una respuesta, o varias, que puedan ser evaluadas según criterios rigurosos.

Algunos autores han propuesto, en clase de Historia, problemas del pasado que puedan tener eco en el presente. Por ejemplo, la emergencia de las identidades nacionales en el Imperio Austro-Húngaro y los sentimientos nacionales de la diáspora nos remiten al problema de la identidad nacional, y éste a su vez al problema de la inmigración. Así, el pasado reciente de Europa puede tocar la problemática personal de los jóvenes, en la que una parte de ellos son descendientes de inmigrantes. En realidad este enfoque no plantea el problema como una pregunta que se les hace a los estudiantes sino que éstos han de apropiarse de la cuestión dándole una formulación personal y construyendo ellos mismos la situación problema.

En la clase de Historia se trataría de que los alumnos tomaran conciencia de que el texto, ya sea histórico o manual escolar, expresa un punto de vista que no es la realidad; si esto no ocurre se bloquea la comprensión del problema central de la producción histórica: la interpretación de las fuentes. Desde este punto de vista, la situación problema implica hacer frente a las distintas evidencias e interpretaciones sobre un mismo acontecimiento. Ahora bien, las situaciones problema no encajan con las características de la Historia y de la Geografía como disciplinas escolares en la cultura institucional dominante.

Otros investigadores también han llegado a la conclusión de la dificultad de aplicación del enfoque de las situaciones problema en el marco del funcionamiento “normal” de la disciplina escolar (Le Marec, 1993). Siguiendo a este autor cabe destacar la importancia que se le atribuye al debate, y la evidencia del miedo a la utilización del debate como espacio de expresión de la conflictividad. Para estos autores lo importante de este enfoque no es la resolución del problema en sí sino la construcción del problema, aunque para esto parten del lado de la ciencia histórica para comprender la naturaleza de los problemas y después toman nota de sus implicaciones didácticas. Serían por tanto problemas que tienen sentido en las disciplinas y que pueden tener aplicación didáctica en las aulas.

Desde este enfoque, problematizar es, en Historia, formular preguntas que examinen las fuentes en espacios polémicos de la historia, y que permitan discutir proposiciones o volver a cuestionar viejas interpretaciones a través de la argumentación crítica, para proponer finalmente una nueva explicación. Le Marec (1993) nos pone como ejemplo de problematización en historia el caso del trabajo de Carlo Ginzburg en su obra “El queso y los gusanos”; a partir de aquí intenta comprender los mecanismos de la construcción del problema en historia para percibir las características de un saber problematizado. El interés del caso reside en las distintas concepciones de la “cultura popular”, pues, antes que Ginzburg, otros habían intentado explicaciones, como Robert Mandrou, Bollème o Foucault. El problema es que no se considera que las fuentes directas permitan acceder al verdadero discurso del protagonista de la historia, Menochio, un molinero perseguido por la Inquisición en la Italia del siglo XVII. Ginzburg no considera que los documentos de la Inquisición le permitan acceder directamente al pensamiento de Menochio, su problema es tener acceso a su pensamiento y para esto hay que acudir a los libros que leía y que le han influenciado. Piensa que Menochio ha procedido a reelaboraciones originales con una clave de lectura

que modificaba el sentido de los libros y que por tanto puede haber una cultura oral inaccesible.

La clave del asunto es que los documentos no son pruebas sino indicios que habría que interpretar para “elaborar una historia de por sí inaccesible” (Ginzburg, 1999). Ahora se trataría de trasponer este esquema para pensar la problematización en el aula. Con esto tenemos el paradigma epistemológico del indicio, en el que el documento no nos permite acceder directamente al conocimiento del pasado, y el examen de numerosos documentos puestos a disposición de los alumnos permite apreciar distintas explicaciones. Problematizar en el aula sería poner de relieve el conjunto de las explicaciones que se dan respecto de una situación que es importante discutir. A esto le denominan “registro crítico”, y supone el conjunto de proposiciones que la clase llega a preguntarse. Un segundo registro sería el “explicativo”, que corresponde a la elaboración de nuevas preguntas, esto equivale para los alumnos a desplegar un sistema de explicación del mundo. Estas preguntas constituyen verdaderos problemas históricos, lo que obliga a poner de manifiesto distintos puntos de vista. El tercer momento, el “registro empírico”, supone volver sobre los documentos con las nuevas preguntas y mirarlos de otra manera, de manera crítica. Por último con el “registro de los modelos”, se trata de producir una nueva explicación, es decir un texto que tenga un cierto grado de generalización y que refleje las tensiones de la situación histórica examinada. Se trataría por tanto de la construcción crítica de una nueva explicación en un marco dado (Orange, 2005). De este modo hacer historia no consistiría en producir saberes proposicionales sino en construir explicaciones.

Este enfoque problematiza las tensiones, paradojas o cuestiones de las disciplinas de referencia, Historia o Geografía, y a partir de ellas pretende convertirlas en problemas para trabajar en clase. También lleva implícita una perspectiva del aprendizaje que concibe el lenguaje, en sentido vygotskiano, como una herramienta para aprender y pensar; por tanto, para elaborar y apropiarse de estos saberes son importantes las actividades de lenguaje.

Les Questions Socialement Vives (QSV)

Seguimos a Alain Beitone (2004) en esta revisión del concepto de *question vive*, que según el citado autor tiene su origen e inspiración en la tradición anglosajona de los *controversial issues*, que data de los años 1970-80, y fue utilizado por primera vez en el ámbito francófono en una conferencia titulada *Défendre et transformer l'école pour tous* (Chevallard, 1997). Desde una perspectiva antropológica, Chevallard recordaba que todo conocimiento es siempre una respuesta a una pregunta, pero que en la escuela ese conocimiento a menudo aparece encerrado en sí mismo, en una especie de autismo epistemológico que denominaba “saberes moribundos” (*savoirs moribonds*) (Chevallard, 1997). A los ojos de Chevallard todo el saber enseñado debe, o debería, ser una respuesta a una cuestión candente. Se trataba de una propuesta de integración del currículum en torno a temas controvertidos, también denominados en algunos textos como *glissement problématique*, que en una traducción literal podríamos entender como “cuestiones resbaladizas”, o como otros la llamaron, para enfatizar su importancia, *questions umbilicales*.

Más tarde, Beitone (1999) utilizó el término *question socialement vive* (QSV) durante el curso de un Plan Nacional de Capacitación para impartir la asignatura del plan de

estudios de los liceos de *Educación Cívica, Jurídica y Social* (ECJS), celebrado en Lyon en diciembre de 1999. En los años posteriores proliferaron los grupos de investigación sobre las QSV; en 2006 apareció la obra de Legardez et Simonneaux *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* y finalmente en 2008 se celebró el primer Coloquio *Sur l'enseignement des QSV*.

La elección de cuestiones vivas para enseñar en la escuela suponía una crisis en la manera tradicional de concebir la enseñanza y requería una remodelación de los contenidos curriculares enseñados (Beitone, 2004). Asimismo demandaba una definición y caracterización de lo que se consideraba una “cuestión candente”. Parecía que había cierto consenso en considerar que una QSV involucraba y cuestionaba las representaciones y las prácticas sociales de los actores escolares, tanto de los alumnos como de los profesores. Debía considerarse un problema importante desde el punto de vista social, es decir, debía ser una cuestión socialmente viva o candente, e incluso para algunos debía tener alguna repercusión y tratamiento en los medios de comunicación, de tal manera que la mayoría de los actores escolares, aunque fuese sumariamente, la conociera (Alpe, 1999). Pero al mismo tiempo podía suponer un objeto de debate en los saberes de referencia, entre los especialistas y profesionales, con una dimensión social, política y cultural.

Desde el punto de vista didáctico, otra condición que debían cumplir es que fuesen cuestiones vivas en los saberes escolares y que demandasen la movilización de conocimientos, tanto escolares y sociales, como los disciplinares de referencia. Las QSV entraron en las escuelas por las necesidades de la institución escolar de conectar con las demandas sociales, y en este sentido requirieron en los alumnos la capacitación para la elección ética y política (Beitone, 2004). El procedimiento por excelencia en el trabajo con QSV es el debate y la deliberación, y el objetivo consiste en desarrollar la capacidad para argumentar a través del análisis de los discursos producidos por diferentes actores. Para esto es necesario establecer un espacio de deliberación, que además se considera una exigencia democrática y una manera transversal de vivir la ciudadanía tanto en la escuela como en la vida.

Esta nueva perspectiva permitió abordar en Francia la asignatura Educación Cívica, Jurídica y Social (ECJS) de manera distinta a la aproximación disciplinar, partiendo de los debates en la sociedad, movilizando saberes para contribuir al estudio de estos problemas y analizando las decisiones éticas y políticas en la línea de “*l'éthique de la discussion*” de J. Habermas (2003). Algunos de los temas trabajados podían ser, por ejemplo: ¿El establecimiento de centros educativos cerrados es una respuesta adecuada a la delincuencia juvenil? ¿Hay que prohibir el uso de signos religiosos en la escuela? Este sería el sentido de las QSV, cuestiones que suponen un debate vivo en la sociedad y que se expresa en los medios de comunicación, aunque no exclusivamente en ellos. Entre las virtualidades de tratar estos temas en la escuela se señalaba que suponían la movilización de saberes; en estos casos expuestos como ejemplo se trataría de la sociología de la delincuencia, la historia del laicismo, la jurisprudencia del Consejo de Estado francés a propósito de la enseñanza de la religión en la escuela, la historia de las políticas penales, etc. En definitiva las QSV se entendían como debates en la sociedad adoptados como punto de partida para una actividad de aprendizaje en la que se requería la movilización de saberes o conocimientos positivos provenientes de una o más disciplinas y la toma de posición ética y política.

Por ejemplo, para enfrentarnos a la cuestión de si habría que despenalizar el cannabis, tendríamos que saber qué efectos tiene sobre el organismo. Ahora bien, estos saberes no agotan el debate y frente a esto se establecieron distintos enfoques. Por una parte los que consideraban que hay un orden natural con el que hay que conformarse, y las opciones axiológicas y el derecho positivo deben estar al servicio de ese orden natural. Una segunda opción plantea que los debates son posibles y necesarios y que hay distintas opciones axiológicas y políticas, aunque con la neutralidad valorativa del maestro. Por último una tercera opinión, cognitivista, plantea que las elecciones acerca de valores se construyen a través de la argumentación racional (Legardez y Simonneaux, 2006).

Pero los citados autores postulan que deben distinguirse los debates éticos y políticos de los debates científicos. Y afirman que las pretensiones de validez moral han de distinguirse de las pretensiones de verdad objetiva, pues aquellas pertenecen al ámbito de la interacción comunicativa, generadora de opinión, consenso, voluntad común y acciones cooperativas frente a los conflictos sociales (Habermas, 2001, p. 223). Según esto no habría que equiparar los enunciados morales, que nos dicen lo que debemos hacer, con los enunciados descriptivos, que nos dicen cómo son las cosas (Habermas, 2003, 75-77).

En la enseñanza de la historia, el trabajo con QSV plantea el dilema de seguir enseñando una historia identitaria o una historia abierta al mundo y a la complejidad. Una historia que sigue un curso lineal o una historia que afronta los problemas del presente y del pasado, y una historia aséptica o una historia de cuestiones socialmente vivas. Desde esta perspectiva la historia se convierte en una forma de construir la problematización mediante el recurso al análisis crítico y racional de los hechos que nos permita explicaciones multicausales para dar lugar a una ciudadanía consciente y capaz de elecciones complejas con conocimiento de causa (Panciera y Zannini, 2006, 6). Por tanto se plantea el aprendizaje de la historia como una finalidad de ciudadanía, de construcción de competencias intelectuales y sociales, en una tensión entre el vínculo social y el sentido crítico.

En este sentido, en el *Colloque sur l'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*⁹ se propusieron cuestiones para incorporar a los programas escolares de enseñanza de la historia como: la destrucción de los judíos en Europa, el problema de la religión en las escuelas, la esclavitud, la colonización y descolonización, la inmigración, comprender la Primera Guerra Mundial como entrada a un siglo de cultura de guerra y brutalización, y la memoria de la Resistencia y el totalitarismo. Posteriormente se han añadido otros QSV como los movimientos homosexuales, la emancipación de la mujer, los conflictos de los Balcanes, la mundialización y los conflictos sociales, el revisionismo, los conflictos de Oriente Próximo, la Segunda Guerra Mundial y la actitud de Suiza, las guerras de religión, los mercenarios y la política exterior, etc.

Otro caso de cuestión controvertida histórica que continúa viva en la memoria es el Holocausto o “Shoah”. Por razones históricas se ha tratado preferentemente en Francia, donde toma la forma de una *question socialement vive*. Teniendo en cuenta el asunto no resuelto de la Francia colaboracionista, su enseñanza en la escuela se ha entendido como una terapia para los conflictos de la memoria, con una finalidad no moral sino cívica, de

⁹ <http://www5.ac-lille.fr/~immigration/ressources/spip.php?article140>

defensa de la democracia y los Derechos Humanos. En 2004 el *Café Pédagogique*¹⁰ publicó un dossier para facilitar la enseñanza de la Shoah, junto con una webgrafía, que trata de introducir el Holocausto, y otros genocidios modernos, en los programas escolares siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa.

Como resultado de la experimentación del trabajo con QSV se han comunicado dificultades provenientes de los profesores, de los alumnos y de la relación entre los saberes. Sobre esto último cabe señalar la tendencia a caer en lo “políticamente correcto” en detrimento de los saberes, y la deriva relativista que desdibuja la distancia entre las opiniones y los conocimientos. En cuanto a las dificultades provenientes de los docentes se ha señalado el riesgo de neutralización de los saberes en juego y de que los planteamientos ideológicos monopolicen los debates. En cuanto a los alumnos se señala la necesidad y la dificultad para que éstos encuentren un sentido en la construcción del conocimiento y para integrar los saberes escolares en su sistema de representaciones y conocimientos propio.

Uno de los debates planteados a raíz de la implantación del enfoque de QSV fue el relacionado con la posibilidad de trabajar cuestiones eminentemente técnicas, como pueden ser las económicas y sociológicas. Y. Alpe y A. Legardez ponían como ejemplo que, si bien la contabilidad nacional no era una cuestión candente, sin embargo la desigualdad de los ingresos, el grado de redistribución de la riqueza y la justicia social podían llevar a plantearnos: ¿hay que aumentar la desigualdad en los ingresos para mejorar la eficiencia económica? (Alpe, 2001). Y además esta problemática podía conectarse con otra que sí podía considerarse manifiestamente como una cuestión socialmente viva: ¿los problemas ligados al medio ambiente y a los recursos naturales se tienen en cuenta en la contabilidad nacional? Esta es una cuestión que está en la base de la crítica ecologista a las medidas de gestión de la riqueza que habitualmente se hacen. Es una cuestión técnica y al mismo tiempo socialmente viva. También se puede considerar que la cuestión de las normas contables no es un problema solamente técnico, el *affaire* de la empresa *Enron* y otros pusieron de manifiesto que las normas técnicas y el control de esas normas a través de auditorías es una cuestión social que llega a ser muy viva en el debate público (Legardez y Alpe, 2001).

Otra de las polémicas que ha atravesado el debate educativo en Francia gira en torno al concepto de “transposición didáctica”. Desde que en 1985 Yves Chevallard publicara su libro *La transposition didactique* (TD), este concepto ha ocupado un lugar central en los debates sobre la enseñanza en Francia y ha sufrido numerosas críticas. A partir de 1990 el debate alcanzó a las SES (Ciencias Económicas y Sociales) y en los trabajos de A. Beitone, Decugis Martini y A. Legardez (1995) se planteó que la TD era pertinente para la enseñanza de las SES, iniciándose con ello la polémica. La SES fue creada en 1967 como asignatura del programa de los liceos y desde entonces ha estado en el corazón de las innovaciones y de los debates que han marcado la historia del sistema educativo francés. Más tarde, Beitone y Legardez propusieron una refundación de las Ciencias Económicas y Sociales (SES) sobre la base de la teoría de la transposición didáctica (Legardez, 2001a; 2001b).

¹⁰ Dossier, n° 99 www.cafepedagogique.net

En la teoría antropológica de la didáctica encontramos la noción de praxeología, es decir que lo que hace cualquier ser humano se puede analizar en dos componentes principales, la praxis, es decir la práctica, y el logos (Chevallard, 2006, 23). Chevallard afirma que la praxeología es intersubjetivamente compartida, las comunidades, como la científica, pero también una escuela, comparten un grupo específico de conocimientos (Chevallard, 1992a y 1992b; Tiberghien, 2008), y por lo tanto cualquier transferencia de praxeología de un grupo a otro requiere que el cuerpo de conocimientos se transponga (Chevallard, 1985; Bosch, Chevallard y Gascón, 2005).

Esto quiere decir que cualquier conjunto de conocimientos que se produce a través de la actualización de una praxeología particular, por la comunidad científica, debe someterse a una transposición didáctica por el profesor al entorno institucional, o sea al plan de estudios, con el fin de ser enseñado en clase. Se invoca una praxeología concreta para resolver problemas específicos, desde este punto de vista el fenómeno clave en educación sería introducir a los estudiantes a las nuevas praxeologías más exigentes por parte de problemas que son diseñados específicamente para el contexto educativo, y la tarea principal del diseño educativo consistiría en la transposición de los órganos pertinentes de conocimiento. En el caso de actividades que involucran discusiones críticas sobre polémicas socio-científicas parte de los órganos competentes de conocimiento que necesitan incorporar los alumnos serían los conocimientos y las prácticas de la comunidad científica, así como los conocimientos disponibles y las prácticas sociales del debate que implican la conexión con el contenido de la ciencia (Tiberghien, 2008).

Ahora bien, si los conocimientos y prácticas relevantes vienen dados a los estudiantes, ¿cómo van a desarrollar los rasgos de una ciudadanía crítica y de un pensamiento autónomo? (Macmillan, 1983). Aquí se ponía de manifiesto la paradoja de la autonomía y del adoctrinamiento en el proceso. Con el propósito de dar respuesta a este problema Chevallard diseñó situaciones de enseñanza en las que se combinaba la participación de los estudiantes con el establecimiento de un “curso” determinado encaminado a aportar una respuesta a la pregunta originaria (Chevallard, 2006, 28). El problema tenía que ser lo suficientemente complejo y abierto para que generara otros subproblemas y sus conexiones con la teoría debía permitir construir conocimiento científico. Con lo cual los estudiantes no solo se limitaban a aplicar el conocimiento establecido sino que negociaban la construcción del modelo de problemas y subproblemas.

Se pretendía así contribuir a la alfabetización científica de la población en los aspectos sociales y críticos de la cultura científica, entendida como la capacidad epistémica para “ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural en relación con los cambios realizados a través de de la actividad humana” (OECD, 2003). El término crítico se refería a la capacidad de los ciudadanos de ponerse en posición de responder a los complejos problemas sociales de una manera responsable, racional y reflexiva, para hacer frente en nuestras sociedades al número cada vez mayor de riesgos colectivos y nuevos desafíos (Giddens, 1990). La alfabetización científica se convertía en la clave de la formación de ciudadanos dispuestos a una participación crítica.

Chevallard planteaba que los estudios empíricos mostraban la fecundidad de la TD porque los profesores de SES reconocían la primacía del saber académico y asumían la transposición, aunque en la perspectiva de privilegiar el debate científico en la clase. Una de las voces más críticas con la teoría de la TD fue la de Elisabeth Chatel, que

planteó que las ciencias económicas y sociales, compuestas por saberes que la Universidad separa, conciernen a temas de actualidad y de política económica y social, por tanto las ciencias académicas no eran la única referencia (Chatel et al., 2001, p. 86). Según esta autora, en este caso no se podía considerar la enseñanza escolar como una simple proyección de las disciplinas académicas, y pensar en estos términos significaba deslegitimar el proyecto de las SES. Y afirmaba finalmente que todas las disciplinas escolares son una construcción social y no una duplicación de disciplinas de investigación o de enseñanzas universitarias (Chatel et al., 2001).

Así pues, la enseñanza de los problemas de las Ciencias Económicas y Sociales (SES) en los liceos franceses dio lugar a tensiones entre el enfoque de la transposición didáctica y una nueva perspectiva que planteaba el estudio de la gestión de las relaciones entre los distintos saberes implicados en la enseñanza de las QSV económicas y sociales. La cuestión de la naturaleza y el origen de los contenidos de los saberes escolares pasó a ser un elemento crucial para todo análisis didáctico disciplinar. A partir de aquí, y durante las dos últimas décadas, se ha criticado la utilización de la teoría de la transposición didáctica en SES, entendida como el mero paso de los saberes de referencia a los saberes enseñados (Chatel, 1995, 2001). Los elementos clave de la discrepancia parecen ser que en las SES los saberes tienen prácticas sociales de referencia como contrapunto a esos saberes y que la economía está relacionada con las otras ciencias sociales y esta relación afecta a la misma naturaleza del saber económico (Legardez, 2004).

Tradicionalmente la enseñanza de los conocimientos escolares ha estado fuertemente marcada por las posturas positivistas y científicas de transmitir verdades objetivas sobre el mundo que los alumnos debían asumir. Este modelo ya no parece adecuado, pues la escuela debe preparar a los alumnos para afrontar problemas, y esto requiere una postura epistemológica crítica. Así, el tratamiento de las QSV se acomoda mal a las categorías disciplinares tradicionales. Su enseñanza requiere aproximaciones multi-horizontales, exploratorias, investigativas, críticas, confrontando recursos de naturaleza y origen diverso. Requiere la discusión y los debates argumentativos en clase sobre los diferentes problemas, el razonamiento y la valoración, la investigación individual y el trabajo en grupo. Aprender a debatir en la escuela responde a finalidades importantes, como el dominio de la lengua, la educación para la ciudadanía, la construcción de saberes, reflexionar sobre la ley, y supone un valor democrático fuerte. Por tanto, la enseñanza de las QSV se inscribe plenamente en la perspectiva del desarrollo de competencias de argumentación y de la práctica del proceso de la democracia participativa.

Además, las QSV contribuyen a la redefinición actual de las disciplinas científicas y de las nuevas relaciones entre las disciplinas escolares, y a un nuevo enfoque de las relaciones entre la educación y las transformaciones de la profesionalidad docente, en la medida en que los nuevos roles y responsabilidades pueden involucrar a los docentes en la enseñanza de las controversias sociocientíficas. Las cuestiones socialmente vivas y el debate científico en la clase nos llevan a la cuestión de la importancia de lo oral, de la necesidad de hablar para aprender. Y esto conecta con la lengua y la comunicación, tan importante en las ciencias sociales en la tradición francesa. La consideración de la persona como ser hablante y la socialización a través de la lengua, el hecho de que aprendemos a justificar nuestras acciones con las palabras, introduce un nuevo factor en este enfoque: la acción comunicativa como estructura básica de nuestra vida social

(Cusset, 2001, 47). Las formas de la comunicación en el aula deben garantizar la plena inclusión y la igualdad de derechos de participación de todos los interesados, excluyendo restricciones, pues no podemos pretender tener un derecho a la palabra que no reconocemos a los otros (Habermas, 2001, 217).

La reforma de la enseñanza científica en los liceos también facilitó la apertura a la interdisciplinariedad, para tratar problemas que a la vez supusiesen una cuestión científica, ética y social. Esto supuso la ruptura tradicional entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales y requería ver los problemas científicos desde un punto de vista también histórico y cultural, y en definitiva como un problema ético y social de los ciudadanos. Las ciencias sociales y las ciencias naturales no tienen una relación diferente con los temas sociales candentes, por tanto no es necesario distinguir los problemas socialmente vivos de las cuestiones biológicas, físicas, históricas o sociales candentes. Cuando una cuestión provoca el debate social éste es un tema socialmente vivo, independientemente del origen o la naturaleza de los saberes que movilice. Las QSV no son solo cuestiones sociales, económicas o jurídicas, también pueden ser cuestiones técnicas y científicas, en el sentido de ciencia "dura" o ciencias experimentales. Una de las áreas que más desarrollo ha tenido en la aplicación de este enfoque ha sido la de los problemas medioambientales.

Así pues, una cuestión no es socialmente viva por naturaleza, sino que llega a serlo en función de los debates sociales y del impacto que puedan tener en los aprendizajes de los alumnos. En la actualidad es más probable que los alumnos establezcan relación con problemas medioambientales que suponen peligro para el planeta, como la destrucción de la capa de ozono, pero muchas de estas cuestiones fueron estudiadas por las disciplinas de referencia antes de que fueran socialmente vivas en el sentido de Chevallard. El cambio climático y el Desarrollo Sostenible han sido problemas científicos que se han tratado como QSV en la escuela desde que se introdujo en las preocupaciones de la política energética francesa (Plan Climat, 2004-2005)¹¹. La *Education au Développement Durable* (EDD), ha supuesto un campo de investigación nuevo que apareció en las prácticas de los enseñantes, pero también en los periodistas científicos y en los expertos, configurando de esta manera una "cuestión viva socio-científica" (Legardez y Alpe, 2001). Y no solamente en Francia, en el segundo ciclo de la escuela secundaria en Quebec los profesores de ciencias están ahora obligados a anclar sus prácticas de enseñanza en temas ambientales. Desde la perspectiva de la investigación, estos temas se consideran cuestiones de medio ambiente socialmente vivas (QSVE), porque son portadores de discusión y controversia.

Por tanto las QSV no son cuestiones circunscritas a los dominios disciplinares, la EDD es trabajada por las ciencias experimentales, por la Biología Vegetal, Animal y Humana, por la Geología, la Física y la Química, y por las Ciencias Sociales, la Economía, la Sociología, la Geografía, la Historia, las Ciencias Políticas y la Etnología. Asimismo con implicaciones en la Filosofía, y en particular en la Epistemología y la Ética. Otros ejemplos de cuestiones sociocientíficas vivas trabajadas en el aula son: los biocarburantes, agrocarbunantes y el medio ambiente, el problema de las antenas de teléfonos celulares, la energía nuclear, los problemas de las biotecnologías, la calidad de los alimentos y su relación con el sistema de producción agrícola, los organismos

¹¹ <http://www.developpement-durable.gouv.fr/Le-plan-climat-de-la-France-2011.html>

genéticamente modificados (OGM), la terapia genética y la clonación, la reintroducción de especies, la gestión del agua y de la basura, etc. (Legardez y Simonneaux, 2006).

A partir de la enseñanza de los QSV medioambientales, a la luz de un razonamiento crítico, se genera la movilización de saberes expertos y de argumentaciones desarrolladas por los alumnos sobre cuestiones de debate local o global que suponen una contribución al desarrollo de competencias ciudadanas. La implicación de los alumnos como ciudadanos en la problematización de estas cuestiones tiene consecuencias sobre el desarrollo de su racionalidad crítica, y sobre el empoderamiento para sus elecciones y sus acciones en el dominio del medioambiente. Además de la movilización de saberes, el componente axiológico es inseparable del tratamiento de las QSV. El choque con el sistema de valores en los aprendizajes de QSV medioambientales puede desarrollar el razonamiento y estimula el análisis crítico. Las controversias se desarrollan entre iguales, entre expertos, en los medios y en la sociedad (Legardez y Simonneaux, 2006). No tienen una sola solución válida y racional, son cuestiones abiertas y complejas que integran saberes de ciencias humanas y sociales y de ciencias experimentales, contribuyendo a la alfabetización científica de los individuos y a su ciudadanía científica.

Estas problemáticas emergentes son complejas y tienen implicaciones ciudadanas múltiples, pues son cuestiones que no se pueden reducir a un problema de gestión económica de recursos medioambientales (Sauvé, 2006). Las cuestiones controvertidas permiten la concurrencia de valores y de intereses divergentes, despiertan las emociones y las posiciones “vivas” (Legardez, 2006), conciernen a un sujeto complejo y conectan con una cuestión de actualidad (Wellington, 1986). Por su naturaleza compleja, una QSV confronta con la incertidumbre, puede resultar portadora de emociones y ser políticamente sensible (Tutiaux-Guillon, 2006, 119). La EDD, por ejemplo, no puede ser reducida a una cuestión de adquisición de saberes, pues concierne también a la adhesión a valores (Simonneaux, J. et al., 2006). Desde esta perspectiva se considera la enseñanza de las QSV medioambientales en la perspectiva de la “sostenibilidad fuerte”. Frente a la perspectiva de la sostenibilidad débil, que no se preocupa de la forma de transmisión a las generaciones futuras de los stocks de capital, natural y humano (Simonneaux y Simonneaux, 2011), la sostenibilidad fuerte exige que los stocks de capital natural no disminuyan con el tiempo (Mancebo, 2006).

Las cuestiones vivas socio-científicas suponen una aproximación interdisciplinar, un nuevo contrato didáctico con los alumnos y una aproximación abierta a otras disciplinas, concretamente a las ciencias experimentales, con las implicaciones socioeconómicas de los saberes que se manejan. Estas cuestiones se inscriben en los programas actuales de Ciencias de la Tierra de la secundaria en Francia, y se concretan en problemas relacionados con las opciones energéticas o la contaminación ambiental. Y en el ámbito de la salud con la contracepción, el problema del alcohol y el tabaquismo, etc. La aproximación a las cuestiones se hace desde una escala próxima a los alumnos, por ejemplo, los problemas relacionados con el medio ambiente se inician con una aproximación geográfica local y cotidiana de los alumnos (Albe y Simonneaux, 1997; Albe, 2009).

Cuestiones de debate social también pueden terminar siendo cuestiones de debate científico. Por tanto, a las características de las QSV ya vistas, habría que sumar otra: son vivas no sólo para la sociedad sino para los saberes de referencia, pues a menudo

suponen la concurrencia de diversos paradigmas (Legardez y Alpe, 2001). La importancia en las escuelas de las controversias sociocientíficas ha puesto en cuestión la diversidad de referencias, de conocimientos y de prácticas de las diversas instituciones. Pero se han señalado algunos riesgos, como pueden ser la introducción de la confusión entre el debate social y el científico con la concurrencia de enfoques de tipo normativo con cuestiones de tipo positivo, o bien abrir las puertas al relativismo.

Las QSV sociocientíficas han contribuido a plantear problemas educativos y teóricos: como la redefinición actual de las disciplinas científicas, las relaciones nuevas entre disciplinas escolares y la educación, y las transformaciones de profesionalidad de los enseñantes en nuevos roles y responsabilidades. Esto puede llevar a una refundación del currículum científico teniendo en cuenta los cambios contemporáneos en las relaciones ciencia-sociedad. La emergencia de tales investigaciones puede ser la forma de vincular un contexto social marcado por profundos cambios de relaciones entre tecnociencia y sociedad con un contexto educativo que necesita integrar las preocupaciones sociales ligadas al desarrollo sociocientífico en los programas.

La integración del currículum en torno a las QSV ha supuesto una oportunidad para renovar el proyecto educativo en Francia, valorando la interdisciplinariedad, la investigación y el trabajo en grupo. El recorrido de los debates y las propuestas ha desembocado en la perspectiva de una educación para la ciudadanía que se concibe como formadora de alumnos que, si bien no intervienen directamente en el debate público, al menos comprenden los problemas e identifican a los actores, sus puntos de vista y las razones por las que estos puntos de vista son adoptados. Esto supone la apuesta por un sistema educativo crítico que favorezca la vinculación de los alumnos con una perspectiva ciudadana participativa, a fin de que puedan ser conscientes de las consecuencias de las elecciones que tomarán en el futuro, renovando el espíritu democrático y repensando la formación de los docentes.

1.1.10. El Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), o en sus siglas inglesas (PBL), *-Problems Based Learning-* es un enfoque que se viene utilizando mucho en el ámbito universitario europeo y norteamericano, basado en el constructivismo y que ha sido definido como “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos” (McGrath, 2002). Se realiza a través del trabajo en grupos y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito profesional. Por tanto el modelo se compone del planteamiento inicial de un problema, búsqueda de informaciones, planificación de acciones a realizar y resolución. Junto a este enfoque también se han difundido en el ámbito universitario otros como el trabajo por proyectos (Chin y Chia, 2004; Cuthbert, 2001; Mellor, 1991; Perrenet, 2000) y el *e-learning* (Goodison, 2001; Dennis, 2003; Thornbory, 2003).

Tal como han señalado numerosos autores (Dochy, Segers, Van den Bossche y Gijbels, 2003; García, 2002a y b; Liu, 2003; o McGrath, 2002), las características de este enfoque serían: el aprendizaje se centra en el alumno, que asume responsabilidad en su propio aprendizaje, el trabajo se realiza por un grupo bajo la guía de un tutor, se utilizan

problemas reales, similares a los problemas profesionales, como estímulo inicial y foco organizador para el aprendizaje, y se pretende desarrollar aprendizajes duraderos y un compromiso de formación para toda la vida. Una revisión de las investigaciones empíricas realizadas a partir del año 2000 para analizar los resultados que se obtienen tras la aplicación del ABP (Fernández, García, De Casp, Fidalgo y Arias, 2006), nos muestra una serie de trabajos que señalan sus puntos fuertes, aunque también sus limitaciones (Dolmans et al., 2001; McNiven, Kaufman y McDonald, 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003).

Seguimos la revisión de investigaciones realizada por Fernández, García, De Casp, Fidalgo y Arias (2006) en la que se destacan los estudios que han comparado los resultados, en términos de aprendizajes, entre el enfoque tradicional y el enfoque de ABP (Alleyne et al., 2003; Brunt, 2003; Mennin et al., 2003; Miller, 2003; Sundblad, Sigrell, John y Lindkvist, 2002). Otros se han centrado en el análisis del papel del tutor y del alumno (Hendry, Phan, Lyon y Gordon, 2002; McNiven, Kaufman y McDonald., 2002; Mennin et al., 2003; Murray y Savin-Baden, 2000; Zanolli, Boshuizen y De Grave, 2002). Y otros han intentado indagar en la percepción que tienen los estudiantes del ABP (Morales-Mann y Kaitell, 2001; Sluijsmans, Moerkerke, van Merriënboer y Dochy, 2001; Willis, Jones, Bundy, Burdett, Whitehouse y O'Neill, 2002).

En todos los trabajos revisados aparece como objetivo conocer los efectos obtenidos tras la aplicación del enfoque de ABP comparándolo con el enfoque tradicional. Smits, Verbeek y de Buissonje (2002) encontraron poca evidencia de que el ABP mejorase la adquisición de conocimientos en estudiantes de Medicina, y una evidencia moderada de que mejorase su satisfacción. Sin embargo otras revisiones (como Dochy et al., 2003) pusieron de manifiesto que el ABP mejoraba las habilidades del alumnado, aunque parecía tener un efecto negativo en el “conocimiento base” de los estudiantes.

Pero en la mayoría de los trabajos se documenta expresamente que la actitud de los estudiantes hacia el enfoque ABP fue positiva o muy positiva, y en ningún caso se encontró que una mayoría de participantes mostrase una actitud negativa hacia él. En cuanto a la valoración de los profesores se señala que en general muestran una actitud positiva hacia el enfoque porque consideran que los alumnos adquieren conocimientos y habilidades. También evidencian estos estudios una mayor motivación e interés respecto a lo que ocurre cuando se emplea el método tradicional, así como el papel positivo en el aprendizaje de las relaciones interpersonales formadas en el grupo. Otras características que destacan es que trabajar con ABP resulta más divertido porque plantea retos en la resolución de problemas reales, permite el aprendizaje autodirigido y la construcción del propio conocimiento, desarrolla las habilidades sociales, de comunicación y de participación activa, y las relacionadas con la búsqueda y selección de la información, fomenta el pensamiento crítico y hace que se sientan orgullosos de su trabajo.

En cuanto a los resultados negativos del enfoque ABP encontramos algunos detractores que consideran que el trabajo en grupo resulta desalentador y puede tener consecuencias negativas para la participación cuando estudiantes motivados empiezan a contribuir menos al ver que otros compañeros no se esfuerzan. Autores como Dolmans et al. (2001) o Renko et al. (2002) opinan que esto podría solucionarse con medidas adecuadas por parte de los tutores. Otro de los resultados negativos encontrados es la resistencia de algunos profesores, que disfrutaban transmitiendo su propio conocimiento, a dejar de ser protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, pues se

sienten “sabios” y no quieren ceder su papel a los estudiantes (Wood, 2003; McGrath, 2002). Otro tipo de resistencias vienen de parte del alumno, pues pueden estar inseguros sobre cuánto estudiar, sobre qué información es relevante y útil (Wood, 2003), y porque este enfoque requiere actitudes muy diferentes a las del currículo tradicional (Green, Van Gyn, Moehr, Lau y Coward, 2004; Liu, 2003; McGrath, 2002).

En dos estudios, los investigadores señalan que los estudiantes no tenían claros los objetivos ni lo que se esperaba de ellos, y tampoco tenían certeza del nivel de trabajo requerido. En otro se indica que creían adquirir menos conocimientos con este enfoque que con el tradicional. Sin embargo, cuando se analiza la opinión de los estudiantes sobre los efectos que el ABP ha tenido en su aprendizaje no hay datos concluyentes, ya que cuando se compara con el enfoque tradicional, en unos casos los estudiantes de ABP dicen poseer menos conocimientos que los del método tradicional mientras que en otros se consideran mejor preparados.

Una mirada más atenta nos indica que los estudios que recogen los resultados más negativos o que apenas encuentran diferencias entre el enfoque ABP y el tradicional presentan importantes limitaciones, los datos han sido recogidos con un único instrumento, el examen, y en un solo momento, mientras que en otro se ha empleado un número muy pequeño de participantes. Además en ninguno de los dos casos el ABP impregnaba la totalidad del currículum. Pero cuando nos centramos en los estudios en los que hay un número amplio de participantes y el ABP forma parte de todo el currículum, comparando con el método tradicional, obtenemos en todos ellos datos favorables al ABP. Por ejemplo (McGrath, 2002; Mennin et al., 2003; Smits et al., 2002) afirman que los alumnos se sienten más satisfechos, menos estresados y son más positivos en lo que respecta a su aprendizaje cuando se emplea ABP, por el contrario los estudiantes del currículum tradicional tienden a valorar su experiencia como irrelevante, pasiva y aburrida. También ocurre este fenómeno con los profesores, el enfoque ABP parece ser más satisfactorio para el profesorado (Dolmans et al., 2001; McNiven, Kaufman y McDonald, 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003).

En cuanto a la evaluación, algunos autores señalan que a menudo se olvida en los diseños y que esto resta rigor a los programas innovadores (Alexander, 1999). Algunos estudios ponen de manifiesto la importancia de tener en cuenta tanto el contenido como el proceso, que la evaluación sea utilizada para mejorar el trabajo del grupo y generar actitudes positivas, y que se tome en consideración a los estudiantes cuando de evaluar se trata.

Con respecto a la motivación diversos autores han llegado a la conclusión de que el enfoque ABP es más divertido para estudiantes y tutores y mejora la motivación y el compromiso con el aprendizaje (Dolmans et al., 2001; McNiven, Kaufman y McDonald, 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003), y esto hace que los estudiantes que siguen un enfoque ABP refieran que estudian para comprender, mientras que los que siguen el currículum tradicional dicen que estudian de memoria para aprobar un examen (Dolmans et al., 2001; McNiven et al., 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003).

Otro aspecto en el que parecen coincidir la mayoría de los autores es que el ABP requiere mucho tiempo y esfuerzo, tanto para los alumnos como para los profesores, (Liu, 2003; McGrath, 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003), y también más personal y recursos materiales que el enfoque tradicional (McGrath, 2002; Mennin et al., 2003;

Wood, 2003). Y que el papel del profesor y del alumno cambia, el profesor ya no es un mero transmisor de informaciones sino un “facilitador”, y el alumno examina, investiga, reflexiona y comprende (Dolmans et al., 2001; McNiven et al., 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003).

Son muchos los estudios que parecen confirmar que el enfoque de ABP facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y el aprendizaje profundo, facilita la transferencia de conocimiento y de habilidades desde la clase al mundo profesional y favorece la retención, la comprensión y el desarrollo de habilidades de aprendizaje para toda la vida (Dochy et al., 2003; Dolmans et al., 2001; Liu, 2003; McNiven et al., 2002; Mennin et al., 2003; Wood, 2003). Los estudiantes que siguen el enfoque ABP consiguen iguales resultados, o incluso mejores, en algunos aspectos, como los conocimientos científicos básicos o las habilidades profesionales, que los que siguen el currículo tradicional (Distlehorst y Robbs, 1998; Dochy et al., 2003; Mennin et al., 2003; Prince, Van Mameren, Hylkema, Drukker, Scherpbier y Van der Vleuten, 2003).

De todo esto, los autores del estudio citado deducen que, dadas las características de la sociedad actual, dinámica, cambiante, con una gran cantidad de información y nuevas tecnologías, con un mercado de trabajo en continuo cambio que exige de los profesionales no sólo un conocimiento específico de base sino un conjunto de habilidades necesarias para aplicarlo y solucionar nuevos problemas de manera creativa, resulta necesario un aprendizaje permanente, y en este sentido el ABP es un buen enfoque para la formación de futuros profesionales en campos muy diversos y para la formación continua, puesto que permite la adquisición de muchas habilidades sociales y profesionales, como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación, de análisis crítico, resolución de problemas, consulta de diversas fuentes, etc. Además de conseguir resultados similares o superiores en las pruebas clásicas de adquisición de contenidos de tipo más conceptual (Fernández, García, De Casp, Fidalgo y Arias, 2006).

1.1.11. La educación para la ciudadanía como finalidad integradora del currículo: potencialidades y dificultades

En la década de 1990, con la eclosión de la preocupación por la educación para la ciudadanía, los temas polémicos volvieron a convertirse en un foco de interés educativo. Y en los años siguientes los planes de estudio de distintos países han puesto en marcha programas de ciudadanía que reconocen que los conocimientos y habilidades que se enseñan en la escuela están divorciados de las situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes y de los problemas complejos del mundo moderno (Young, Commins y Kington, 2002)¹². Desde Dewey se ha reclamado una enseñanza de las ciencias sociales que promueva el desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado a problemas reales de la sociedad como forma de aprendizaje de la participación en democracia. En este sentido, en los últimos años la educación para la ciudadanía se ha convertido en un concepto integrador de las distintas finalidades educativas que confluyen en una educación emancipadora centrada en el alumno.

¹² <http://www.kaidara.org/es>

Efectivamente, educar para la ciudadanía democrática y participativa como finalidad educativa superadora de la fragmentación de las distintas finalidades y transversalidades podría constituirse en un elemento de integración del currículum. Algunas de las fórmulas que se han ensayado en los últimos tiempos pretenden establecer nuevas relaciones entre la educación para la ciudadanía y la historia. Como el caso de Quebec, donde el currículo de enseñanza secundaria se denomina *Histoire et Éducation à la citoyenneté* (Sant Obiols y Pagés, 2012), y postula una ciudadanía “orientada hacia la justicia” pensada para la participación activa del futuro ciudadano (Éthier y Lefrançois, 2009). O el de Inglaterra donde, a partir de la introducción de la Educación para la Ciudadanía en el currículo obligatorio, se plantean relaciones entre la Historia y la ciudadanía con finalidades muy parecidas (Arthur, Davies, Wreen, Haydn y Kerr, 2001).

Hay evidencias de que en clase de Historia la comprensión por los alumnos de las conexiones entre los temas históricos estudiados y los problemas contemporáneos tiende a ser débil (OFSTED, 2005). Una vía para la búsqueda de esa conexión puede ser la controversia sobre temas de actualidad (Holden, 2007). En el caso británico, además, ha sido reiteradamente destacada la falta de una versión multicultural de su historia (Visram, 1994). Frente a la amenaza de un currículum restrictivo (Carrington y Troyna, 1988; Wellington, 1986), la educación para la ciudadanía aparece como una nueva oportunidad para flexibilizarlo y abrirlo a los problemas reales (Holden, 2007; Oulton, Justin y Marcus, 2004). Así pues, con la llegada de la educación para la ciudadanía, a finales de los 90, la enseñanza de los temas controvertidos de nuevo se ha convertido en una cuestión de interés educativo general, y parece que hay unanimidad en que el éxito dependerá de la capacidad del profesor para desempeñar un nuevo rol. La investigación sugiere que la preparación de los profesores para este trabajo presenta especiales retos en contextos donde las divisiones sociales son profundas (Parker et al., 2001).

La concepción actual de la ciudadanía pasa por la participación pública en el diálogo sobre cuestiones controvertidas de carácter socio-científico. Los jóvenes necesitan ser conscientes de la controversia y de cómo se construyen los argumentos, pues para influir en el debate hay que tener conocimientos científicos adecuados (Oulton et al., 2004). Para esto es necesaria una “alfabetización científica” o, como algunos han denominado, una “ciudadanía científica”, que implique la capacidad para formarse opinión, argumentar y participar en los debates. De hecho, el espíritu de renovación que la educación para la ciudadanía ha introducido en los sistemas educativos de muchos países ha contribuido a recuperar el interés por el desarrollo en los alumnos de la capacidad de argumentación (Driver, Newton y Osborne, 2000; Jiménez-Aleixandre y Erduran, 2008) y de tomar decisiones sobre problemas y controversias socio-científicas (Ratcliffe, 1997; Kortland, 2001; Hermann, 2008; Levinson, 2006). Esto ha tenido su eco en los currícula, en los que explícitamente se menciona como un objetivo prioritario. Por ejemplo, en el sistema escolar danés, el fomento de los estudiantes argumentativos y capaces de tomar decisiones socio-científicas se menciona explícitamente como competencia a desarrollar y como objetivo en el plan de estudios de las disciplinas de Ciencias y Matemáticas, tanto en los niveles educativos inferiores como en la Secundaria superior (*Danish Ministry of Education*, 2003, 2008). Y en Inglaterra la enseñanza de la Ciudadanía, que se estableció en el currículum para los alumnos de entre 11 y 16 años en el año 2002, incluye la educación para el desarrollo sostenible y la enseñanza en la controversia.

Además de las razones ligadas al desarrollo de capacidades cognitivas y epistémicas se esgrime como razón principal para basar el currículum en la argumentación que la discusión socio-científica representa una imagen de la ciencia como un esfuerzo de negociación y construcción del conocimiento que está en línea con lo que los historiadores y filósofos de la ciencia nos presentan (Jiménez Aleixandre y Erduran, 2008). La argumentación y la discusión en Ciencia permite a los alumnos ser reflexivos y críticos acerca de los *controversial issues*, y la controversia permite la interacción entre Ciencia y Sociedad (Nielsen, 2009).

Dentro de este nuevo interés por educar para una ciudadanía democrática y participativa, se ha vuelto sobre el tratamiento de problemas sociales relevantes que surge del convencimiento de que la enseñanza en Ciencias Sociales debe estar orientada hacia la formación de una ciudadanía crítica y comprometida socialmente. Pues ayuda a comprender la realidad social y sus problemas, a formar el pensamiento social para gestionar la complejidad de esta realidad, y favorece la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia (Canal et al., 2012). Estas finalidades, en opinión de muchos autores que se sitúan en la teoría crítica, son las más importantes que pueden plantearse en la educación (Thornton, 1994; Benejam, 1997; Audigier, 1999; Hurst y Ross, 2000; Parker, 2008).

Ahora bien, este cambio metodológico demanda un nuevo tipo de profesorado, pues un tema controvertido no es nada por sí mismo sin un estilo de enseñanza, una pedagogía que sepa aprovechar el interés del estudiante en un intento por fomentar la motivación y el aprendizaje (Stenhouse, 1975a). Y es aquí donde los maestros juegan un papel crítico en la asfixia o en la promoción de la discusión de temas controvertidos. Ellos deciden si estos temas formarán parte del plan de estudios previsto, si los estudiantes pueden traer esos temas al aula, y cómo serán discutidos. Y lo más importante, si son capaces de crear un ambiente de aula que apoye o inhiba la expresión de la opinión de los estudiantes.

Un estudio realizado por el *UK Department of Education and Skills / Historical Association* sobre la percepción y actitudes de los profesores principiantes de Historia en relación con los temas polémicos puso de manifiesto que los estudiantes de maestro son unánimes en su deseo de enseñar temas controvertidos, aun cuando esto pudiese entrar en conflicto con las opiniones de los padres de los alumnos o del entorno cultural (Woolley y Wragg, 2007). Pero las evidencias empíricas muestran que los maestros no están suficientemente preparados para manejarse con debates sobre cuestiones controvertidas (Oulton et al., 2004).

Diversas investigaciones (Ersoy, 2010) ponen de manifiesto que la incorporación de las cuestiones controvertidas en la formación docente ofrece a los candidatos a maestros oportunidades no sólo para conseguir la competencia cívica efectiva, sino también para desarrollar habilidades y experiencia en la enseñanza de temas polémicos. Un estudio realizado en Turquía con candidatos a profesores de Sociales sobre sus puntos de vista con respecto a las cuestiones controvertidas arrojó resultados en el sentido de las dificultades que tenían para discutir temas críticos en clase. Esto es similar a la constatación que hicieron Crowe y Wilen (2003) sobre la falta de experiencia de los estudiantes de maestro en la habilidad del pensamiento crítico.

También se puso de manifiesto la mejora de las habilidades de los candidatos a docentes en la enseñanza de la participación en clase, en el pensamiento analítico social y político y en el respeto a los distintos puntos de vista, cuando se incorporan las cuestiones controvertidas en la formación continua del profesorado. Otros estudios han llegado a conclusiones similares: Oulton et al. (2004a y b) encontraron que la enseñanza de temas controvertidos permite a los estudiantes de maestro mejorar sus habilidades en la discusión, en la obtención de información y en el pensamiento analítico, y también mejora la adquisición de actitudes positivas y valores. Los estudios de Hess y Posselt (2002) mostraron que aumentó la participación de los estudiantes en las discusiones, y los de Parker y Hess (2001) que los candidatos a maestros aprendieron a conducir el proceso de discusión mejor. Zainuddin y Moore (2003) encontraron que los diálogos estructurados sobre temas polémicos ayudaron a los estudiantes a mejorar no sólo su lectura y comprensión, sino también su eficiencia en el pensamiento crítico y en la resolución de problemas.

La enseñanza de temas polémicos requiere unas habilidades en el aula muy diferentes a las que generalmente se observan. En un estudio de Cotton (2006) realizado sobre la enseñanza de temas polémicos medioambientales, los profesores adoptaron estrategias de enseñanza para fomentar la participación de los alumnos en los debates, pero expresaron las grandes dificultades que encontraban con el manejo de sus propias creencias y con el dilema del equilibrio y la neutralidad. Los resultados de esta investigación sugieren que las actitudes de los profesores influyeron más de lo que ellos mismos pretendían conscientemente, y se puso de manifiesto la inconsistencia entre las creencias de los profesores y sus prácticas. Una de las conclusiones fue la necesidad de que los profesores, si pretenden que sus alumnos examinen críticamente la información y las actitudes y valores implicados, deben ser conscientes de sus propias creencias y actitudes, que son la base de su propia enseñanza. Por tanto, las actitudes ambientales pueden ser vistas como un aspecto más del plan de estudios oculto, en el que se aprende más de las actitudes del profesor y de su comportamiento que del programa formal.

Estudios recientes a gran escala han puesto de manifiesto -como se esbozaba más arriba- que los profesores no se sienten capaces de manejar la enseñanza de temas polémicos (Oulton et al., 2004b). En este estudio la mayoría de los 600 profesores relataron falta de entrenamiento formal en este aspecto de su trabajo y también demandaron que el Plan de Estudios Nacional y la dirección proporcionasen consejos claros acerca de cómo manejar las cuestiones polémicas. Sólo el 12% de los profesores se sintió listo para enseñar temas polémicos. La conclusión del estudio es la recomendación de un perfeccionamiento en la educación de los profesores de pre-servicio para hacer posible que los estudiantes se sientan libres de expresar sus propias opiniones en un entorno de apoyo donde los escucharán sin miedo a la crítica y donde se anima al cambio de posición. Instrucciones explícitas meta-cognitivas pueden ser útiles para establecer reglas que ayuden a escuchar seriamente a los otros y reconsiderar sus posiciones, más que vivir la discusión como una competición.

Otros autores se plantean que, si tanto los preceptos legales como el inequívoco valor educativo de los problemas sociales aconsejan su análisis en el aula, ¿cuál es la razón por la que existen resistencias a su normalización dentro de los currículos escolares? Una explicación podría ser que la naturaleza de la polémica hace que muchos profesores se sientan incómodos e inseguros ante la posibilidad de trabajar en sus aulas con problemas socialmente conflictivos (López Facal, 2011).

Así pues, el éxito de la puesta en práctica de la educación para la ciudadanía va a depender, en parte, de la preparación de los maestros para la enseñanza sobre temas controvertidos. La investigación sobre las prácticas docentes y las opiniones con respecto a la controversia en las aulas ponen de manifiesto que los argumentos para la inclusión de los temas polémicos en el plan de estudio son convincentes, pues la educación no debe ser un refugio para los niños hasta que se encuentren con las duras controversias de la vida adulta, sino que debe prepararlos para hacer frente a este tipo de controversias con conocimiento de causa, sensatez, tolerancia y criterio moral (*Qualifications and Curriculum Authority*, 1998).

Como argumenta Dewhurst (1992), los estudiantes van a conocer los dilemas morales antes o después, por eso las escuelas tienen que ayudarles a manejar las cuestiones de valor para aprender a construir sus propios juicios, así como a asumir la responsabilidad de sus propias vidas (Dewhurst, 1992, 153). Algunas investigaciones han llegado a concluir con una serie de recomendaciones para que los profesores puedan enseñar en estas áreas tan difíciles del plan de estudio con mayor eficacia (Oulton et al., 2004b) teniendo en cuenta las características de las cuestiones polémicas:

- 1) Los grupos sociales tienen diferentes opiniones sobre ellas y éstas se basan en diferentes informaciones o en diferentes interpretaciones de las mismas informaciones, que configuran una determinada visión del mundo y un sistema de valores.
- 2) Los temas polémicos no siempre se pueden resolver mediante el recurso a la razón, la lógica o la experiencia, ya que implican un componente emocional.
- 3) Reconocer, en el debate, que el equilibrio es imposible y hacer que los alumnos sean conscientes y capaces de reconocer el sesgo en los materiales y en las opiniones.
- 4) Es necesario proporcionar un ambiente de apoyo para fomentar la confianza para participar plenamente (Hahn, 1998; Parker y Hess, 2001; Hess, 2002; Hess y Posselt, 2002, Ratcliffe y Grace, 2003).
- 5) Las estrategias deben ir encaminadas a fomentar una mentalidad abierta, una sed de información y una voluntad de cambiar la mente a la luz de las pruebas, los argumentos o la experiencia.
- 6) Utilizar estrategias que animen a los alumnos a reconocer, respetar y valorar las ideas y posturas de una persona sobre un tema y a comprender que todo eso se corresponde con una visión del mundo.
- 7) Hacer hincapié en la importancia de que los docentes y los alumnos hagan una reflexión crítica sobre su propia posición y reconozcan la necesidad de evitar el perjuicio que proviene de una falta de reflexión crítica.

En los últimos años, acontecimientos sociales, económicos y culturales vertiginosos han supuesto una nueva toma de conciencia planetaria que ha llevado a plantear una Educación para la Ciudadanía Global. Nos referimos a una situación caracterizada por la inseguridad y la inestabilidad que tiene como correlato la ansiedad y el miedo, en la que la diferencia entre los que tienen y los que no tienen se acentúa y en la que la conciencia de insostenibilidad del modelo de desarrollo es cada vez más patente. Estos problemas presentan algunos contornos bien visibles: informacionalización, exceso de información, globalización, urbanización acelerada, cultura de la superficialidad y pensamiento único (Borja y Castells, 1997; García Pérez y De Alba Fernández, 2008).

El exceso de información ha convertido a nuestra sociedad más que en una sociedad del conocimiento en una “sociedad del espectáculo”, y esta cultura de la superficialidad termina afectando a la educación como subsistema de la cultura social. La simplificación conlleva la repetición de estereotipos, la renuncia a la reflexión, la asunción de las ideas de otros y la incapacidad para construir un discurso propio sobre los problemas sociales. La extensión del modo de vida urbano produce la degradación de los ecosistemas y junto a la globalización la pérdida de identidades locales (García Pérez y De Alba Fernández, 2008).

Frente a esto algunos se plantean el papel de una escuela que en el pasado ha jugado un papel fundamental en la construcción de la identidad nacional, a través de la formación de “buenos ciudadanos” del estado-nación, pero que en el presente no parece encontrar su sentido. Una escuela anclada en los contenidos académicos y ajena a los problemas reales que tiene planteada la ciudadanía del siglo XXI. El fracaso de la escuela estaría mostrando la inadecuación de la enseñanza predominante en las escuelas en relación con las demandas intelectuales que exige el tratamiento de problemas sociales y ambientales de nuestro tiempo.

El desajuste tiene que ver con la organización disciplinar tradicional de los contenidos escolares, lo cual no facilita el tratamiento de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo. Por otra parte las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas y repetitivas, no ayudan a formar al alumnado en las nuevas competencias que la sociedad actual demanda, como la capacidad para seleccionar y procesar la abundante información disponible y la capacidad para gestionar los problemas del presente a la hora de integrarse en el mundo laboral (García Pérez y De Alba Fernández, 2008).

En el marco escolar el alumno solo resuelve problemas de manera mecánica sin explicitar ni movilizar sus propias ideas, sin confrontar argumentos ni negociar significados. La escuela no es capaz de proporcionar un pensamiento más complejo, capaz de abordar la problemática social y ambiental, tampoco es capaz de conectar con las pautas culturales manejadas por los alumnos pues existe una clara “brecha” entre ambas culturas y esto da lugar al desapego o la desafección. (García Díaz et al., 2007).

Mientras la sociedad ha cambiado, la escuela no, ni sus contenidos, ni sus estructuras cronoespaciales. En efecto, ante la inadecuación de la estructura disciplinar tradicional del currículum y el naufragio, en la práctica, de los intentos basados en la interdisciplinariedad o en la transversalidad, se han depositado quizás demasiadas expectativas en que una educación para la ciudadanía pudiera ser una especie de área transversal de las transversales, es decir, integradora de un gran conjunto de valores considerados educativos. Frente a esto, a iniciativa de numerosos organismos internacionales, la Educación para la Ciudadanía se presenta como alternativa, como una especie de área transversal integradora de un gran conjunto de valores considerados educativos. Una ciudadanía de carácter global que habría de plasmarse en: superar los límites de las patrias, superar los límites de los ámbitos educativos convencionales, y superar los límites entre educación formal, no formal e informal (García Pérez y De Alba, 2007).

Para poder responder a esta exigencia de formación ciudadana global, que los graves problemas de nuestro mundo están requiriendo, la alternativa que se propone es que los alumnos se planteen posibles problemas de estudio en la escuela; esto nos llevaría a

repensar la educación y replantear los contenidos. La escuela, como ámbito de socialización de los alumnos no puede permanecer ajena o neutral, debería ofrecer alternativas adecuadas, y esta alternativa pasa por el abordaje de estos problemas en la escuela intentando que los alumnos vayan construyendo su posición ante los mismos. Esto supone una ciudadanía de futuro, una ciudadanía que pretende enseñar a los jóvenes a tomar decisiones en un mundo incierto sobre una amplia gama de temas contradictorios. Por tanto, se defiende que si queremos educar para una ciudadanía global hay que tener la oportunidad de participar en temas controvertidos -vinculados a los graves problemas de nuestro mundo- y desarrollar las habilidades que se necesitan para esto¹³.

A medida que el mundo se enfrenta a problemas globales como el VIH/SIDA, el calentamiento global, la crisis energética, la desertificación, las conmociones políticas, etc., el desarrollo de la ciudadanía a través de la educación es una necesidad. El concepto de Educación para la Ciudadanía es un campo que incluye una amplia gama de perspectivas filosóficas, políticas e ideológicas, así como distintos enfoques pedagógicos, objetivos y prácticas (Schugurensky y Myers, 2003). Por una parte se ha descrito una orientación tradicional/elitista/minimalista que concibe la educación para la ciudadanía como un proceso de iniciación social. Desde esta perspectiva la educación para la ciudadanía es una herramienta de reproducción del orden socioeconómico y de la democracia como su complemento político. Los educadores tradicionales de la educación para la ciudadanía están muy cerca de la educación tradicional cívica, se esfuerzan por inculcar la lealtad nacional y la obediencia a la autoridad a través de las narrativas nacionales, el conocimiento de los hechos geográficos e históricos y el funcionamiento de las instituciones gubernamentales para crear buenos ciudadanos, buenos consumidores y buenos patriotas (Schugurensky y Myers, 2003, 2). En esta perspectiva de la ciudadanía mínima predominan los contenidos y la metodología transmisiva (Kerr, 1999), y no hay preocupación por las actitudes como objetivo central (McCowan, 2006).

La segunda orientación progresista/activista/máxima considera la educación para la ciudadanía como una herramienta para la reforma y la transformación social e intenta fomentar el análisis crítico, el compromiso político, el respeto y la comprensión transcultural y la participación activa en la vida pública (Schugurensky y Myers, 2003, 2). Se basa en una práctica inclusiva y en elementos curriculares y pedagógicos basados en valores que son difíciles de medir en la práctica (Kerr, 1999).

Se han definido siete desafíos involucrados en la canalización de los contenidos de los estudios sociales hacia la educación para la ciudadanía. El primero es la necesidad de pasar de una ciudadanía pasiva a una activa con el fin de fomentar ciudadanos bien informados, responsables y comprometidos, y con habilidades de pensamiento crítico (Schugurensky y Myers, 2003, 3). Otro cambio es el que se produce desde una ciudadanía nacional a una ciudadanía planetaria y ecológica en un planeta con recursos finitos, y esto acerca a la conciencia del consumo excesivo de recursos no renovables en el primer mundo y la tendencia al deterioro medioambiental. Otro desafío requiere reconocer la diversidad cultural para fomentar una sociedad intercultural más allá de la mera tolerancia, basada en la solidaridad, la interacción, la apertura y el reconocimiento de las relaciones de poder (Schugurensky y Myers, 2003, 4). El cuarto desafío es la

¹³ Max Lawson (Oxfam) and Stephen Davies (Institute of Economic Affairs): <http://www.speakerscornertrust.org/5743/overseas-aid-whats-the-point/>

necesidad de participar en la esfera pública, así como el reconocimiento de la perspectiva feminista y de la importancia de las desigualdades (Schugurensky y Myers, 2002, 4).

La quinta propuesta es, en el contexto de creciente militarización, ocupaciones, terrorismo, guerras civiles y actos de genocidio, implementar estrategias de educación ciudadana que promuevan la cooperación, el diálogo, y una paz sostenible basada en la justicia. En su sexta propuesta, Schugurensky y Myers exigen pasar de la escuela basada en la ciudadanía a las comunidades de aprendizaje, pasando de un modelo de escuela del siglo XIX, al servicio de la producción industrial, a una escuela de democracia activa y de ciudadanos para el siglo XXI. La última propuesta conecta con la necesidad de cambiar de una ciudadanía formal a una ciudadanía democrática auténtica a través del estudio de temas polémicos como la distribución desigual de la riqueza o la influencia del poder en los medios de comunicación y el sistema político, para favorecer la reducción de la distancia entre el mundo ideal y el mundo real.

Así pues, la educación es una de las estrategias que puede generar cambios de actitudes, sistemas de valores y comportamientos sociales para hacer frente a estos desafíos, pero para eso habría que construir un nuevo modelo de ciudadanía más allá de las fronteras de los estados, basando nuestras acciones en la conciencia de la dignidad humana y la pertenencia a una comunidad local y global involucrada en la construcción de un mundo sostenible (Galiero, 2009). Es precisamente la capacidad para el cambio una de las claves de la situación de encrucijada en la que nos encontramos. El Informe de la Comisión Internacional de Educación de la UNESCO para el siglo veintiuno, conocido como Informe Delors, definió los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pero no fue hasta el currículo de Oxfam de 1998 cuando se introdujo el “aprender a llevar a cabo el cambio” como la capacidad clave para hacer posible todo lo demás (Nanni, 2009).

Los valores, actitudes y comportamientos de las nuevas generaciones se hallan a merced de los oligopolios de la comunicación y el entretenimiento, así que para muchos jóvenes el único contexto de experiencias positivas de ciudadanía es la escuela. Una educación para la ciudadanía participativa necesita un nuevo modelo de escuela, y en este sentido la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es el resultado de un largo proceso de décadas en el que muchos educadores han aportado sus pensamientos y sus prácticas en diferentes campos: educación para el desarrollo, educación intercultural, educación popular, educación en valores, educación en derechos humanos, educación para la sostenibilidad, educación para la paz, educación para la igualdad de géneros; y al mismo tiempo tiene el propósito de integrar todos estos enfoques manteniendo la interdependencia.

La ECG se basa en la utilización de metodologías participativas que incluyen la discusión, el debate y la argumentación y trata de ver cómo las decisiones que toman gentes en otros lugares del mundo afectan a nuestras vidas, al igual que las que tomamos nosotros afectan a la vida de otros. Frente a la visión restrictiva y alejada de los problemas reales de la educación cívica tradicional con un carácter nacional identitario, la educación para la ciudadanía global desarrolla el pensamiento crítico sobre problemas mundiales complejos, y para esto es necesario el tratamiento de cuestiones controvertidas. Esto ayuda a los alumnos a explorar y desarrollar sus propios valores, opiniones, y actitudes para la convivencia, como la escucha, el respeto de los

puntos de vista, la toma de decisiones, el ejercicio de los propios derechos y responsabilidades, etc.

El Plan de Estudios de Oxfam¹⁴ para la Ciudadanía Global se desarrolló en 1997 y desde entonces ha sido utilizado por muchas escuelas. La Educación para la Ciudadanía Global ofrece a los niños y jóvenes la oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico acerca de cuestiones complejas y polémicas. Las cuestiones controvertidas se pueden utilizar para permitir a los jóvenes desarrollar muchas de las habilidades y valores necesarios para prepararlos, como ciudadanos del mundo, para la vida en el siglo XXI. Posteriormente cuatro organizaciones -Cidac, Inizjamed, Intermón Oxfam y Ucodep-, presentaron un proyecto financiado por la Comisión Europea para promover la inclusión de la metodología y de los contenidos de la ECG en la educación formal en sus respectivos países. Desde entonces se han celebrado encuentros y seminarios en España, Portugal, Italia y Malta, en los que los educadores han compartido sus experiencias y han dado lugar a un grupo (*the network of educators for global citizenship*) que pretende contribuir a la transformación de la sociedad desde la escuela.

La Educación para la ciudadanía global hace que los alumnos aprecien las causas de los problemas y comiencen a desarrollar estrategias de resolución de conflictos, buscando diferentes puntos de vista, identificando las injusticias y tomando las medidas adecuadas para empatizar y responder a las necesidades de los demás siendo conscientes de que nuestras acciones tienen consecuencias. En el contexto de la discusión en el aula estas condiciones presuponen los valores morales como el respeto y la apertura, es decir, la disposición a formarse opinión basándose en argumentos de peso, y a contemplar la igualdad de todos en una discusión sin importar el estatus (Bridges, 1979).

La documentación sugiere que la educación para la ciudadanía a través de un plan de estudios basado en el tratamiento de temas polémicos promueve la participación y el interés por los problemas sociales que requieren la utilización del razonamiento y la comprensión a través de la investigación. La apreciación crítica también desarrolla el sentido de la justicia y la equidad, y de los derechos y obligaciones en la sociedad. Estas habilidades y conocimientos ayudan a adquirir las condiciones necesarias para convertirse en miembros responsables y eficaces de la sociedad, comprometidos con la participación en la toma de decisiones democráticas que afectan a la economía, al medio ambiente y a los valores sociales (DfEE 1999, 7-8; Oulton, 2004). Una escuela que promueve el debate democrático, por ejemplo, a través de los consejos escolares y de otros órganos de representación de los estudiantes, es más probable que cumpla las condiciones necesarias para que dicha participación sea real y efectiva (Crick et al., 2001).

Pero nada de esto será posible si la escuela no reconoce que la dimensión racional y cognitiva no es suficiente y que la educación tiene que hacer uso del resorte emotivo para capacitar a la juventud para la participación (Nanni, 2009). Humberto Maturana (1985) señaló que son las emociones más que la razón las que conducen a las gentes a la acción y los educadores deben darse cuenta de que el miedo es un factor psicológico

¹⁴ Oxfam G.B. *Global Citizenship Guides. Teaching Controversial Issues*: http://www.oxfam.org.uk/education/teachersupport/cpd/controversial/files/teaching_controversial_issues.pdf

implicado en los procesos educativos que impide reaccionar y trabajar la capacidad de empoderamiento y acción.

Hasta aquí hemos visto distintas perspectivas, propuestas y tradiciones de integración del currículum en torno a cuestiones conflictivas o problemáticas, que por otra parte aparecen como estrategias llenas de potencialidades para el aprendizaje de los alumnos, aunque también con algunas dificultades de adaptación tanto de éste, como provenientes de las carencias de la formación del profesorado en el manejo de la controversia en clase. En este recorrido, la Educación para la Ciudadanía aparece no sólo como una nueva oportunidad de flexibilizar el currículum para trabajar temas conflictivos o controvertidos sino como una apuesta por la integración de las distintas finalidades educativas dispersas en multitud de objetivos y transversalidades.

A la vista de las evidencias empíricas en favor de la selección y organización de los contenidos escolares en torno a cuestiones controvertidas o problemáticas, o en sentido amplio, de la integración del currículum, y a pesar de las dificultades y obstáculos que presenta su aplicación, que también se han documentado, habría que preguntarse por qué la práctica mayoritaria permanece pegada a la perspectiva disciplinar tradicional. Podemos concluir que la integración del currículum dejará de ser un artificio teórico, y cobrará sentido, en la medida en que sea la consecuencia lógica del replanteamiento del rol que el profesor desempeña en el aula. Si el profesor renuncia a su posición de poder, el conocimiento dejará de estar al servicio del mantenimiento del status y cobrará una dimensión distinta, como instrumento para la comprensión del mundo.

1.2. Los Proyectos Curriculares innovadores de Ciencias Sociales en España

Si en el anterior capítulo revisábamos las ideas en torno al tratamiento integrado de los contenidos como marco general de nuestra propuesta educativa, en este pretendemos concretar nuestra búsqueda de formas de integración del currículum haciendo una revisión de distintos proyectos curriculares de Ciencias Sociales que se han venido desarrollando en España en las últimas décadas, y que han realizado propuestas integradoras estructuradas en torno a problemas o conflictos sociales. Aunque no nos guía un afán de exhaustividad, pensamos que algunos son paradigmáticos y nos pueden aportar ideas para la construcción de nuestro propio diseño curricular para Ciencias Sociales de 4º de ESO. Estos Proyectos Curriculares innovadores han propuesto distintas fórmulas de integración del currículum, que básicamente han tomado como criterio para la selección y organización de los contenidos los conceptos clave o los problemas sociales y ambientales relevantes¹⁵.

Las investigaciones relacionadas con proyectos y materiales curriculares en España han surgido, por lo general, del contexto de grupos procedentes de la tradición de innovación pedagógica comprometidos con el cambio educativo que recogieron la herencia del movimiento renovador (Estepa, 1998). De hecho, ha sido a través de la confección de materiales, realizada de forma más sistemática y enmarcada en un

¹⁵ Por razones de brevedad y de proximidad a las propuestas curriculares actuales, no me voy a referir a la rica y extensa tradición innovadora en la enseñanza de la Geografía y de la Historia, sino solamente a aquellos proyectos que considero significativos, surgidos en el contexto -ampliamente entendido- de la experimentación de la reforma, plasmada en la LOGSE (1990) y de su desarrollo posterior.

proyecto, como muchos grupos innovadores han producido aportaciones de gran interés y se han aproximado a una investigación más formalizada¹⁶.

1.2.1. Conceptos clave versus problemas sociales

En el ámbito español de la enseñanza de las Ciencias Sociales se han realizado muy diversos intentos de proyectos curriculares con enfoques que han pretendido ser “integrados”, a partir de propuestas curriculares para la Educación Secundaria basadas en conceptos clave o en problemas sociales. Así pues son dos vías en el camino hacia la integración: la consideración de “conceptos clave” como mecanismo de organización del currículum de Ciencias Sociales y la materialización, más concreta (en el nivel de propuestas de trabajo, unidades didácticas, etc.), de ese currículum en torno a “problemas sociales relevantes”.

La organización básica del currículum a partir de conceptos clave cuenta con cierta tradición didáctica; su vigencia en muchas propuestas curriculares de nuestro entorno quizás se pueda explicar, en parte, por la influencia, más o menos explícita, de la tradición anglosajona¹⁷ de diseñar los currículos de Ciencias Sociales a partir de estos conceptos como organizadores del conocimiento escolar relativo a lo social (Tribó, 1999). En ese sentido, se han realizado intentos de identificar conjuntos de conceptos clave, generalmente de carácter interdisciplinar o transdisciplinar, compartidos por las diversas ciencias sociales, y que pudieran actuar como “organizadores” del currículum. Ahora bien, estos “conceptos” o ideas clave de carácter transdisciplinar, aunque tengan como objetivo fundamentar el currículum social de la enseñanza obligatoria, responden a una visión del mundo y de la ciencia, así como de su epistemología (ob. cit., 74).

Estas propuestas tienen diversas ventajas e inconvenientes. Según G. Tribó (1999, 75-77), junto al inconveniente básico de la falta de tradición y preparación del profesorado para diseñar el currículum y la falta, asimismo, de tradición académica española en torno a un currículum crítico de Ciencias Sociales, habría que señalar la dificultad para delimitar conceptos clave entre la multiplicidad disciplinar de las ciencias sociales, además con diversidad de enfoques epistemológicos cada una. Hay que recordar, a este respecto, que ningún paradigma o enfoque teórico ofrece soluciones completamente satisfactorias para el tratamiento didáctico de una determinada temática (cfr. Benejam, 1987), si bien unas opciones se pueden revelar más adecuadas que otras, sobre todo en función del marco de cada proyecto educativo (cfr. Souto, 1998; vid. también Benejam, 1993). Por ello, quizás habría que replantear el propio sentido de intentar delimitar un

¹⁶ Estas investigaciones suelen aparecer vinculadas al diseño y experimentación de proyectos y propuestas propias, elaboradas en el contexto de los respectivos grupos, algunos de los cuales se acogieron, en su momento -en el contexto de la experimentación de la reforma educativa vinculada a la LOGSE (1990)-, a las convocatorias de las administraciones educativas destinadas a concretar los diseños curriculares básicos del área y a producir materiales ejemplificadores.

¹⁷ Ya Hilda Taba (Taba et al., 1971) realizó una conocida selección de conceptos clave interdisciplinares de Ciencias Sociales, que marcó un hito no sólo por la relevancia que se otorgaba a la dimensión epistemológica sino, sobre todo, por su traducción didáctica en temas en una secuenciación en espiral. Otros autores (Beyer, 1971; Catling, 1978; Gross et al., 1983; Banks y Clegg, 1985) se inspiraron en la propuestas de Taba (cfr. Tribó, 1999; vid. también Batllori, Pagès et al., 1990). Por lo demás, en Didáctica de las Ciencias Naturales también ha interesado de manera central esta cuestión (Astolfi, 2001).

conjunto de conceptos dentro de campos o enfoques disciplinares que en muchas ocasiones no son complementarios sino alternativos.

Algunos de los proyectos que se gestaron al amparo de la convocatoria de investigación realizada por el M.E.C. para el desarrollo del Diseño Curricular Base plasmaron esta dialéctica –conceptos clave/problema sociales- en propuestas concretas. Este es el caso de proyectos definidos ya en 1991, en el contexto del grupo *Fedicaria*¹⁸ como el de Asklepios-Cronos, desarrollado y publicado posteriormente como Proyecto Cronos (Grupo Cronos, 1995-1996 y 1996-1997), o el de Ínsula Barataria. Asimismo, entre 1992 y 1996 se desarrolla -como amplio proyecto de investigación- el trabajo del equipo coordinado por P. Benejam (en la Universitat Autònoma de Barcelona) en torno a los conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales¹⁹.

En el grupo Asklepios (Grupo Asklepios/Cronos, 1991; Grupo Asklepios, 1993 y 1995) se otorga un papel importante a una serie de “ideas clave” o “conceptos básicos”, necesarios para el tratamiento del contenido en el interior de esas grandes temáticas denominadas “facetas”, que, para este grupo se han concretado en: trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, producir ideas y ocio/consumo. Ahora bien, esos conceptos básicos -similares a los utilizados por Capel y Urtega (1986)- dependen del “sesgo disciplinario” en el tratamiento de cada faceta (Grupo Asklepios, 1993, 101). Dentro de cada faceta se delimitan una serie de “problemas”, que terminan trabajándose en unidades didácticas concretas. En todo caso, algunas de las propuestas que han ido tomando cuerpo en el proyecto han definido con mayor precisión conceptos clave; así, el proyecto de Educación para el Desarrollo, denominado *Desigualdad mundial y países empobrecidos*, planteado por J.M. Ruiz Varona en el marco general del proyecto del Grupo Asklepios, contempla como referencia central los conceptos de conflicto, desigualdad e interdependencia, así como los valores de solidaridad y justicia social (cfr. Ruiz Varona, 1996 y 1997).

En el proyecto del grupo Cronos (Grupo Asklepios/Cronos, 1991; Grupo Cronos, 1993, 1995/1996, 1996/1997 y 1997; Cuesta Fernández, 1998) se manejan dos tipos de “organizadores del contenido”, de cuyo cruce en una “retícula organizadora” (como en un tejido) sale la primera concreción de contenidos; esos organizadores del contenido son, por una parte, las “facetas” o “tareas básicas”, como maneras fundamentales de realizar una aproximación analítica a la realidad social (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, producir ideas), y, por otra, un conjunto de “nociones sociales básicas” (equivalentes a conceptos clave) estructurantes de la propuesta (desigualdad, conflicto y cambio, diversidad/identidad e interdependencia), que son enunciadas como “grupos de

¹⁸ La Federación Icaria (o Fedicaria) (<http://www.fedicaria.org/>) es un colectivo de renovación pedagógica que propugna una didáctica crítica de las Ciencias Sociales y edita (desde 1997) la revista anuario *Con-Ciencia Social*]

¹⁹ Trabajo articulado en torno a un proyecto de investigación de la DGICYT, aprobado en 1993, desarrollado, en seminario de investigación, por un amplio equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (el grupo más numeroso) y de las Universidades de Barcelona, Lleida, Murcia y Tarragona. Como resultado de este trabajo se han producido diversas publicaciones y algunas tesis doctorales relacionadas con los diversos conceptos contemplados, como la de R. Batllori (1998), sobre el “conflicto” (vid. también Batllori, 1999 y 2000) o la de M. Casas (1998), sobre la “diferenciación” (vid. también Casas, 1999 y 2000) o, con otros matices, la de M. Oller (1999a) sobre la “movilidad” (vid. también Oller, 1999b).

problemas sociales relevantes” (vid., concretamente, Grupo Cronos, 1997; Cuesta Fernández, 1998).

En el caso del grupo *Ínsula Barataria* (Mainer et al., 1991; Mainer, 1993 y 1997; Grupo *Ínsula Barataria*, 1994, 1995/1996 y 1996), el criterio o concepto organizador que mejor puede dar cuenta de los contenidos de enseñanza en Ciencias Sociales es el de “las actividades humanas inscritas en su adecuada coordinada espacio-temporal”; según dicho criterio se delimitan una serie de “Grandes Temas” -que también pueden ser enfocados como “problemáticas”- de la siguiente manera: “I. Las actividades humanas se desarrollan en un espacio que es escenario y producto; II. Las actividades económicas se encaminan a satisfacer las necesidades de los grupos humanos; III. Las actividades humanas dan lugar a distintas formas de organización social; IV. Las actividades humanas requieren distintos grados y tipos de regulación político-jurídica; V. Los grupos humanos definen formas culturales y modos de entender el mundo” (Mainer et al., 1991, 85).

La propuesta de enseñanza se termina centrando en una serie de “problemáticas” (ecológico-económica, social-cultural y político-social), que se descomponen, a su vez, en seis “enunciados-problema”, en los que el concepto de “conflicto” juega un papel esencial; concretamente se proponen seis “enunciados-problema” para organizar la propuesta (Mainer, 1993 y 1997): “Vivir en la biosfera sin destruirla”; “Recursos limitados, ¿población limitada?”; “Trabajar para vivir o vivir para trabajar”; “Ser hombre, blanco y occidental”; “Orden, seguridad y democracia”; “Cambiar, para qué; ¿es posible la utopía?”. Estos seis grandes problemas sociales inspiran los veinte “enunciados didácticos” o “núcleos organizadores” de contenidos programados para toda la etapa (cinco por curso); cada núcleo organizador desarrolla una unidad didáctica; de esta forma cada problema social puede ser tratado al menos tres veces a lo largo de la etapa.

Otro proyecto curricular basado en *conceptos clave estructurantes* fue el coordinado por Pilar Benejam en la Universidad Autónoma de Barcelona (Benejam, 1999c; Benejam, 1999a; vid, también Benejam, 1999b y Benejam et al., 2001). En él se reconoce explícitamente el componente ideológico presente en la selección de conceptos clave, ya que “estos conceptos responden a una visión crítica y alternativa del mundo, en la que se valora la libertad entendida como consciencia y autorrealización, la igualdad identificada con la alteridad y con la justicia, y la participación democrática vista como la implicación de los ciudadanos, trabajadores y miembros de las comunidades sociales en las decisiones que afectan a sus grupos de pertenencia” (Benejam, 1999c, 7). Como resultado del trabajo desarrollado, se delimitaron unos conceptos clave estructurantes transdisciplinarios, que pueden iluminar la selección de ítems correspondientes a los temas que figuran en el currículum del MEC y de las diversas Comunidades Autónomas (Benejam, 1999c, 8-10):

- identidad y alteridad (que maneja la idea central de que “compartimos el mundo con los demás”);
- racionalidad-irracionalidad (centrado en la idea de que “vivimos en un mundo en el que los hechos y problemas suelen tener unas causas y unas consecuencias”);
- continuidad y cambio (“vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen”);

- diferenciación, que se expresa, a su vez, en diversidad y desigualdad (“vivimos en un mundo en el que se dan diferencias entre las personas y entre los grupos sociales”);
- conflicto (“en nuestro mundo no siempre hay acuerdo sobre aquello que es importante o lo que es más verdadero, porque coexisten diversas maneras de valorar el mundo y la sociedad”);
- interrelación (“las personas y los grupos humanos se relacionan, se comunican y se complementan; no sólo compartimos el mundo, lo construimos entre todos”; se destaca la idea de “interdependencia”);
- organización social (“las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen unas estructuras de poder y unas funciones”; se destaca, sobre todo, la idea de “poder”).

La concreción de los conceptos clave en unidades didácticas a menudo se hacía a través del tratamiento de problemas sociales relevantes de nuestro mundo como estrategia para que el alumnado tuviese “interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político” (Benejam, 1997, p. 41).

En el proyecto del grupo Bitácora (Vilarrasa et al., 1993) los conceptos clave se relacionan con los conceptos disciplinares específicos (propios de cada disciplina, sobre todo la Geografía y la Historia) y referidos a los diferentes ejes temáticos. En la construcción del currículum se tienen en cuenta los “núcleos curriculares” -integrados por conceptos clave-, las “ideas-eje” y las “categorías interpretativas”: los conceptos clave sirven para fundamentar “epítomes”, mientras que las ideas-eje ejercen de síntesis, pues actúan de puente entre los conceptos clave y los ejes temáticos, acotando temas y ayudando a la concreción curricular; las categorías interpretativas -explicación, comprensión, valoración, crítica de fuentes, relatividad-, por su parte, son las propias de la elaboración del conocimiento científico y se convierten en base de núcleos curriculares.

Otros grupos que desarrollaron proyectos curriculares como Germanía-Garbí, Aula Sete o Gea-Clío, también otorgan cierto papel a los conceptos clave como estructuradores del currículum; en algunos casos esto no se hace de manera tan explícita sino a través de otra idea general organizadora.

Germanía-Garbí (grupo de larga tradición anterior, que había desarrollado los conocidos proyectos *Gemanía-75*, de Historia, y *Garbí*, de Geografía) propuso, en este contexto de los años noventa, un currículum basado en conceptos básicos trabajados a partir de la idea de complejidad, construyendo redes de conocimientos ampliados dependiendo de la edad del alumnado, a lo que denominaron transversalidad (Grupo Germanía-Garbí, 1994). En este proyecto se seleccionan unos ejes transversales para toda la E.S.O., diseñados a partir de “esquemas conceptuales” considerados útiles por tener “suficiente poder explicativo para un conocimiento crítico del mundo social” (ob.cit., 58). Tres de esos ejes son considerados “permanentes” e impregnan fuertemente toda la etapa: “Sociedad, medio y recursos técnicos”, “Poder político y territorio”, “La información y las comunicaciones”; otros ejes son considerados “recurrentes”, y sólo aparecen en algunas unidades didácticas, como son: “La mujer”, “El ámbito de lo privado y lo público”, “Educación para la paz / Educación para el conflicto”, y “El ocio”. El objetivo era una educación emancipadora que facilitase la construcción de una red cognitiva

mínima que permitiese a los alumnos una base para futuros aprendizajes (Grupo Germanía-Garbí, 1994).

En el grupo Aula Sete se parte del supuesto de que mientras “la selección de conceptos específicos que deben formar parte del currículum escolar siempre será discutible, y dependerá en cierta medida de la tradición pedagógica y de la formación profesional del profesorado que participa en cada proyecto educativo”, no ocurre, sin embargo, lo mismo con los conceptos que se suelen denominar “metodológicos”, y que “se utilizan de manera semejante en las llamadas Ciencias Sociales, diferenciándose de las experimentales, como por ejemplo los conceptos de causa-consecuencia, cambio-continuidad o conflicto-consenso”. Al igual que estos conceptos pueden ser considerados comunes al ámbito de las Ciencias Sociales, también pueden ser comunes a diversos saberes sociales -se dice- “la utilización de procedimientos similares para la investigación y la verificación de hipótesis...”. Pues bien, se considera que sobre la base de este bagaje común se puede organizar el currículum de la E.S.O. en el Área de Ciencias Sociales (cfr. 1994, 185-186).

En el caso del grupo Gea-Clío (Pérez Esteve, Ramírez y Souto, 1997; Souto, 1998) también hay una serie de conceptos básicos o “procesos” que juegan un papel estructurador en la propuesta, conceptos que son extraídos de la Geografía y de la Historia, como disciplinas básicas a partir de las cuales se propone el currículum. Así, se seleccionan los siguientes conceptos (cfr. Pérez Esteve, Ramírez y Souto, 1997, 23-38):

- desde la Geografía: percepción, escala, distancia, distribución espacial, localización espacial, interacción (entre medio físico y acción antrópica), estructuras territoriales, sistemas geográficos;
- desde la Historia: tiempo histórico (y, por tanto, permanencia y cambio), comparación de hechos históricos, fuentes históricas y hechos del pasado, empatía histórica, explicación intencional de los hechos históricos, estructuras sociales.

Se trata de “grandes ideas”, con un fuerte contenido procedimental en muchos casos (por estar extraídas de los métodos de trabajo de las disciplinas de referencia); de ahí la denominación de “procesos”. En todo caso, pueden apreciarse similitudes con los conceptos clave seleccionados en otras propuestas (interacción, cambio, sistema...). Estos procesos son considerados fundamentales para estructurar el aprendizaje de los alumnos y subyacen, asimismo, en toda la propuesta curricular, de forma que en cada unidad didáctica la lógica del conocimiento está marcada por uno o dos de esos procesos. Por lo demás, se opta, también, por la programación de unidades didácticas “desde problemas sociales relevantes” (ob.cit., 15).

En el Proyecto IRES -un proyecto más global, no restringido al área de Ciencias Sociales, y al que posteriormente me voy a referir con mayor detenimiento, como marco de referencia básico para el desarrollo de esta investigación-, si bien es verdad que se le otorga una gran relevancia a conceptos como sistema, unidad/diversidad, interacción, cambio, etc., que recuerdan a los ya vistos en otros proyectos, el conocimiento metadisciplinar forma un sistema de ideas que va más allá de lo conceptual, y que constituye una cosmovisión que integra también grandes procedimientos y grandes actitudes y valores. Frente a la función dominante en la mayoría de proyectos

curriculares como inclusores y organizadores del currículum, en IRES estos conocimientos metadisciplinarios tienen un papel fundamental en la determinación del conocimiento escolar (García Díaz y Merchán, 1997; García Díaz, 1998).

La otra vía de integración del currículum, la organización de las propuestas curriculares en torno a “problemas sociales relevantes” como base de una educación crítica, constituye también una constante en la mayoría de los proyectos innovadores de Ciencias Sociales, y es una idea que conecta, en último término, con la tradición renovadora de la Escuela Nueva.

Ambas vías, conceptos clave y problemas sociales, facilitan la integración del currículum, y en cierto sentido pueden considerarse complementarios, pues en el proceso de concreción curricular, los conceptos clave, como hemos visto, se pueden plasmar en problemas que se materializan en unidades didácticas. Así se dice expresamente en el proyecto coordinado por P. Benejam: “los conocimientos sociales relevantes son los que tratan los problemas sociales básicos del mundo, por ejemplo la desigualdad entre los hombres y los pueblos, la diversidad, la interdependencia, el poder, la democracia, la interpretación de la información...” (Benejam, 1994, 8).

Ahora bien, los problemas proceden de la realidad mientras que los conceptos clave forman parte de constructos teóricos elaborados por las disciplinas de referencia, aunque eso sí, con un carácter más polivalente que permite tratar diversos tipos de problemas. Este carácter disciplinar, o multidisciplinar, de los conceptos clave puede ser un obstáculo a la hora de manejarlos en el contexto escolar, pues los problemas sociales relevantes que se derivan de ellos no tienen por qué coincidir con los problemas sociales que pueden ser trabajados por los alumnos (García Pérez, 2002) ya que el planteamiento de las disciplinas científicas acerca de estos problemas se realiza en un contexto determinado y con unos propósitos distintos de aquellos que se hallan en la lógica de los alumnos y en el conocimiento cotidiano; por tanto no basta con plantear problemas ni con abordarlos desde la posición de las disciplinas de Ciencias Sociales, sino que habría que intentar que los alumnos realmente puedan llegar a aprender lo que se les propone. Esto nos llevaría a contemplar el conocimiento cotidiano de los alumnos como una fuente fundamental en la definición del conocimiento escolar.

En este sentido, desde el proyecto IRES, que tiene entre sus principios también el trabajo con problemas sociales y ambientales relevantes con una metodología investigativa (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a y b), se plantea la necesidad de que esos “problemas” sean relevantes desde la perspectiva del conocimiento escolar, es decir, han de reunir una triple relevancia: ser social y ambientalmente relevantes, es decir, problemas reales importantes; ser relevantes desde la perspectiva científica, es decir, que hayan sido tratados desde distintos campos científicos, que nos aportan información válida para tratarlos escolarmente; y ser relevantes para los aprendices, es decir, que puedan ser asumidos como problemas por los alumnos (García Díaz, 1998; García Díaz y García Pérez, 2001).

Estos proyectos citados tienen en común no sólo una ruptura con el currículum tradicional, basado en las disciplinas, y la apuesta por su estructuración en torno a conceptos clave o problemas, sino una visión crítica y alternativa de la educación en la que los valores y la participación democrática serían la finalidad última e integradora de otras finalidades y objetivos. Todos ellos tienen virtualidades evidentes, han supuesto

un enorme esfuerzo de reflexión y construcción de una alternativa curricular y han contribuido decisivamente a la renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas.

Desde estos supuestos hemos realizado un análisis y revisión bibliográfica de algunos de los principales proyectos curriculares innovadores de Ciencias Sociales realizados en nuestro país en las dos últimas décadas: Cronos-Asclepios, Ínsula Barataria, Gea-Clío, Aula Sete, y, en apartado independiente (por su carácter de referencia), IRES (Estepa, 2009; Ávila, 2001a). El análisis de estos proyectos se ha hecho sobre las propuestas escritas o “declarativas”, sin que haya sido posible, lógicamente, realizar un seguimiento de su experimentación. Sin embargo, consideramos que el análisis de las propuestas es suficientemente iluminador para los objetivos pretendidos en la investigación.

1.2.2. Principios, metas y finalidades educativas. El modelo didáctico en los proyectos innovadores

En el contexto de la Reforma educativa -plasmada en la LOGSE (1990)- y al amparo del concurso de materiales curriculares auspiciado por el MEC en 1990 se produjeron -como he señalado- una serie de proyectos curriculares a cargo de diferentes grupos innovadores (Estepa, 1998, a quien seguimos en los aspectos básicos de este análisis). Éstos además nos dejaron, en una serie de encuentros que denominaron Seminarios de Desarrollo Curricular, celebrados desde 1991 hasta 1995²⁰, una interesante producción, tanto acerca de sus diseños curriculares como de las conclusiones y reflexiones extraídas de su experimentación. Aunque distintos por su procedencia y por su originalidad a la hora de encarar el diseño curricular, estos grupos coincidían en su aspiración por superar cierto reduccionismo tecnicista de los Diseños Curriculares Base y en situar el énfasis en las finalidades y los valores educativos con un carácter crítico y emancipador. En realidad los inicios de estos proyectos precedieron a la promulgación de la LOGSE, hundiendo sus raíces en la fértil etapa de experimentación abierta que precedió al “cierre curricular” que supuso la ley propiamente dicha (Coll y Porlán, 1998).

Uno de estos grupos innovadores fue Cronos que, en colaboración con Asklepios, elaboró un proyecto curricular para la etapa obligatoria 12-16 (Grupo Cronos-Grupo Asklepios, 1991)²¹. El proyecto se basaba en una denominada “plataforma de pensamiento” o conjunto de principios teóricos que pretendían una socialización crítica

²⁰ Grupo Cronos (Coord.) (1991) *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Salamanca: Amarú.; Aula Sete (Coords.) (1993) Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela; III Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales. Huesca, 1993; IV Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Santander, 1994; Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.) (1996) Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria. Ediciones Alfar, Sevilla; VI Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Pamplona, 1996.*

²¹ Aunque el proyecto se elaboró como conjunto entre los dos grupos, posteriormente cada grupo lo detalló por su cuenta y, sobre todo, elaboró materiales de forma independiente.

de los alumnos encaminada a la comprensión y transformación social. Desde estos principios definían la finalidad educativa del proyecto como la búsqueda de un modelo de sociedad a través de unos conocimientos con sentido social desde una perspectiva tanto científica como ideológica, es decir de valores morales (Grupo Cronos, 1994). Los principios que provienen del campo de la psicopedagogía tendrían en este proyecto un papel subsidiario como informadores de las estrategias de aprendizaje. A partir de la plataforma de pensamiento y de los principios-guía se formuló una hipótesis general de trabajo que presidía el proyecto a la hora de establecer la selección, organización y secuenciación de los contenidos. Y esto desde el respeto al currículo oficial prescrito, del cual se hacía, en todo caso, una lectura crítica. Los postulados básicos de esta plataforma de pensamiento se podrían resumir en (Grupo Cronos, 1995):

1. Reconocimiento de la función reproductora, pero también transformadora de la escuela, y el intento de evitar la habitual proclividad al pedagogismo y otras ilusiones idealistas (Grupo Cronos, 1991 y 1993).
2. Intervención consciente y racional que ponga en cuestión dos reduccionismos frecuentes: el psicologismo y el sociologismo.
3. La enseñanza de las Ciencias Sociales debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales.
4. Las disciplinas sociales no poseen una lógica interna al margen de los supuestos gnoseológicos y de valor.
5. Caracterización de la realidad como problemática y dimensión emancipatoria constitutiva de los saberes sociales y de su enseñanza; por tanto el proyecto curricular debe tener como eje el estudio de problemas sociales relevantes y no de disciplinas académicamente constituidas, aunque éstas sean valiosos instrumentos para la explicación de problemas.
6. Los componentes psicopedagógicos, y en concreto las teorías del aprendizaje, son sólo una parte del modelo. La Psicología es una referencia básica para el diseño y la acción didáctica pero existen otras fuentes: filosóficas, sociológicas, la tradición profesional, etc.
7. La concepción del aprendizaje como conflicto es el núcleo de cualquier aproximación racionalista a los principios básicos del diseño de materiales curriculares.
8. Las aportaciones psicopedagógicas son complementarias de la plataforma de pensamiento.

Para Cronos, el modelo didáctico sería la traducción de estos principios a la práctica educativa y estaría formado por un conjunto de supuestos psicopedagógicos sobre el aprendizaje, unos principios que guían y orientan la acción didáctica y una hipótesis sobre el funcionamiento interactivo de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, actividades y una propuesta de definición y organización de las secuencias. El modelo didáctico, como conjunto de principios y predicciones hipotéticas que organizan la planificación de la acción se subordina a la plataforma de pensamiento que aparece en continua confrontación con las ideas y con la práctica profesional.

El Grupo Cronos, Asklepios e Ínsula-Barataria coincidían a la hora de primar los componentes sociohistórico frente a los psicopedagógicos, así como en la tradición crítica de origen marxista, y se limitaban a tomar el constructivismo como un conjunto de sugerencias y orientaciones para la enseñanza. Sin embargo otros grupos, como es el caso de Aula Sete e IRES -según veremos más adelante- abogaban decididamente por el

constructivismo, y éste último grupo consideraba la investigación como metodología y principio didáctico integrador.

El grupo Ínsula Barataria declaraba abiertamente su afinidad con los planteamientos del proyecto del grupo Cronos en varios aspectos fundamentales (Grupo Ínsula Barataria, 1994): las reservas con respecto a la metodología constructivista y a las teorías del aprendizaje, la apuesta por una metodología que se definía como “pragmática” y la selección de contenidos de acuerdo con la filosofía educativa del proyecto, plasmada en la plataforma de pensamiento. Desde esta convergencia, ambos proyectos desarrollaron su trabajo poniendo de manifiesto diferencias y matices.

Ínsula Barataria se pronunció contra el reduccionismo que se derivaba de la aplicación mecánica de decisiones de índole “técnica” y de un trabajo sustentado exclusivamente en teorías psicopedagógicas, que, según ellos, conducía a una óptica psicologizante y paidocéntrica (Grupo Ínsula Barataria, 1996). Entendían su proyecto curricular desde la función social de la educación, de una forma crítica y contrahegemónica, a través de un modelo teórico dialéctico de inspiración marxiana y utilizando instrumentos provenientes de las Ciencias de la Educación que le permitiesen responder a las finalidades educativas perseguidas. Esto se resume en lo que denominaron la “alfabetización cultural crítica” de los alumnos (Shapiro, 1990, p. 48; citado por Mainer -Grupo Ínsula Barataria-, 1993).

Para el Proyecto Gea-Clío las metas educativas han de ser el referente fundamental que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones para la práctica docente. Las bases epistemológicas, la metodología y la selección y secuenciación de contenidos dependen de las finalidades y de qué puede aportar la asignatura a éstas. La función de la enseñanza de la Historia consistiría en proporcionar a los alumnos instrumentos de análisis que les permitiesen captar que la realidad actual es fruto de una trayectoria histórica y hacerles conscientes de que existen diversas opciones de futuro.

Gea-Clío se considera cercano al paradigma crítico y se propone alcanzar una racionalidad basada en la autocomprensión y en la toma de conciencia de los condicionantes sobre el propio pensamiento de los factores culturales, sociales, afectivos, e incluso de los provenientes de las propias capacidades y estructuras mentales (Ardit y Peris, 1999). Según esto, la capacidad autocrítica de las propias limitaciones sería el motor del diálogo, la negociación y el contraste de ideas (Benejam, 1997, p. 43).

Para Gea-Clío educar no es suministrar información sino reflexionar sobre los problemas de la vida cotidiana. En este sentido se remiten a la Constitución española en su artículo 2 y a la legislación educativa vigente como fundamento de la metodología y de la filosofía educativa que define las metas educativas: el desarrollo de una personalidad autónoma al servicio de la sociedad. Esto implicaría la formación en los derechos y libertades individuales, la capacitación para la vida profesional, la formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España, la comprensión e interpretación de la dimensión social del ser humano en sus coordenadas espaciales y temporales, la capacidad de expresar de manera crítica y argumentada las ideas y el desarrollo de valores democráticos laicos que permitan educar en la diversidad de creencias y situaciones sociales (Souto, 1997).

A partir de estas finalidades Gea-Clío pretende, a través de la Geografía y la Historia, y teniendo en cuenta los objetivos de etapa prescritos y cómo pueden contribuir estas disciplinas a su consecución, el desarrollo de una serie de capacidades en el alumnado:

1. Comprender, interpretar y producir mensajes en códigos verbales, orales y escritos, cartográficos, estadísticos y simbólicos través de un correcto proceso de conceptualización.
2. Utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información, contrastando informaciones (esquemas previos, conceptos científicos), construyendo nuevas estructuras de pensamiento y procurando verificar sus hipótesis.
3. Desarrollar estrategias de pensamiento riguroso en el análisis y reflexión sobre los factores que determinan las acciones humanas en el espacio y en el tiempo y en la identificación y resolución de problemas a través de una metodología coherente con el aprendizaje de contenidos de la Geografía y de la Historia.
4. Diferenciar las actitudes ante la ciencia y la vida cotidiana, contraponiendo el valor de argumentos frente a opiniones, ideologías y creencias
5. Comprender y analizar la actuación humana y su impacto en la conservación del patrimonio paisajístico y apreciar y respetar el patrimonio cultural como resultado de un proyecto histórico sobre un espacio determinado.
6. Tener una actitud autónoma y crítica sobre el conocimiento científico de la sociedad y su incidencia sobre el conocimiento de uno mismo y de las relaciones con los otros, valorando el carácter relativo y provisional de los resultados.
7. Saber colaborar en proyectos colectivos, realizando tareas en grupo y participando en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo.
8. Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas.
9. Analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas identificando los mecanismos que rigen el funcionamiento de los procesos y utilizando este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas.

Para Gea-Clío, son las disciplinas de referencia, Geografía e Historia, las que proporcionan las herramientas intelectuales que permiten aprender los hechos sociales y alcanzar los objetivos y capacidades que se persiguen. Ahora bien, se trata de una enseñanza de la Geografía y de la Historia profundamente renovada, que presuponga programar unidades didácticas sobre problemas sociales relevantes y transformar las situaciones sociales en cuestiones problemáticas para el alumnado, de tal forma que pueda construir un camino y unos métodos que le ayuden a plantear y resolver problemas desde su propio conocimiento (Souto, 1997, p. 15).

El Grupo Aula Sete también se vinculó a las aportaciones de la Teoría Crítica, al tiempo que reclamaba el constructivismo como una de sus señas de identidad. Pretendía conseguir aprendizajes funcionales y no meramente declarativos, promoviendo la interacción entre las concepciones de los alumnos y las propuestas de la Ciencia. Esto incluiría favorecer la racionalidad frente a la rutina, integrando conocimientos y teorías

procedentes de distintas áreas y aplicándolos a situaciones prácticas (Grupo Aula Sete, 1996).

En este sentido, proponen un modelo contrahegemónico que contribuya a desarrollar en el alumnado los valores que consideran socialmente positivos, procurando hacer conscientes de las contradicciones existentes en la sociedad y en las relaciones de dominación, renunciando a la neutralidad, pues concebían una educación cargada de valores. Para ellos la educación, como tarea colectiva, debía tener una dimensión racional y crítica que contribuyese a modificar la sociedad desde perspectivas liberadoras. Pero cada persona, individualmente, debe contribuir con su propio conocimiento, por esto enfatizan la importancia de atender a la diversidad (Grupo Aula Sete, 1996).

Para Aula Sete, los contenidos prescritos son el fruto de una tradición academicista y enciclopédica que impide el aprendizaje significativo, por tanto el marco legal debe ser reinterpretado para reflexionar y seleccionar problemas que contribuyan a la comprensión y transformación de la sociedad, aportando una dimensión ética a la educación. Aula Sete utiliza una serie de conceptos "metodológicos" como causa-consecuencia, cambio-continuidad o conflicto-consenso. Estos conceptos los considera comunes a los distintos saberes sociales (Grupo Aula Sete, 1996).

En el caso del Proyecto IRES (“Investigación y Renovación Escolar”) -que tomamos como marco de referencia más próximo para nuestra propuesta experimental- las posibilidades de una educación emancipadora se fundamentan en el supuesto de que es posible una cultura alternativa, de resistencia a la cultura hegemónica representada por la cultura escolar dominante, a través de conocimientos que supongan la recreación de significados y valores culturales alternativos. Desde esta perspectiva crítica, la educación tendría como finalidad fundamental ayudar a los individuos a que se conozcan mejor a sí mismos y que conozcan la lógica de la sociedad en la que están inmersos, lo que les debe permitir la reflexión y la toma de posición ante los problemas del mundo. Esto supone vincular educación y democracia para lograr que las personas sean capaces de “construirse a sí mismas”, de pensarse, como prerequisite para la intervención social (García Pérez, 2000b).

1.2.3. Criterios de selección y organización de contenidos. Secuenciación de actividades y fases del proceso

Todos los grupos estudiados coinciden en apostar por una profunda renovación de los contenidos escolares reestructurándolos en torno a problemas sociales relevantes. Cronos habla de problemas sociales del presente y del pasado y Asklepios se refiere a problemas de la vida cotidiana. Para IRES el conocimiento escolar deseable responde al criterio de relevancia didáctica, y ésta incluye, entre otras, la relevancia de los problemas sociales. Ahora bien, cada grupo atribuye distinto papel y valor al concurso de las disciplinas en la conformación de los objetos de estudio.

Para el Proyecto Cronos la selección de contenidos depende en última instancia de la plataforma de pensamiento y no de los criterios disciplinares o pedagógicos, que por otra parte están incluidos en dicha plataforma. El principal criterio sería la relevancia social de los problemas planteados, y para explicar éstos las disciplinas académicas

como la Historia no tienen un papel meramente instrumental sino que se conciben como una vía de conocimiento en sí misma para explicar la realidad social. De esta manera rompen, según ellos, con las ataduras de la tradición pedagógica que impera en los centros de trabajo. La apuesta por las disciplinas, sobre todo la Historia, es decidida, aunque con una profunda renovación historiográfica.

Los problemas sociales relevantes serían los relacionados con los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de las necesidades humanas, y el conjunto de problemas relacionados con el conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia. La selección, organización y secuenciación de contenidos se haría a partir de seis enunciados de problemas sociales relevantes, tratándolos cada vez con mayor complejidad a lo largo de la etapa 12-16. Cada curso presenta un hilo argumental y se estructura a partir de cinco núcleos organizadores que tienen como referencia los problemas citados. Los contenidos conceptuales son los propios de las disciplinas y en cuanto a procedimientos señalan como más importantes el tratamiento de la información, la causalidad múltiple, la indagación y la investigación. Las actitudes, valores y normas a trabajar serían: el rigor y la actitud científica, la valoración y conservación del patrimonio, y la tolerancia y solidaridad.

Uno de los problemas comunes a todos los proyectos ha sido encontrar modos para la organización y secuenciación de contenidos. Se trataba de encontrar algún artificio pedagógico que permitiese traducir los principios informadores del proyecto en contenidos para la enseñanza. Estos organizadores de contenidos cobraban más importancia en los proyectos que atribuían a las disciplinas académicas una importancia subordinada en favor de los fines educativos y valorativos.

El Proyecto Cronos renunció explícitamente al libro de texto como sucedáneo del discurso del profesor, pues el libro plantea una secuencia exclusivamente centrada en contenidos con una información terminada en la que el alumno realiza actividades rutinarias de búsqueda de información. Los materiales didácticos que propusieron como alternativos a los libros de texto pretendían una búsqueda más activa de información y del sentido de los textos.

Cronos utilizó una serie de “tareas o facetas básicas de la vida social” que operarían como aparatos conceptuales para la organización de los contenidos. Los organizadores y mapas de contenidos actuarían apropiándose campos de conocimiento social y se estructurarían en torno a una serie de grandes tareas o conjuntos de actividades humanas como trabajar, habitar, producir ideas, comunicarse y tener normas. A esto se unían unos criterios moduladores que denominaron “nociones sociales básicas”, como desigualdad, conflicto y cambio, diversidad-identidad e interdependencia, que se cruzaban con el repertorio de tareas sociales básicas y formaban una red en la que se situaban los problemas objeto de estudio. Este mapa general de contenidos permitía identificar y organizar los problemas sociales básicos y los núcleos conceptuales, posibilitando el análisis y explicación de los problemas sociales, orientando los grandes temas en relación con las finalidades, comprobando si se satisfacían las exigencias del currículo prescrito y constatando la vinculación con los grandes objetivos de área.

La secuencia de contenidos consta de ocho grandes temas o macrounidades de enseñanza que permiten el tratamiento cíclico de problemas sociales a lo largo de la

etapa, teniendo en cuenta los objetivos y finalidades dentro del proyecto, el enfoque disciplinar, los aspectos de las facetas que se cubren, los procedimientos y actitudes etc.

También hay grandes coincidencias entre Cronos-Asklepios e Ínsula Barataria en cuanto a las fases de la secuencia de actividades: planteamiento del problema, nueva información y recapitulación. Para Cronos las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje seguirían una tradición que no es original y que se nutre de numerosas aportaciones:

1. Planteamiento del problema teniendo en cuenta las ideas de los alumnos y la relevancia y actualidad del tema.
2. Obtención de nueva información. Este momento central del proceso implicaría un conflicto cognitivo y se realizaría mediante una recurrencia pasado-presente-pasado. En esta fase se distinguen dos itinerarios, uno en el que se parte de una información conceptual muy elaborada y que va de lo general a lo particular. Este es el camino por el que se pronuncian preferentemente los miembros de Cronos, e implica la aplicación de la información recibida y acabada a la investigación de casos. El otro itinerario arranca de la investigación sobre un problema y la formulación de hipótesis, para, mediante sucesivas ampliaciones, y partiendo de lo particular, llegar a la generalización.
3. El tercer y último momento del proceso se cerraría con la recapitulación y conclusiones.

En cuanto a las actividades y los materiales de enseñanza Cronos propuso diez actividades-tipo que se definen tomando en consideración una serie de principios como: crear un lenguaje compartido entre los miembros del equipo que las diseña, que tengan significación propia, denominarlas con expresiones que indiquen acción, etc. Algunas de estas actividades-tipo girarían en torno a la presentación de la unidad y el sentido de los materiales y tareas, la detección de conocimientos previos, la confrontación de ideas mediante el debate abierto, la síntesis o resumen, la recepción de información, el análisis de la información, la indagación, el trabajo de campo, la elaboración de informes y la puesta en común, etc.

Dentro de las actividades-tipo se denomina comprobación al momento en el que el profesor busca obtener información específica sobre el progreso de la competencia curricular de los alumnos. Es en realidad una actividad de evaluación y un ejemplo concreto puede ser un texto en el que se da una explicación insuficiente y parcialmente inexacta y se pide al alumno que la corrija y complete. Algunas de las unidades didácticas elaboradas por Cronos han sido: “Barreras físicas, fronteras humanas”; “Arte, belleza y gusto”; “España y Europa: naciones y estados ayer y hoy”; “La población y los recursos”; “Mercaderes e industriales”; “Revoluciones del mundo contemporáneo”; “Trabajo, paro y ocio”; “Nuevos hábitos culturales. El poder de la información”; etc.

Ínsula Barataria consideró la Geografía y la Historia, y en menor medida otras Ciencias Sociales, como instrumentos útiles para el análisis y transformación de la realidad, a lo que denominaron “alfabetización cultural crítica” del alumnado, ligada a las finalidades educativas de carácter transformador y emancipador. La función de la educación geohistórica consistiría en colaborar en la reconstrucción y transformación de la cultura y la ideología dominantes. Para ello apostaron también por unos criterios de selección de contenidos basados en el planteamiento de problemas relevantes pero desde la lógica

de las disciplinas de referencia. Ínsula Barataria utilizó como criterio organizador los “Grandes Temas” o problemáticas que tienen que ver con las actividades sociales inscritas en unas coordenadas espacio-temporales.

Los contenidos conceptuales serían también los propios de las disciplinas y en cuanto a los procedimientos se contemplaron los principios heurísticos, la diversidad de puntos de vista y de modelos explicativos de la realidad social y la fiabilidad de las fuentes. Otro gran capítulo de los procedimientos sería el relativo a la causalidad, estableciendo una gradación desde una causalidad simple en el primer ciclo, pasando a una causalidad compleja y al dilema entre el determinismo y la libertad en el segundo, y por último llegando a la indagación y la investigación, incluyendo procedimientos cuantitativos, gráficos, empíricos y racionalistas. En general se establecía una progresión en el campo procedimental desde una formulación menos compleja, descriptiva y con pocos elementos o variables, a una formulación más compleja que contempla informaciones de diversas fuentes y métodos de representación que incluyen gráficas, diagramas, ejes cronológicos y análisis de textos.

En cuanto a la organización y secuenciación de contenidos Ínsula Barataria contempló tres problemáticas: la ecológico-económica, la socio-cultural y la político-social, que a su vez se descomponía en seis enunciados-problema que constituían la columna vertebral del proyecto, asegurando cierta recurrencia del aprendizaje. Estos seis enunciados-problemas fueron:

- a) Vivir en la biosfera sin destruirla
- b) Recursos limitados, ¿población ilimitada?
- c) Trabajar para vivir o vivir para trabajar
- d) Ser hombre, blanco y occidental
- e) Orden, seguridad y democracia
- f) ¿Cabe la utopía?, ¿cambiar para qué?

Esto los llevó a enunciar un constructo intermedio, los Núcleos Organizadores (NO), fruto del cruce de una retícula tridimensional de los problemas sociales con los bloques de contenidos temáticos (nociones clave científico-disciplinares) y con bloques de síntesis. Los NO recuerdan al artificio presentado en su día por Cronos y Asklepios como vehículos para abordar en un momento de la Etapa cualquiera de los problemas propuestos. Cada NO respondía a unas intenciones educativas y suponía una selección de contenidos que se realizaba en función del hilo argumental de cada curso:

- 1º ESO: La sociedad y sus componentes
- 2º ESO: Los problemas de vivir en sociedad
- 3º ESO: La idea de hegemonía
- 4º ESO: La conflictividad

En el tercer curso de la ESO la idea de hegemonía era el hilo conductor y se partía de las experiencias cotidianas de los alumnos, las normas, la desobediencia, las jerarquías, la autoridad, las redes de poder, etc. A partir de aquí se seleccionaban hechos, situaciones y procesos sociales del pasado que tuviesen mayor potencialidad explicativa y ejemplificadora. Se trataba de profundizar en estas ideas mediante el análisis del pasado histórico como fuente para obtener las dimensiones del problema presente desde posiciones panorámicas amplias.

Cada núcleo organizador se corresponde con un objetivo central del proyecto y cada unidad tiene unos objetivos específicos precisos. Los contenidos deben guardar coherencia con las intenciones educativas y con los referentes teóricos, y son seleccionados en función de su valor formativo. Dentro de los contenidos, proponían que los llamados “factuales” se aprendiesen mediante estrategias de repetición verbal, los conceptuales a través de estrategias de utilización y aplicación, los procedimentales con la repetición de acciones y los actitudinales utilizando estrategias de aprendizaje en el propio proceso con implicación personal y de grupo. Se sobreentiende que los contenidos conceptuales no se pueden trabajar sin un soporte de información factual, ni los procedimientos sin conceptos; además, suponemos que cuando se habla de "repetir" se refieren a la utilización de los procedimientos en situaciones similares o en tareas distintas.

Ínsula Barataria insistía en la importancia de que los contenidos “se diesen” de una manera clara, estableciendo seis categorías de actividades: de motivación-presentación, de información y análisis, de aplicación, de indagación-verificación, de síntesis y recapitulación y de evaluación. En cuanto a la secuencia de actividades seguían básicamente el mismo patrón que Cronos: planteamiento del problema, búsqueda de explicaciones y elementos de análisis, planteamiento de posibles soluciones y reformulaciones teóricas del problema.

“El quinto poder” es un ejemplo de unidad didáctica en el Proyecto Ínsula Barataria. Consideramos que representa un esfuerzo de renovación de contenidos importante, alejada de los tópicos y de los objetos de enseñanza al uso y llena de potencialidades educativas, pues supone el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos y puede contribuir al análisis crítico de problemas sociales actuales y relevantes.

Para Gea-Clío, por su parte, el papel de la lógica disciplinar también es determinante, pues el conocimiento social se produce a partir de determinadas estructuras epistemológicas del saber geográfico e histórico que permiten relacionar entre sí los grandes conceptos como la localización espacial, la empatía histórica, la interacción ecogeográfica, el tiempo histórico, los estilos artísticos, etc. Pero los contenidos no responden a un empeño enciclopédico y superficial basado en una historia factual formada por un cuerpo acabado de datos descontextualizados y desconectados del presente sino que se centran en la resolución de problemas relevantes organizados a partir de dos dimensiones básicas del ser humano: el tiempo y el espacio. La Geografía y la Historia no se concibe como un lustre cultural sino como herramientas para manejar de manera crítica informaciones contrapuestas (Souto, 1996).

Se trataría del aprendizaje gradual de los conceptos básicos y procesos de la Geografía y de la Historia que permitiesen la comprensión de los fenómenos sociales siguiendo los siguientes criterios en relación con las disciplinas (Souto, 1997):

1. Tener en consideración las bases de la Geografía para acercarse a los problemas conocidos por los alumnos, permitiendo el dominio progresivo de la localización y la distribución espacial de los fenómenos. Esto supone la reivindicación de la Geografía como disciplina de gran valor educativo por las síntesis globales entre lo físico y lo humano que es capaz de aportar; y por la capacidad para establecer progresivamente las relaciones explicativas que se dan entre la acción humana y

su medio ambiente. Se trataría de utilizar los criterios epistemológicos de la Geografía para secuenciar unidades como: “Mi mundo y el globo en que vivo yo”, “Somos el mundo”, “Viviendas y ciudades”, “La Tierra, planeta vivo”, y “El color del dinero”.

2. Tener en consideración las bases teóricas de la Historia para acercarse a los problemas conocidos por los alumnos. Se trata de dominar la cronología comenzando por el tiempo personal y cercano con elaboración de ejes cronológicos sobre la propia vida y la de familiares. Esto permitirá estudiar las características de la construcción del conocimiento histórico, el papel del historiador y del mismo concepto de Historia. La pretensión es que los alumnos se formen una imagen de la Historia como construcción científica, que puedan entender las fuentes de la historia y ésta como una reinterpretación continua del pasado. Progresivamente los alumnos irán construyendo la causalidad histórica y utilizando los factores explicativos procedentes de diferentes ámbitos del análisis histórico: económico-social, político, institucional, cultural y artístico.

Se trata de grandes ideas con un sentido procedimental porque son tomadas de los métodos de trabajo de las disciplinas y se consideran necesarias para el aprendizaje de los alumnos. Además de estos grandes conceptos se opta por los problemas sociales relevantes, aproximándose a los planteamientos de Cronos-Asklepios o Ínsula Barataria. La Historia enseñada sería así el resultado de una renovación de los contenidos en una aproximación holística, incorporando la historia desde abajo, la historia de la gente común y no sólo la historia de las élites. Esta perspectiva recuerda la historia total en la perspectiva de Annales y el posmodernismo, desde donde se postula la heteroglosia o “conjunto de voces diversas y opuestas” (Burke, 1994). Sin embargo la apuesta por la incorporación de la antropología, la sociología, la psicología, la economía y la política parece más retórica que real, pues, a la hora de definir el conocimiento escolar, éste es escasamente interdisciplinar puesto que se inscribe en las tres disciplinas presentes en el currículo escolar, la Historia, la Historia del Arte y la Geografía.

Además de los disciplinares, Gea-Clío adopta criterios para la selección de contenidos teniendo en cuenta el necesario gradualismo para progresar desde lo simple a lo complejo y desde la información concreta a “formas de pensar la Historia o la Geografía”. Las unidades didácticas parten siempre de los conocimientos de los alumnos para plantear un proceso de investigación. El objetivo es lograr progresivamente la elaboración personal del alumno, su toma de posición argumentada. Gea-Clío propone que el alumno se acostumbre a ordenar sus ideas en un cuaderno, pues escribirlas es un ejercicio de explicitación y reflexión conveniente. También diferencian entre las puestas en común iniciales, basadas en ideas espontáneas poco argumentadas, y los debates finales que requieren argumentos.

Otro tipo de criterios son los relacionados con las intenciones educativas. En este sentido se pretende desarrollar ideas democráticas de convivencia reflexionando sobre el papel de la educación en la vida de las personas. Se trata de formar una opinión crítica acerca de los problemas sociales relevantes. Así los problemas sociales deben convertirse en problemas escolares, es decir situaciones para las cuales el alumno no dispone de respuestas adecuadas ni sabe cómo alcanzarlas.

Una de las unidades didácticas que ha publicado Gea-Clío es la que tiene la escuela como objeto de estudio histórico: “La constitución de los sistemas escolares públicos”²². Se trata de una historia de la educación para ser enseñada en la escuela en la que se plantea un trabajo de investigación escolar basado en fuentes orales y bibliográficas (Cerdá, 1997). Para Gea-Clío reflexionar sobre la construcción del conocimiento histórico es reflexionar sobre la renovación de los contenidos de la Historia enseñada y por tanto un buen tema de investigación puede ser el conocimiento histórico de la propia escuela. Consecuencia de esta reflexión es la publicación de un cuadernillo y unos materiales curriculares que desarrollan la historia de la escuela como objeto de estudio escolar. El objetivo sería trabajar el tiempo histórico a través de los cambios y permanencias de una institución suficientemente significativa y que puede proporcionar información y entrenamiento crítico sobre un elemento problemático de la vida cotidiana. Sería un proceso de reflexión metódico que pretende la comprensión y explicación de los elementos que conforman nuestra vida cotidiana (Cerdá, 1997).

Otras unidades didácticas versan sobre “Democracia contra dictaduras” (Gea-Clío, V.V.A.A., 1996) o sobre “Poder y libertad en el siglo XX” (Cerdá, 1999). Estos temas conectan con la vida cotidiana de los alumnos, con su entorno más inmediato, y permiten una mirada panorámica sobre la Historia con aproximaciones sincrónicas y diacrónicas, con procesos de larga y de corta duración, momentos de crisis y de cambios históricos acelerados y momentos de lenta sucesión de pequeños cambios.

El objetivo es dotar a los alumnos de instrumentos cognitivos que les permitan entender el mundo en que viven, y que les hagan capaces de leer Historia y escribir historias. La propuesta es investigar problemas ambientales y sociales desde la perspectiva geográfica e histórica, pues las variables tiempo y espacio son las que poseen mayor potencialidad explicativa para ayudar a los alumnos a globalizar y construir aprendizajes significativos (Souto, 1997, p. 15). Globalizar es para Gea-Clío integrar contenidos en las estructuras cognitivas del alumno dotando de sentido personal a los aprendizajes escolares. Esto implica cambiar la rutina basada en el libro de texto (aprender cosas construidas y terminadas que hay que memorizar y repetir sin entender) por la reflexión sobre la importancia de la memoria colectiva y sobre el pasado histórico para poder construir un futuro más solidario.

Para ello la presentación de los contenidos se hace en forma de preguntas y problemas que pretenden favorecer la actitud activa y la búsqueda de soluciones a algo que no está resuelto de antemano. Se ofrece así una visión del saber como algo inacabado, en continua elaboración, y cuya solución no es nunca unívoca ni completa, con lo que se favorece el contraste de opiniones e ideas (Souto, 1997).

Por tanto Gea-Clío rechaza el modelo tradicional de enseñanza y apuesta por un modelo crítico que pretende fomentar el planteamiento y la resolución de problemas. Esto implica la formulación y verificación de hipótesis y la puesta en juego de una serie de procedimientos y actitudes implicados en la realización de síntesis, análisis comparativo, clasificación, expresión oral, escrita o gráfica de conclusiones, debates, etc. (Ardit y Peris, 1999).

²² Las distintas unidades didácticas elaboradas por Gea-Clío han sido publicadas por la editorial Nau-Llibres.

Desde este supuesto, programar unidades didácticas desde problemas sociales relevantes implica explicar las desigualdades económicas y sociales, el modelo económico que contribuye al agotamiento de los recursos naturales, recuperar la memoria histórica de la colectividad, respetar y conservar el patrimonio histórico-artístico de la humanidad, comprender la influencia de las mentalidades en las formas de vida, etc. La idea es que estos contenidos basados en problemas contribuyan, partiendo de las ideas de los alumnos, a desarrollar un método de trabajo autónomo que les permita enfrentarse a problemas (Souto, 1997, p. 15). Los problemas han de ser relevantes y motivadores (ejemplo: “¿Por qué se mueren los ríos?”) y pretenden atender a la diversidad del aula permitiendo distintos grados de adquisición de los contenidos.

La didáctica que propone Gea-Clío relaciona el espacio y el tiempo subjetivo y personal con el espacio absoluto (territorio delimitado) y el tiempo pensado (acotado en períodos) fundamentando este conocimiento en las epistemologías de la Geografía y de la Historia pero sin convertir estas ciencias en objetos de aprendizaje en sí mismos sino en maneras de construir un conocimiento social útil y riguroso (Souto, 1997, p. 8). Esto implica una secuencia en la que empezamos por el estudio del espacio subjetivo, vivido en la esfera del comportamiento individual y percibido mediante la observación, tanto el conocido directamente como el conocido indirectamente a través de las relaciones sociales, y que proporciona la sensación de realidad en la cotidianidad. Desde aquí iríamos progresivamente al territorio organizado políticamente y a la interacción de las variables ecogeográficas que conforman el espacio complejo, vivido y razonado.

El espacio complejo aparece como la síntesis de los espacios absoluto y relativo, lo que supone una nueva manera de pensar el espacio. Igualmente con respecto al tiempo, se parte del tiempo personal, de las sensaciones en la esfera subjetiva, la prisa, la lentitud y el tiempo físico, el orden, para pasar a la esfera intersubjetiva del tiempo social, los horarios, el trabajo y el ocio. En la esfera sensorial manejamos la memoria del pasado y los proyectos de futuro, el tiempo pensado, las edades históricas, los períodos y las culturas.

El tiempo histórico está formado por las cronologías e incluye una serie de conceptos como la simultaneidad, la duración, el cambio, la permanencia y las edades. Se trata de que el tiempo, como dimensión axial de la Historia, ayude a comprender no sólo los acontecimientos del pasado sino también la comprensión del presente y del futuro. Y esto porque el proyecto parte de la premisa de la educación social y ambiental de la población escolar dotándole de argumentos para comprender y explicar las relaciones del ser humano y el medio en diferentes momentos históricos y en diferentes lugares geográficos. Así pues, para Gea-Clío, la Geografía y la Historia nos ayudan a progresar en la comprensión gradual de las explicaciones espacio-temporales. Sin embargo, en la práctica, el conocimiento disciplinar de la Geografía y de la Historia no resulta fácilmente integrable con los problemas sociales y las ideas de los alumnos.

Esta perspectiva de comprensión gradual de las explicaciones espacio-temporales implica una determinada secuenciación de las unidades didácticas en orden a la progresión en el grado de complejidad. El conocimiento se producirá por aproximaciones sucesivas con diferente grado de profundidad según el interés de los alumnos, de su nivel de desarrollo cognitivo y de sus características personales (Souto, 1997, p. 10-11). La secuenciación que plantea Gea-Clío supone una progresión en los niveles explicativos de la Geografía y de la Historia. En Historia se comienza por el

nivel 1 que trata de la identificación de los elementos de una narración del pasado atendiendo a las personas, cosas y relato de sucesos concretos. En el nivel 2 se daría la descripción de lo sucedido atendiendo al orden, duración y causas. En el nivel 3 se pasaría a la conceptualización y posterior aplicación a situaciones nuevas y a hechos concretos y por último en el nivel 4 se trabajaría la comprensión y la explicación histórica.

Con respecto a la Geografía se parte de un nivel 1 en el que se pretende la identificación de los elementos que configuran una situación geográfica y la distribución de los hechos en la Tierra. En el nivel 2 tenemos la explicación de los motivos de dicha distribución. En el nivel 3 se pasa a la conceptualización de las relaciones medioambientales y al concepto de interacción con pocas variables. Y el último nivel consiste en establecer un modelo explicativo con respecto a la relación entre intereses sociales y medio geográfico, valorando la repercusión de las acciones humanas sobre los ecosistemas (Souto, 1997, p. 12).

Los contenidos se organizan en torno a cuatro dimensiones básicas que comprenden las interacciones entre el medio físico y social, el individuo y la sociedad, la naturaleza y la cultura y los elementos bióticos y abióticos, y sobre estas interacciones actúan dos ámbitos de carácter globalizador: el tiempo y el espacio. Por tanto la organización de los contenidos se hace a partir de las aportaciones de las disciplinas científicas, en especial de la Geografía y de la Historia, de las que se pretende que ayuden a explicar la compleja realidad social. Esto no supone defender una concepción de las asignaturas como compartimentos estancos, pues en el proyecto se incorporan conceptos y hechos provenientes de las diferentes Ciencias Sociales, pero siempre articulados en torno a una metodología que prima el eje espacial y temporal de los hechos humanos.

Según Gea-Clío las disciplinas tienen una lógica de relaciones internas que hay que respetar y que resultan útiles pues son ámbitos de reflexión y se ordenan según unos conceptos y estructuras. Conforman categorías de fenómenos y principios organizadores pero se tienen que definir respecto a la materia educativa, a las teorías del aprendizaje y a la didáctica de la Geografía y de la Historia. Dentro de estas coordenadas espaciales y temporales el Proyecto define una serie de conceptos estructurantes que los alumnos deben trabajar y que sirven como organizadores de contenidos, entre los que cabe destacar: cambio-permanencia, consenso-conflicto, causalidad múltiple, interdependencia, control social, poder, similitud-diferencia, etc. (Ardit y Peris, 1999). La explicación la entienden guiada siempre por los ejes espacial y temporal fuertemente relacionados entre sí.

Desde la Geografía se comprende la manifestación de intereses y proyectos de las personas y los grupos sociales en un determinado ambiente. Se puede abordar el conocimiento de lo social partiendo del análisis de los espacios que son percibidos por personas y colectivos en sus mentes, como resultado de la cultura en la que están insertos. Pero además será necesario conocer los factores económicos, sociales y medioambientales que determinan la organización de los diferentes territorios.

Por otro lado, la Historia permite situarse de forma crítica ante la interpretación de las acciones humanas, en especial en sus dimensiones sociales y temporales. La Historia aparece así como la explicación de los cambios y de las permanencias que la humanidad experimenta a lo largo del tiempo, considerando el presente en constante diálogo con el

pasado, y los hechos y acciones individuales en relación con los aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales. A través de las preguntas que hacemos al pasado explicamos lo que ha sucedido y comprendemos mejor el presente en que vivimos. Gea-Clío también atribuye a la Historia del Arte un conocimiento que desarrollará en los alumnos unas competencias para interpretar los múltiples lenguajes icónicos que se han creado a lo largo del tiempo, y los que los medios de comunicación generan en la actualidad. También puede servir para potenciar su sensibilidad ante las obras de arte (Souto, 1997).

Con respecto a los procedimientos y actitudes apuestan por aprendizajes actitudinales que impregnen toda la unidad fomentando valores democráticos, cooperación, tolerancia crítica, rechazo de la supuesta neutralidad y objetividad de las Ciencias Sociales, crítica de los prejuicios sexistas y consideración de la pobreza como causa de marginación (Ardit y Peris, 1999).

La secuencia que proponen se compone de una fase de presentación del problema en la que es muy importante compartir con los alumnos los objetivos didácticos, pues a menudo se realizan tareas sin hilo conductor y sin saber qué se espera de ellos. En esta fase se parte de los sistemas conceptuales de los alumnos, de lo que ya saben, el papel del profesor es ayudar a explicitar las ideas. Después hay que definir los problemas haciendo ver el desacuerdo entre lo que sabemos y lo que no conocemos todavía y la necesidad de dar respuestas a las cuestiones. Seguidamente habría que establecer un plan de trabajo, entendiendo esto como una actividad y un contenido de aprendizaje.

En la segunda fase la resolución de los problemas requiere la realización de actividades con distintos grados de dificultad para atender a la diversidad del aula. Se trata de conceptualizar para emitir hipótesis, ofreciendo información sobre el problema y analizando conceptos válidos para formular hipótesis alternativas. A lo largo del proceso y al finalizar el mismo deben establecerse actividades de síntesis y reflexión para asentar lo aprendido. Esto incluye actividades de autoevaluación, argumentación y reflexión individual y compartida. Por último, comunicar las conclusiones del trabajo a través de una síntesis o informe, realizando una exposición ordenada de sus conclusiones. De esta forma el aprendizaje se convierte en un proceso de resolución de cuestiones problematizadas que requiere que los alumnos hagan aflorar sus ideas previas, formulen hipótesis, incorporen nueva información y finalmente reestructuren sus ideas al respecto.

1.2.4. El Proyecto IRES como marco general de referencia

En el Proyecto IRES -que asumimos como referente para nuestra propuesta didáctica experimental- se apuesta decididamente por un modelo basado en la investigación y en el trabajo en torno a problemas no sólo como estrategia metodológica sino como un principio que informa todo el modelo didáctico y que es coherente con las finalidades de carácter crítico y emancipatorio (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, Coord., 1996). Para IRES, la investigación, además de una estrategia para la construcción del conocimiento escolar, es la forma en que los profesores se enfrentan a los problemas complejos que genera el medio escolar. Por tanto, investigan los alumnos sobre problemas relevantes persiguiendo el conocimiento escolar deseable e investigan los profesores para solucionar problemas profesionales y alcanzar el

conocimiento profesional deseable. La investigación es, así, un principio didáctico fundamental para el proyecto.

La metodología basada en la investigación es un enfoque centrado en el planteamiento de problemas y en su tratamiento, con un momento de interacción entre las concepciones de los alumnos y la nueva información para finalmente obtener conclusiones. Esta metodología ha sido ampliamente descrita y analizada por algunos de los miembros del grupo (García Díaz y García Pérez, 1989; Merchán y García Pérez, 1994a, 1994b y 1997; García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000).

Como pautas generales de esta metodología, ante todo los problemas tendrían que ser asumidos por los alumnos como auténticos objetos de estudio, es decir que tengan sentido para ellos, que estimulen su curiosidad y que favorezcan un proceso de construcción de conocimientos. Para que esto ocurra es imprescindible partir de las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego mediante alguna actividad. Tras esta fase de introducción, motivación y activación de las ideas de los alumnos se trabajaría con nuevas informaciones en relación con las problemáticas planteadas para hacerlas interaccionar con los esquemas de conocimiento que ya tienen. Esto requeriría contemplar distintos “niveles de formulación” de las nuevas ideas e informaciones que se manejen.

Un elemento de gran importancia en esta metodología es favorecer la elaboración de conclusiones personales. Para esto se contemplan a lo largo del proceso distintos momentos de recapitulación y síntesis que permitan ir formulando conclusiones progresivamente más elaboradas y complejas. Por último el proceso debería culminar con la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con el cambio producido (Merchán y García Pérez, 1994a y b). El objetivo sería generar situaciones de aula que faciliten los aprendizajes, pero esto depende fundamentalmente del significado que atribuyan los alumnos a las actividades y del tipo de materiales, pues no es suficiente que las actividades tengan sentido para el profesor, deben tenerlo para el alumno.

Para IRES la metodología basada en la investigación no es meramente una estrategia activa que no tiene en cuenta otros elementos curriculares, es -como se ha señalado- un principio didáctico que resume toda una concepción de la educación y que permite superar falsos dualismos entre directivismo-espontaneísmo o entre el trabajo exclusivamente basado en contenidos conceptuales, propio del modelo didáctico tradicional, y el trabajo exclusivo con procedimientos, propio del modelo didáctico espontaneísta. El MIE (Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela) pretende trabajar con procedimientos, conceptos y actitudes, teniendo en cuenta las dificultades que esto entraña en cuanto a la ruptura con la cultura escolar tradicional. Habría por tanto que diferenciar:

1. Por una parte la investigación como recurso didáctico, que sería una estrategia utilizada puntualmente.
2. Los métodos de aprendizaje por descubrimiento, que conforman la metodología activista o espontaneísta y que se basan en la convicción de que el alumno aprende por sí solo y sin ayuda, valorando especialmente los aprendizajes de procedimientos y destrezas para distanciarse de los modelos transmisivos que se centran en contenidos conceptuales.

3. Y la metodología investigativa que conecta los aspectos procedimentales y los aprendizajes conceptuales, pues los contenidos de las disciplinas o los ámbitos de experiencia a los que se refiere el problema se consideran una de las fuentes del conocimiento escolar deseable. Y esta es la opción del MIE.

De hecho, en el MIE, la investigación es un verdadero “principio didáctico” que determina todos los elementos curriculares, la selección de los contenidos, su organización y secuenciación, la utilización de recursos y materiales, la evaluación, etc. (García Díaz y García Pérez, 1989). La idea básica es que el conocimiento se construye por parte del que aprende y esta construcción es un proceso que tiene un carácter social e histórico.

La investigación es para IRES una estrategia de conocimiento que conecta con conductas adaptativas de la especie humana, que tiene que ver con la curiosidad natural, con conductas exploratorias y con la necesidad de solucionar problemas para sobrevivir en un mundo complejo. Ahora bien, la investigación en la escuela añade factores que la hacen distinta a las estrategias “naturales” de resolución de problemas: el contexto institucional con personas e intereses distintos cambia notablemente el carácter de esta investigación. Desde esta perspectiva, las teorías constructivistas ofrecen una visión del aprendizaje como proceso de construcción y reconstrucción activa y continua de significados en el que se adquieren nuevos conocimientos a través de la interacción de las estructuras cognitivas presentes con la nueva información que se aporta; y esto es, en definitiva, el aprendizaje significativo. Los problemas plantean una incertidumbre y nos obligan a someter nuestras concepciones sobre la realidad a cierto cambio o evolución al entrar en contacto con nuevas informaciones, por tanto aprendemos solucionando problemas en un entorno cambiante y diverso; lo que tiene gran importancia para el conocimiento y la intervención social (García Díaz y García Pérez, 1989, p. 11).

El proceso investigativo que se propugna desde el Proyecto IRES sigue una serie de pautas metodológicas (García Pérez, 2000b). La primera consistiría en informar a los alumnos de la propuesta y facilitarles que planteen problemas -desde la perspectiva del conocimiento escolar- en torno a los cuales estructurar la unidad y el proceso de trabajo, indicando las previsibles formulaciones progresivas del problema. Dentro de esta fase se proponen varios tipos de actividades: búsqueda, reconocimiento, selección y formulación de problemas. Se trata de tomar contacto con el objeto de estudio y lograr la motivación de los alumnos, explicitar las ideas, plantear problemas y planificar el proceso. El planteamiento y delimitación de los problemas debe implicar que éstos son asumidos por los alumnos y alumnas como verdaderos problemas, es decir, que les interesa realmente y estimule su curiosidad. Definir y delimitar problemas sería mucho más que una actividad de entrada en la secuencia de actividades, sería un verdadero proceso que tiene grandes posibilidades educativas en sí mismo. Para que los alumnos asuman los problemas éstos deben tener conexión con sus ideas e intereses. Esto forma parte de la formación del profesor y del aprendizaje de los alumnos, se aprende a plantear problemas, a definirlos, a delimitarlos y tratarlos.

Partir de problemas significa que el alumno asume la temática como un auténtico objeto de estudio. Esto implica que el problema no sólo tiene sentido para el profesor sino también para los alumnos y que éstos, acostumbrados a pensar y hacer conforme al deseo del profesor (¿esto se copia?, ¿esto entra en el examen?, ¿qué es lo que quiere de mí el profesor?), empiezan a conectar con su propio deseo. Es una evidencia que los

alumnos tratan de “adivinar” los deseos del profesor, lo que éste quiere que hagan o piensen. Esta es la forma más acabada de alienación en cuanto que la obediencia frustra la posibilidad de pensar o actuar conforme al propio deseo.

Plantear y delimitar problemas supone una actividad en la que el profesor genera la curiosidad y amplía el campo de motivación de los alumnos propiciando situaciones de reto intelectual, dilemáticas o de conflicto. Esto no implica que deban ser los alumnos necesariamente los que planteen los problemas, el profesor puede conseguir, mediante actividades de introducción, que los alumnos asuman un problema y que lo vayan reformulando a lo largo del proceso.

Por tanto el problema puede ser planteado por el profesor -siempre que garantice la conexión con los supuestos básicos de la programación prevista para el nivel y la materia-, por los alumnos, o salir de una investigación anterior, en un proceso que se va desarrollando, reformulando y diversificando, dando lugar a la ampliación del campo de intereses y a la aparición de nuevos problemas. El alumno se plantea problemas en su vida diaria pero no está acostumbrado a planteárselos en el ámbito escolar, pues éste es un remedo de la realidad y funciona según otros códigos. Además el alumno está convencido de que el profesor es la fuente de los conocimientos, entendido como soluciones, y que mantener esta actitud le dará el aprobado. Una meta a tener en cuenta sería conseguir progresivamente que los alumnos lleguen a reconocer problemas, a seleccionarlos, a plantearlos y a formularlos.

Un problema bien planteado es una suerte de metáfora o condensación de significados independientemente de su final o solución. Por lo demás, se puede decir que no existe una única solución, la clave es el proceso más que conseguir una solución “correcta”, es decir la que quiere el profesor. Cuestionarse el conocimiento es además una forma de hacerlo funcional y no mero fetichismo, coleccionismo de datos e informaciones, o puro narcisismo intelectual.

Una cuestión que se ha debatido es si los problemas deben referirse al medio próximo a los alumnos o no. Parece que hay acuerdo en que los problemas cercanos -no necesariamente geográficamente cercanos, pero sí sentidos, psicológicamente, como cercanos- son más fácilmente asumidos por los alumnos como objetos de estudio. Además de la motivación hay que tener en cuenta que si el alumno posee ya alguna información sobre la problemática será más fácil construir algo a partir de ésta. En este sentido parece razonable partir de formulaciones sencillas del problema para ir gradualmente avanzando hacia planteamientos más complejos a medida que se desarrolla el proceso.

En la segunda fase el profesor propicia la emergencia y explicitación de las concepciones de los alumnos sobre la problemática, activando y poniendo en conflicto las ideas para hacerlas conscientes y que puedan reflexionar sobre ellas. Desde una perspectiva constructivista el aprendizaje se produce por interacción de éstas con las nuevas informaciones que se introducen en el proceso. Por eso es necesario el análisis continuo de las producciones de los alumnos y la observación en el aula, previendo alguna actividad específica de exploración de las mismas.

Más que las concepciones concretas, que pueden ser muy diversas, nos interesa detectar la lógica que rige sus razonamientos, qué estereotipos sociales condicionan sus juicios,

etc. Estas concepciones e ideas de los alumnos son la materia sobre la que se va a construir todo el aprendizaje, por tanto son de suma importancia y deben ser tenidas en cuenta, en su evolución, durante todo el proceso. A este respecto, una actividad de gran potencialidad educativa es la reflexión de los alumnos sobre sus propias ideas, cómo están construidas y cómo evolucionan.

En un tercer momento se trabaja con nuevas informaciones relacionadas con la problemática que sean lo suficientemente ricas como para ayudar a comprender mejor los problemas planteados. Se trataría de contrastar las nuevas informaciones con las ideas explicitadas, provocando el conflicto cognitivo y estableciendo posibles hipótesis. Las hipótesis las puede plantear el grupo (o los alumnos individualmente), o las puede ofrecer el profesor. Esto dará lugar a diversas reestructuraciones del conocimiento. Las nuevas informaciones pueden venir del entorno del alumno, de su realidad socionatural, del profesor cuando recapitula, aporta conclusiones o indica instrucciones para las actividades, del trabajo en grupo, de los libros de texto o de consulta, de los documentales, del archivo de clase, o de los recursos audiovisuales. Cuanto más ricas y diversificadas sean las fuentes mejor.

Cuando las nuevas informaciones interactúan con las ideas que ya teníamos no siempre se da la sustitución de las concepciones anteriores por las nuevas, a veces las anteriores, fuertemente arraigadas y resistentes al cambio, pueden bloquear o dificultar la asimilación del nuevo conocimiento. Para afrontar esto podemos emplear una secuencia progresiva de aportación de nuevos conocimientos con formulaciones intermedias. En este sentido la Didáctica francesa maneja la idea de “objetivos-obstáculo” y el propio Astolfi habla del “error como un medio para enseñar” (Astolfi, 1999).

Se trata en definitiva de lograr un conocimiento de calidad mediante la interacción de los conocimientos cotidianos con las nuevas informaciones para llegar a un conocimiento escolar enriquecido. Esto implica la selección de actividades pertinentes en relación con la problemática que se estudia y que tengan un nivel de formulación de las ideas que sea asequible a los alumnos. En este momento nos encontraremos dificultades derivadas de las nuevas habilidades que se requieren para el tratamiento de las informaciones que el trabajo investigativo exige. En esta fase se puede combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo así como la puesta en común.

Por último recapitular, sintetizar y obtener conclusiones contribuye a fijar lo aprendido. Las conclusiones se entienden como un fenómeno procesual y no final. Preparar en pequeño grupo una puesta en común de lo trabajado favorece la construcción de conocimientos y enriquece los aprendizajes mediante la comunicación en el debate (García Díaz y García Pérez, 1989).

Cada nueva formulación de los problemas y cada reestructuración de las informaciones y de las conclusiones parciales contribuyen al proceso que llevará al informe final. Las tareas de síntesis consolidan lo aprendido y contribuyen a la generalización de los aprendizajes y a ponerlos en prácticas en otros contextos de aula o fuera del aula. Todo este proceso, escuetamente descrito, se materializa en una secuencia de actividades concreta, es decir en una sucesión de situaciones de aprendizaje que debe ser coherente con la metodología y con el diseño de la propuesta. Esto implica que las actividades serían experiencias de aprendizaje ricas y de relevancia para los alumnos, en conexión con sus intereses y sus preocupaciones vitales. El principio de investigación da sentido

además a otros principios didácticos como los de autonomía, comunicación, ambientalización del currículum, etc.

Así pues, la lógica de la secuencia de actividades en el Proyecto IRES responde, básicamente, a un planteamiento constructivista, es decir, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que el individuo parte del cuestionamiento de lo que sabe para apropiarse de informaciones significativas sobre lo que se interroga, y, en la medida en que estas informaciones resulten pertinentes y asequibles, se produce, finalmente, una reestructuración del conocimiento y nuevos aprendizajes que serán significativos en la medida, asimismo, en que sean funcionales.

En la secuencia de actividades conviene justificar por qué se proponen determinadas actividades y no otras, y por qué en un orden determinado, es decir, el sentido de la secuencia incluyendo la posibilidad de actividades complementarias y alternativas que doten de cierta flexibilidad a la propuesta. También se debe temporalizar y describir la actividad, indicando materiales y recursos didácticos, clarificando la actuación del profesor en el proceso e indicando los contenidos que se van a trabajar en la actividad. Por último debe incluir las orientaciones para el desarrollo de la actividad incluyendo la contextualización, las pautas metodológicas e indicaciones detalladas sobre la intervención del profesor, el trabajo con grupos, el uso de documentos concretos, etc.

La metodología investigativa desde la óptica de IRES supone cambios importantes en la redefinición del rol del profesor. El MIE resitúa al profesor en un difícil equilibrio entre dos extremos, representado uno por el activismo espontaneísta, que se centra exclusivamente en la actividad del alumno, con tareas muy abiertas y poco programadas, y otro por el peligro del excesivo orden, el formalismo y la pérdida del sentido de las actividades. Es cierto que las metodologías de aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno se sitúa en un proceso de búsqueda y el profesor se mantiene en actitud neutral, aumenta la motivación y la satisfacción por descubrir por uno mismo, pero la falta de unos objetivos claros y de un plan estructurado y sistemático terminan por agotarla. El reto consistiría en combinar el rigor y la sistematicidad con el mantenimiento de la motivación de los alumnos (García Pérez, 2000b).

La investigación escolar acaba con el rol tradicional del profesor como transmisor de un legado cultural verdadero y valioso, formado por conocimientos acabados que es necesario que sean asumidos por el alumno para ser etiquetado convenientemente como “titulado”, evitando el estigma de “fracasado” o “desviado”. La alternativa de la investigación escolar, por su parte, supone una auténtica ruptura con la cultura escolar dominante, ya que no se tratará de “acertar la respuesta correcta” sino de desarrollar autonomía de pensamiento en la resolución de problemas.

Todo esto nos lleva a la cuestión de la motivación, pues la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje significativo va a depender fundamentalmente de ésta. Pero es tarea del profesor promoverla y activarla mediante estrategias adecuadas que creen un clima de aula que posibilite su participación en todas las tomas de decisiones relacionadas con aspectos de la propia dinámica de enseñanza. Parte de este clima de aula es también el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje individuales en la dinámica general de trabajo en el aula. En este empeño el profesor se encontrará con las

inercias de la pasividad y el bloqueo, herencia de una historia escolar basada en los modelos tradicionales de enseñanza, y con el miedo a asumir responsabilidad.

La metodología investigativa tiene consecuencias importantes sobre el ambiente de aula y concretamente sobre las relaciones y el reparto de roles. Concretamente atribuye un papel activo al alumno como protagonista del aprendizaje y al profesor le reserva importantes funciones como coordinador y facilitador del aprendizaje que afecta a todos los momentos del proceso, desde la programación hasta la evaluación. Algunas de las nuevas funciones serían: programar, seleccionar y organizar los contenidos, propiciar el planteamiento de problemas, elaborar estrategias tendentes a explicitar las concepciones de los alumnos y utilizarlas didácticamente, aportar informaciones y resolver dudas, incentivar y garantizar la continuidad del trabajo, propiciar expectativas positivas con respecto al proceso de investigación, exigir responsabilidad a cada alumno en el desarrollo del trabajo, estimular el trabajo en grupo, facilitar el acceso a los recursos, planificar estrategias tendentes a crear un clima de aula activo y participativo y realizar análisis sistemáticos de la realidad del aula y del desarrollo del proceso a fin de corregir y reformular la programación inicial.

IRES enfatiza la importancia de la asunción de la dimensión social de los problemas de enseñanza-aprendizaje y la investigación como contribución a la transformación social (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996; Grupo Investigación en la Escuela, 1991a). Y mantiene la hipótesis de que es posible elaborar y definir una cosmovisión o sistema de ideas que recoja las aportaciones racionalistas y críticas de nuestra cultura, las conclusiones científicas básicas y las concepciones del ámbito de lo cotidiano en que se desenvuelven los alumnos. Esta cosmovisión proporciona un marco adecuado para el fomento de la autonomía y la creatividad (García Díaz y García Pérez, 1989, p. 8-9) y se caracteriza por el relativismo y el tratamiento evolutivo del conocimiento, lo que implica un proceso que parte de los esquemas de conocimiento de los alumnos para llegar a modelos más rigurosos y complejos de comprensión e intervención social (Merchán y García Pérez, 1994b).

El modelo didáctico de referencia, el Modelo de Investigación en la Escuela (MIE), se basa en la interacción de tres procesos, la construcción del conocimiento escolar de los alumnos, la construcción del conocimiento profesional de los profesores y la construcción del conocimiento didáctico. Este modelo se nutre de una perspectiva sistémica y compleja de la educación que permite definir un marco interpretativo de la realidad escolar, una perspectiva constructivista que permite concebir el conocimiento de manera integradora y en proceso de construcción y una perspectiva crítica que dota al proyecto de una intencionalidad transformadora. Las tres perspectivas se integran en un principio didáctico orientador de toda la intervención educativa: la idea de “investigación en la escuela” (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a).

Quizás sea IRES el proyecto que define de una manera más concreta, en términos de aprendizajes, sus metas educativas y lo que entiende por “finalidades emancipadoras”. La meta de la enseñanza y el aprendizaje viene constituida por el “conocimiento escolar deseable”, es decir, la “construcción del saber de alumnos y alumnas hacia modelos más rigurosos y potentes de comprensión e intervención en la realidad que les ha tocado vivir” (García Díaz y García Pérez, 1989).

Este conocimiento escolar deseable se entiende, desde la perspectiva de IRES, no como una sustitución del conocimiento del alumno por un nuevo conocimiento científico, supuestamente correcto, que se produciría al contacto con una cultura más acabada y superior, sino más bien como un “enriquecimiento” (García Díaz, 1998) del propio saber del alumno, consecuencia de situaciones de aprendizaje propiciadas por el profesor y caracterizadas por la riqueza, la complejidad y el reto intelectual. Sin duda esta concepción relativista y democratizadora del saber define las metas emancipadoras de IRES de una manera distinta a la de otros grupos innovadores.

Este conocimiento escolar requiere una elaboración compleja en la que participan diversas fuentes: el conocimiento metadisciplinar, que sirve de modelo básico para elaborar una cosmovisión, las aportaciones del “conocimiento socialmente organizado” (científico, tecnológico y de otros campos), la problemática socioambiental y el conocimiento cotidiano. Estos referentes son los criterios básicos para la formulación, organización y secuenciación de las propuestas de conocimiento escolar.

En efecto, para concretar este conocimiento escolar en propuestas curriculares, en primer lugar, -a modo de primer nivel de concreción- se tiene en cuenta el conocimiento metadisciplinar, que funciona como eje de referencia y que responde a distintos niveles de formulación según una hipótesis general de progresión (García Díaz, 1998, p. 142). Esta hipótesis general se contempla como una “construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo”, de cosmovisiones, según un gradiente de creciente complejidad y abstracción, en el que se pasaría de una “visión sincrética” (la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo), a una “visión analítica” (la realidad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas), y de ésta a una “visión sistémica” (la realidad como red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos en otros).

En cuanto a la capacidad para explicarse la realidad, se pasaría de un enfoque descriptivo, en el que no se contemplan causas, a una explicación basada en la causalidad lineal y de ésta a la noción de interacción, que supone una explicación multicausal y, eventualmente, recursiva. Esta hipótesis de progresión no se refiere sólo al conocimiento conceptual, pues cualquier cosmovisión integra también procedimientos y actitudes, y supone el paso de una visión egocéntrica del mundo a una antropocéntrica, sociocéntrica y finalmente relativizadora, contemplando distintas perspectivas simultáneamente (García Díaz y García Pérez, 1992).

En el segundo nivel de concreción, en el proceso de elaboración de propuestas curriculares, se delimitan “grandes núcleos de conocimiento”, en los que se recogen aportaciones de distintos campos del conocimiento que se estructuran en relación con la problemática socioambiental y que se presentan en forma de “tramas básicas de conocimiento”. Finalmente, en el tercer nivel de concreción, los denominados “ámbitos de investigación escolar” son los organizadores del conocimiento, como conjuntos de problemas socionaturales relacionados entre sí. El tratamiento de estos problemas, a través de la investigación escolar, debe servir para que los alumnos comprendan la realidad que les rodea (García Pérez, 2000b).

El modelo que propugna IRES tiene una vertiente teórica, que trata de explicar los factores e interacciones del contexto escolar y cómo se construye el conocimiento en la escuela a partir de la investigación, y otra vertiente normativa, dirigida a orientar la

experimentación del currículum de alumnos (conocimiento escolar) y de profesores (conocimiento profesional). Al estar orientado el modelo hacia la intervención no se limita a realizar interpretaciones de los fenómenos educativos, sino que también ofrece criterios tendentes a mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza (García Díaz y García Pérez, 1989). Para IRES el conocimiento escolar engloba el qué enseñar (el conocimiento real), el para qué (el deseable) y la regulación del proceso, es decir la evaluación. Y es en las unidades didácticas donde se ponen a prueba las hipótesis curriculares o respuestas que aporta el proyecto (Merchán y García Pérez, 1994b).

El “Proyecto Curricular IRES” tiene como núcleo teórico básico el “Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela”, que integra la fundamentación teórica del proyecto y el marco curricular de ella derivado, marco válido tanto para el currículum escolar (del alumno) como para el currículum del profesor (el desarrollo profesional) (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vols. I, II y III)²³. A partir de esta base se ha ido concretando una propuesta curricular llamada *Investigando Nuestro Mundo*²⁴ (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV; García Díaz y García Pérez, 1992) que pretende elaborar un currículum integrado de Primaria y Secundaria tomando como núcleo central conjunto las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de Ciencias Sociales. El desarrollo de esta propuesta se halla muy abierto y avanza no tanto desde la lógica de marcar los límites del proyecto (unidades didácticas concretas para cada curso, etc.) sino sobre la base de la experimentación curricular de conjuntos de unidades didácticas (agrupadas en “ámbitos de investigación escolar”) que responden a la lógica del modelo didáctico. Asimismo, la finalidad, a largo plazo, de llegar a un currículum verdaderamente integrado se compatibiliza con la elaboración (a corto y medio plazo) de propuestas “de aproximación” en el seno de *Investigando Nuestro Mundo*, como es el caso de la propuesta curricular para el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la E.S.O., desarrollada por el “Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES” (vid. García Pérez y Merchán, 1993; Merchán y García Pérez, 1994a y b; Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996; Merchán y García Pérez, 1997; García Pérez y Porlán, 2000).

Desde la óptica de IRES los propósitos u objetivos educativos se concretan en el “conocimiento escolar deseable”, que sería una formulación intermedia o mediadora entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano (García Díaz y García Pérez, 1989, p. 10). Esto implica que el referente no es el conocimiento disciplinar, no son las disciplinas las que proporcionan los objetos de estudio escolar; y que los problemas sociales relevantes, que son el objeto de estudio escolar, no tienen por qué coincidir con los problemas que plantean las disciplinas. No se trata de problemas como objeto de conocimiento ligado a tradiciones académicas y disciplinares.

Si los problemas sociales no son relevantes para el alumno, es decir, sentidos por ellos como tales, y la consideración de los problemas se hace exclusivamente desde la perspectiva crítica, es decir, desde la óptica del desarrollo de una enseñanza

²³ Dado que el proyecto se considera abierto y en continua reelaboración, a partir de estos “documentos fundacionales” se ha ido completando con otras aportaciones generales, como las tesis doctorales de miembros del grupo y otras aportaciones como las siguientes: Porlán, 1993; García Díaz y García Pérez, 1989; García Díaz 1995 y 1998; Porlán y Rivero, 1998; García Pérez 2000a y b.

²⁴ En cuanto al currículum para el desarrollo profesional se está trabajando en una propuesta denominada “*Investigando Nuestra Práctica*” (Porlán, 1999a y b; García Díaz, 1999; Martín del Pozo, 1999; Azcárate, 1999; Porlán y Rivero, 1998 y 2001).

emancipadora y transformadora, cabría preguntarse: ¿es posible emancipar a alguien sin tenerlo previamente en cuenta?, ¿es posible emancipar a alguien a su pesar? Si los problemas son sólo relevantes para el profesor y para la disciplina académica de referencia ¿no constituiría esto un fracaso del mismo propósito crítico de la educación? (Merchán y García Pérez, 1997; García Pérez y Merchán, 1998). En este sentido es necesario tener en cuenta no sólo la relevancia social de los problemas sino también su relevancia didáctica. En el proyecto IRES los problemas socioambientales relevantes se postulan en correspondencia con una concepción del conocimiento escolar deseable. La definición de éste le da al proyecto un *plus* de clarificación, reflexión y reconocimiento del alumno. Para IRES no basta con seleccionar contenidos que sean problemas sociales relevantes si no se les trata desde una perspectiva constructivista, es decir, cuestionando el conocimiento y construyéndolo en interacción. Para que los alumnos comprendan el problema, y puedan tratarlo, el nivel de formulación debe ser el adecuado, y contemplar diferentes gradaciones en función de la progresión del conocimiento, de tal forma que permita la recurrencia de los problemas básicos, primero desde un nivel próximo a la experiencia inmediata de los alumnos e ir evolucionando y complejizándose en el proceso (García Pérez, 2002).

Partiendo del conocimiento escolar de hecho, y teniendo como guía una hipótesis de progresión que nos sirva de referencia, habría que proponer una trama de conocimientos que incluya destrezas y actitudes, la definición del nivel de profundización de la trama desde una perspectiva integradora y la explicitación de los metaconocimientos que gobiernan esa trama y que definen el nivel concreto en que podría trabajarse cada conocimiento. Esto supone adoptar una perspectiva desde el conocimiento escolar, disponer de información relativa a las concepciones de los alumnos respecto a la temática y también poner en juego los referentes científicos por los que se opta (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996; Grupo Investigación en la Escuela, 1991b; García Pérez y Merchán, 1993). Frente a la referencia disciplinar tradicional o la lógica activista basada exclusivamente en los alumnos y en los procedimientos, la perspectiva de IRES y del Modelo de Investigación Escolar que defiende define el conocimiento escolar como mediador entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano (Grupo Investigación en la Escuela, 1991b).

Los criterios de selección de contenidos para IRES se resumen en el concepto de relevancia didáctica, que incluye la relevancia desde el punto de vista del conocimiento cotidiano o común presente en los alumnos y también en los profesores, la relevancia desde el punto de vista del conocimiento socialmente organizado y la relevancia social, es decir basada en el tratamiento de problemáticas sociales y ambientales. En cuanto a la relevancia para el alumno hay que tener en cuenta la significatividad interna de la lógica del propio conocimiento y la significatividad psicológica que permite integrarlo en redes significativas ya presentes en los alumnos. Esto también supone que deben conectar con la experiencia, intereses y problemáticas de los alumnos, de manera que puedan crearse expectativas positivas a través de la interacción entre los intereses de los alumnos y las propuestas del profesor.

Esta significatividad para el alumno conecta con la problemática de la motivación. En la medida en que el alumno pueda atribuir significados a los nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones cada vez más complejas con sus conocimientos anteriores, se irá enriqueciendo su red de conocimientos construidos y facilitará la construcción de nuevos significados posteriores. Esto se consigue a través de la recurrencia de

conceptos, procedimientos y actitudes, siguiendo un modelo de currículo en espiral (García Díaz y García Pérez, 1989). De aquí podemos deducir que la motivación depende en buena medida de que los aprendizajes propuestos tengan sentido para el alumno.

En este caso sentido significa que frente a la memorización mecánica y repetitiva que ignora al alumno como parte del proceso se otorga carta de naturaleza a éste y se produce su reconocimiento. En la medida en que esto ocurra el alumno estará motivado, o lo que es lo mismo, reconocido en cuanto individuo que tiene unas capacidades, unos intereses, unas limitaciones y unos deseos.

Además de la relevancia para el alumno, el conocimiento escolar deseable debe ser relevante desde el punto de vista del conocimiento socialmente organizado, es decir desde los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor. De la interacción entre el conocimiento socialmente organizado y el conocimiento común se deriva una formulación del conocimiento gradual y progresiva, desde modelos simples hacia formulaciones más rigurosas y capaces de ayudar a la comprensión e intervención en la realidad en que viven. Para IRES éste es el camino hacia una “cosmovisión deseable” o sistema de ideas que se van construyendo en un ir y venir continuo de lo concreto a lo general y de lo simple a lo complejo (García Díaz y García Pérez, 1992). La hipótesis general orientadora de este devenir se denomina “hipótesis de progresión” del conocimiento y en su formulación básica del proyecto curricular “Investigando Nuestro Mundo”²⁵ considera que la construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo sigue un gradiente de creciente complejidad y abstracción (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a; García Pérez y Merchán, 1993).

Este conocimiento escolar deseable no sólo se compone de conceptos sino también de procedimientos y actitudes. El Proyecto IRES destaca como procedimiento la capacidad para plantear y tratar problemas sociales y ambientales, aunque en algunas de las concreciones curriculares del proyecto también se señalan otros: el trabajo con fuentes diversas, la realización de debates en torno a cuestiones polémicas utilizando argumentos rigurosos, la expresión de las propias ideas y opiniones en relación con el análisis social, las destrezas en el tratamiento de la información, la realización y análisis de series cronológicas y gráficos que reflejen ritmos y duraciones y las técnicas de planificación y realización de pequeños trabajos de síntesis utilizando fuentes primarias y secundarias (Merchán y García Pérez, 1994b).

Las actitudes que forman parte del conocimiento escolar deseable serían la autonomía y la preocupación por el rigor, la actitud relativista y el desarrollo de la curiosidad. También la actitud crítica en el análisis de la realidad social y en torno a problemas como el progreso, el consumo y la problemática medioambiental, y la consideración de diversas alternativas en las explicaciones al uso de dicha realidad (Merchán y García Pérez, 1994a).

²⁵ “Investigando Nuestro Mundo” es la propuesta de Proyecto Curricular para educación primaria (6-12) del Grupo IRES que basa su estrategia metodológica en la investigación escolar. El Grupo de investigación Gaia -vinculado, asimismo, al Proyecto IRES- ha concretado, posteriormente esta propuesta en el proyecto “Investigando Nuestro Mundo 6-12” (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005), al que posteriormente nos referiremos con más detenimiento.

Así pues, desde IRES se considera el tratamiento de problemas como un metaprocedimiento de alto valor educativo, porque facilita la explicitación y puesta a prueba de las concepciones de los alumnos sobre la temática, fuerza la interacción de esas concepciones con otras informaciones nuevas, posibilita que a través de esa interacción se reestructuren las concepciones del alumno, y favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la evaluación de las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos. El tratamiento de problemas pone el énfasis, no sobre las soluciones o el producto final, sino sobre el proceso. La importancia radica en que trabajar con problemas da un nuevo sentido a la búsqueda de conocimientos, implica funcionalidad, obliga a poner en juego las ideas y a explicitarlas, haciéndolas conscientes, y desarrolla las destrezas relacionadas con la búsqueda de soluciones.

Tendríamos por tanto un momento de exploración y reconocimiento de la situación problemática, una formulación más precisa de la misma y la puesta en marcha de un conjunto de actividades para resolverla, incluidas distintas reestructuraciones de las concepciones implicadas (García Díaz y García Pérez, 1989, p. 8-9). Partimos del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas prácticos y vamos acercándonos a las concepciones del saber científico. Aunque esto no significa una traslación directa de los fines, contenidos y medios de la ciencia al conocimiento escolar, pues para IRES una cosa es el conocimiento cotidiano, otra el conocimiento científico y otra el conocimiento escolar. La comunicación entre personas desiguales que conviven en el medio escolar es la esencia del proceso y esto tiene importantes repercusiones cognitivas y afectivas. Por tanto habría que tener en cuenta las aportaciones psicosociológicas relativas a la importancia de la interacción social en el aprendizaje escolar y la necesidad de facilitar los procesos comunicativos.

Tradicionalmente la enseñanza de las Ciencias Sociales ha organizado los contenidos según la referencia de las disciplinas dominantes como sistemas de ideas con una lógica interna y una estructura formal determinada. La adquisición del saber habría de hacerse a partir de la lógica de cada disciplina ignorando el conocimiento cotidiano habitual y haciendo difícil la incorporación al currículo de conocimientos cuyo valor educativo es evidente pero que no casan con los contenidos estrictamente disciplinares, como la problemática ambiental, de la salud y bienestar social, las implicaciones éticas del desarrollo tecnológico, etc. El Proyecto IRES -adoptando una concepción integradora del conocimiento- parte de la consideración de los metaconocimientos o conocimientos metadisciplinares como los verdaderos estructuradores de los contenidos curriculares; estos metaconocimientos actúan como ejes integradores y orientadores de toda la propuesta de conocimiento escolar (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV; Merchán y García Pérez, 1994a).

En un segundo nivel -en la estructuración del conocimiento escolar deseable- se concretarían, plasmados en tramas complejas, unos núcleos de conocimientos en los que se pretende recoger en grandes temas generales las aportaciones de las distintas disciplinas científicas que estudian la realidad social y natural y las de otras formas de conocimiento provenientes de la ética o la política y que son relevantes al respecto.

En un tercer nivel de formulación y organización de conocimientos están los denominados “ámbitos de investigación escolar” que integran un conjunto de problemas sociales y naturales con los que los alumnos trabajarían las problemáticas constitutivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los ámbitos de investigación son concebidos

como una manera de organizar los contenidos integrando y relacionando los problemas relevantes objeto de estudio bajo la lógica del conocimiento escolar deseable. Serían un conjunto de problemas socioambientales que desde la perspectiva del alumno son relevantes y útiles para la comprensión de la realidad, permiten integrar contenidos, y sirven para delimitar problemáticas que pueden ser trabajadas tanto por los alumnos (currículo del alumno), como por el profesor para investigar sobre su desarrollo profesional (García y Merchán, 1993; Grupo de Investigación en la Escuela, 1991a, vol. IV; García Díaz y García Pérez, 1992). Cada ámbito de investigación se convierte así, no sólo en un conjunto de contenidos con enfoque globalizado, sino en una serie de propuestas de actividades y en un banco de experimentación curricular.

Los metaconocimientos obedecen a la intención de proporcionar a los alumnos una visión totalizadora de la realidad que les permita establecer pautas de intervención social. Pues, en la medida en que posean un sistema conceptual adecuado para interpretar la realidad, podrán afrontar y resolver mejor los problemas que encuentren en su vida cotidiana y en su participación como ciudadanos. Los grandes conceptos metadisciplinarios son para IRES:

- a. Unidad/Diversidad: ligado al enfoque descriptivo de la realidad y en Ciencias Sociales a la distribución espacial de los fenómenos. Mediante estos conceptos se pueden caracterizar los elementos que constituyen la realidad, clasificando y categorizando los distintos fenómenos. Se espera una progresión en el análisis de la realidad social atendiendo a un número cada vez mayor de elementos y de relaciones cada vez más complejas entre elementos. Este proceso debería desembocar en una concepción más explicativa de la realidad con la incorporación del concepto de “sistema” como meta deseable, tanto desde una perspectiva epistemológica como didáctica.

La diversidad alude a la multiplicidad de elementos que conforman la realidad y la unidad a la existencia de rasgos comunes que permiten identificar elementos perdurables en el tiempo. En Ciencias Sociales el concepto de diversidad va asociado además al de desigualdad/igualdad y al de conflicto/consenso que son claves para la comprensión de los fenómenos sociales. Tanto a pequeña escala como en el ámbito de las relaciones internacionales. Otros proyectos curriculares, como el coordinado por Pilar Benejam, han incorporado “conceptos clave” como el de “identidad/alteridad o el de “diferenciación”, en su doble vertiente de diversidad, en el sentido de riqueza patrimonial, y de desigualdad, como injusticia social (Benejam, 1999).

En el nivel más bajo de complejidad podemos encontrarnos con una descripción sencilla de la realidad social, de tipo aditivo, que aborda aspectos perceptibles sin establecer relaciones entre ellos, y en un nivel superior con una descripción más compleja de la realidad social con mayor número de elementos que la caracterizan y atendiendo a las relaciones entre los mismos. Ello supondría una caracterización desde una perspectiva sistémica entendiéndola como un conjunto de elementos diversos que interactúan de manera compleja. En cuanto a las relaciones de los hechos sociales y el espacio, estaríamos manejando el concepto de “distribución”. En la medida en que los fenómenos que se distribuyen en el espacio sean más complejos, involucrando más elementos y sus relaciones, la distribución se hará más compleja.

- b. Relación e Interacción: engloba en Ciencias Sociales importantes conceptos como el de “causalidad”, que sería el auténtico punto de partida para una comprensión más profunda y compleja de la organización del medio tanto natural como social. La progresión sería desde una causalidad lineal, que contempla pocos elementos, hasta una concepción sistémica de la realidad social, correlacionando y generando explicaciones acerca de los diversos aspectos presentes en una sociedad: lo económico, lo político y lo ideológico. Aquí entra en juego el componente intencional, el papel de las personas en la explicación de las realidades sociales y el componente estrictamente causal relativo a los factores y circunstancias no directamente vinculadas a la intención de las personas.
- c. Sistema: permite una visión sintética de la realidad, entendiendo ésta como un complejo conjunto de elementos interrelacionados, un sistema de sistemas.
- d. Cambio: el concepto de unidad/diversidad está vinculado con la idea de cambio y permanencia y ligado a la categorización del espacio y del tiempo. Este concepto permite madurar una concepción dinámica de la realidad, y específicamente, abordar el estudio de sistemas sociales desde la perspectiva histórica. La progresión consistiría en la superación del horizonte temporal ligado a las experiencias vividas para llegar a procesos de larga duración. En el primer ciclo se trataría de caracterizaciones más descriptivas, empíricas y sencillas de la realidad social y en el segundo la caracterización social debería aproximarse a una visión sistémica más explicativa en la que juega un papel importante la interacción y la causalidad compleja.

Los metaconocimientos actúan como nudos básicos de la red o tramas de saberes. Su propia gradación en distintos niveles de formulación actúa como hipótesis general orientativa para la progresión en el conocimiento por parte de los alumnos. En la medida en que los alumnos progresen en el concepto de causalidad compleja se irán aproximando a las metas deseables de la propuesta, lo que irá acompañado paralelamente de la progresión de un conjunto de conceptos específicos de campos concretos del saber y de determinados niveles de procedimientos y de actitudes. La evolución de los metaconocimientos, con su correspondiente red de conocimientos específicos, conforma una hipótesis general orientadora que contemplaría una construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo o cosmovisiones según un gradiente de complejidad y abstracción crecientes.

El itinerario de la progresión partiría de una visión sincrética de la realidad, es decir de la visión de la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo, propio de la infancia, para pasar a una visión analítica, que explica e interpreta la realidad como una suma de partes o como un conjunto de relaciones sencillas, característico de los adolescentes, para terminar con una visión sistémica, o la realidad como una red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos con otros, propio de los adultos. Paralelamente se pasaría de un enfoque descriptivo de la realidad, donde no se plasman causas, a una explicación en base a una causalidad lineal en el que un factor determina a otro; y de ésta a una noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal en la que distintos factores se determinan mutuamente (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a, vol. IV; Merchán y García, 1994b).

Cada paso que se da en la construcción de un modelo interpretativo del mundo supone, además, un cierto grado de descentramiento, de distanciamiento con respecto a la realidad que se pretende conocer. Así se pasaría de una concepción del mundo egocéntrica, antropocéntrica y sociocéntrica a una visión relativizadora, en la que el individuo es capaz de adoptar distintas perspectivas y de considerar simultáneamente distintos aspectos de la realidad.

La hipótesis de progresión no sólo se refiere al conocimiento conceptual, pues cualquier cosmovisión integra componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En efecto, la visión más simplificadora y egocéntrica de la realidad, la visión sincrética, se corresponde, en el ámbito de los procedimientos, con la mayor relevancia de las habilidades y destrezas psicomotoras y perceptivas sobre otros tipos de procedimientos, y en el ámbito de los valores y afectos con la dependencia moral y afectiva y el dominio de lo subjetivo, irracional y dogmático.

La visión más analítica del mundo (nociones del medio como recurso y como suma de partes) se corresponde en los procedimientos con el desarrollo de habilidades y destrezas para enfrentar los problemas que la realidad le plantea: categorización, clasificación, relación social, mantenimiento del propio cuerpo, etc., y en relación con los afectos y valores aún se mantiene la dependencia moral y afectiva, aunque ya es posible el reconocimiento de la diversidad, el diálogo, el individuo está sujeto a un pensamiento simplificador y dicotómico: lo humano frente a lo natural, lo bueno y lo malo, lo individual frente a lo colectivo, el dominar o ser dominado, etc.

Por último, la perspectiva compleja y sistémica se corresponde en el ámbito procedimental con el dominio del pensamiento formal y con el máximo desarrollo de habilidades y destrezas de evaluación y control en los procesos de resolución de problemas y de manejo de la información. En cuanto a los aspectos actitudinales, afectivos y de valores se corresponden con la autonomía moral y afectiva, el reconocimiento y respeto a la diversidad y la negociación democrática como el mejor tratamiento de la asimetría en las relaciones sociales (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a, vol. IV).

La progresión de los conocimientos iría guiada y orientada básicamente por los distintos niveles de formulación de los metaconocimientos. Esto implicaría una reelaboración continua del conocimiento cotidiano y el científico en grandes sistemas de ideas que interaccionan entre sí, adquiriendo diferentes estados en el tiempo, y supone asumir una perspectiva constructivista, sistémica, epistemológicamente evolutiva y crítica, pues se admite que hay distintos tipos de conocimientos válidos que cambian históricamente en su valoración. Además se considera que los conocimientos no son asepticos sino que están cargados de un profundo contenido político, ético e ideológico.

Todo este conjunto equivale a disponer de una estructura básica para la secuenciación y organización de contenidos para el conjunto de la escolaridad obligatoria en torno a los niveles de formulación de los grandes núcleos de conocimiento o tramas generales de referencia, que pretenden recoger las aportaciones de los campos científicos y de otras formas de conocimiento relevantes, y los ámbitos de investigación escolar.

Estos grandes núcleos han de aportar el contenido propiamente dicho de la propuesta y estarán orientados por el nivel superior de los metaconocimientos, y por abajo adoptarán una forma de articulación y presentación que son los “ámbitos”. Estos problemas funcionan como ejes de distintas unidades didácticas que en último término podrían constituir un proyecto curricular. Los ámbitos de investigación resultan, pues, imprescindibles en la elaboración de un proyecto curricular, como mecanismo de aproximación a formulaciones del conocimiento vinculadas a problemáticas próximas a los alumnos, a su campo de intereses y a sus esquemas de conocimiento y actuación.

Los metaconocimientos y los núcleos o tramas generales de referencia juegan también un papel como marcos más generales de carácter predominantemente científico pero por sí solos no pasan de ser una referencia de carácter más bien "externo" para el alumno que aprende. De ahí la necesidad de garantizar la conexión y trabajar las relaciones entre los tres niveles de elaboración de las hipótesis de conocimiento escolar deseable: los metaconocimientos, las tramas generales de referencia y los ámbitos de investigación.

En definitiva se trata de una propuesta de conocimiento escolar deseable en torno a una cosmovisión integradora. El problema se centra en establecer las pautas y niveles a través de los cuales se puede realizar la progresión de quienes aprenden, desde el punto de partida de sus concepciones sobre lo social hacia las metas deseables de conocimiento e intervención en la realidad social.

Una cosa es la propuesta, que se pretende potente, y otra, dada las grandes cantidades de información y la dificultad para establecer progresiones en la construcción del conocimiento, la experimentación, todavía insuficiente, pues tenemos aún escasa información sobre la construcción de este conocimiento por parte de los alumnos. Esta puede ser una de las debilidades de IRES, un potente sistema teórico como proyecto, no suficientemente experimentado todavía, al menos en Secundaria.

En cuanto a la organización de contenidos, el conocimiento escolar se articula -como se dijo- en una serie de ámbitos, que derivan de los niveles superiores de formulación y de las tramas generales de conocimientos, orientados por los metaconocimientos, y que finalmente se concretan en unidades didácticas. Las propuestas de conocimiento y por tanto de organización han de guardar relación no sólo con los referentes científicos sino también con las concepciones de los alumnos. Para que resulte significativa la organización de la propuesta es conveniente articular las unidades didácticas y el argumento de un curso o ciclo en torno a problemáticas que fueran social y didácticamente relevantes desde el marco del conocimiento escolar.

Los objetos de estudio no se conciben como temas académicos al uso ni como paquetes de informaciones sino como propuestas de enseñanza-aprendizaje capaces de poner en juego contenidos relativos a conceptos e informaciones asociadas, procedimientos, actitudes y valores que se articulan en torno a problemáticas consideradas relevantes desde el punto de vista del conocimiento escolar. Así, se podría partir de una serie de problemas concretos, de carácter medioambiental, y cercanos en principio al conocimiento cotidiano del alumno, para ir progresivamente reformulándolos en enunciados más generales y menos contextualizados y por tanto más próximos a referentes científicos. Algunos de los ámbitos de investigación del Proyecto IRES, en el Área de Ciencias Sociales, son:

1. Producción, distribución y consumo. Sistema económico y desigualdades en el desarrollo.
2. Explotación y agotamiento de recursos. Contaminación y calidad de vida.
3. Los asentamientos humanos. El medio urbano.
4. La vida en sociedad. Relaciones sociales y organización política.
5. El mundo de las ideas y sus manifestaciones.
6. Sociedades diferentes, culturas diferentes.
7. Sociedades en el tiempo. Sociedades actuales y sociedades del pasado.

Para IRES los contenidos deben organizarse no en una secuencia lineal sino mediante tramas que muestren los conceptos y las destrezas, que eviten la fragmentación del saber y que ofrezcan una visión general de la temática a trabajar en el aula. La propuesta investigativa requiere por tanto una formulación abierta y flexible tanto en cuanto a los contenidos como a los objetivos ya que desde una perspectiva constructivista la adquisición de un determinado conocimiento (concepto o destreza) no sigue la ley del “todo o nada” sino que presenta diversas posibilidades de acercamiento y profundización.

La construcción del conocimiento no seguiría una secuencia lineal y fija sino más bien un proceso de reorganización continua cada vez más amplio y complejo. Por tanto entre las concepciones iniciales presentes en el alumno y las metas ideales propugnadas en los currículos deben elaborarse formulaciones intermedias que sean, independientemente de su rigor científico, válidas para el alumno, en un contexto escolar determinado y con unas capacidades y características personales. Esto implica tener no sólo una formulación terminal como punto de llegada y referencia sino distintos grados de formulación y distintas profundizaciones conceptuales.

Así IRES propone un modelo de organización de los contenidos recurrente a lo largo de distintos momentos o currículo en espiral, con una dimensión horizontal referida a la amplitud del campo conceptual y con una dimensión vertical referida a la profundización creciente en cada concepto, es decir, los diferentes grados de formulación (García Díaz y García Pérez, 1989). El Proyecto IRES plantea -para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO- una serie de aproximaciones a la realidad social, a modo de visión panorámica, en torno a las actividades humanas en sociedad: habitar, producir, relacionarse, organizarse, pensar, y en torno a problemáticas que surgen de las relaciones del individuo con la sociedad.

Así, en 1º de ESO se trabajaría la perspectiva de “vivir en sociedad”, contemplando unidades didácticas que giran en torno a la problemática de la vida en sociedad, las relaciones económicas, las normas, las desigualdades, los problemas y las soluciones para una sociedad ideal. En una segunda aproximación al estudio de la realidad social lo relevante serían las problemáticas relativas a las “relaciones de las comunidades humanas con el medio”, los equilibrios entre recursos y población y las relaciones entre el campo y la ciudad. Una tercera aproximación profundizaría en problemáticas relativas a diversos modelos de sociedades, tanto actuales como del pasado. Finalmente en la cuarta aproximación se tratarían “problemas sociales relevantes del mundo actual” con unidades didácticas como: “Técnica y progreso en el siglo XX”; “Conflictos en las sociedades avanzadas”; “Impactos ambientales”; “El poder en el mundo”; “Las

relaciones internacionales: el conflicto norte-sur”; “España y el Proyecto europeo: pasado, presente y futuro” (Merchán y García Pérez, 1994b).

Como ejemplo de unidades didácticas experimentadas, en el desarrollo inicial del proyecto se trabajó una en torno a la vida en la ciudad y la cultura urbana: “Vivir en la ciudad” (García Pérez, 1992a y b, 1993) y otra en torno a la idea de progreso y al papel de la ciencia en el mundo moderno: “Técnica y progreso en el siglo XX” (Merchán, 1992). Estas unidades se editaron como “unidades ejemplificadoras” del posible desarrollo del currículo oficial andaluz de Ciencias Sociales de la ESO.

1.2.5. Valoración de conjunto e implicaciones para la investigación

Todos los proyectos vistos coinciden en la declaración de su intencionalidad emancipadora. La cuestión clave es, en nuestra opinión, qué entendemos por emancipación del alumno y materializar estas intenciones en propuestas concretas. Creemos que proyectos que plantean la imposibilidad para el alumno de sustraerse a los influjos de la cultura dominante, y por tanto condenados a la recepción o asimilación de un conocimiento crítico que no les pertenece, corren el riesgo de mantenernos en la alienación, y de conducirnos al agotamiento de un callejón sin salida intelectual.

Pues tras los espejismos de la emancipación estaríamos repitiendo la misma relación que criticamos, en la que el alumno trata de adivinar los deseos del profesor para satisfacerlo y conseguir su aprobación. En el fondo seguiría operando el mismo mecanismo: “¿qué espera de mí el profesor?”, “¿cómo puedo responder a su deseo?”, sólo que ahora el deseo “emancipatorio” del profesor habría sustituido unas expectativas por otras, ya no se espera que el alumno repita las palabras de otro sin sentido para él, o que acierte la respuesta correcta, ahora se espera que desarrolle otras habilidades críticas. Pero si éstas no son una construcción personal sólo serán una simulación para dar respuesta a los deseos de otro. Si el profesor es el que sigue poniendo los significados y no hay construcción, por parte del alumno, de conocimientos o cosmovisiones con sentido personal, seguiremos repitiendo, *mutatis mutandis*, las mismas relaciones imaginarias y los mismos vicios que criticamos y combatimos.

La propuesta curricular en torno a problemas sociales relevantes también es común a todos los proyectos innovadores analizados. Sin embargo algunos de estos proyectos mantienen un gran peso de las disciplinas -renovadas, eso sí, en sus objetos de estudio y en su metodología- en la organización del currículo, cuando no directamente los saberes disciplinares como eje y referencia con los que tratar los problemas. En nuestra opinión la cuestión es: ¿que tipo de conocimiento creemos que hay que proporcionar a los jóvenes durante la educación obligatoria? (García Pérez, 2000a), o lo que es lo mismo: ¿qué conocimientos concretan nuestras aspiraciones emancipadoras? La propuesta de IRES define estas metas desde el denominado “conocimiento escolar deseable” o “cosmovisión deseable”, que proporciona un marco para el fomento de la autonomía y la creatividad. Esto supone, a nuestro entender, un cambio radical de planteamientos, pues rompe con el apego al conocimiento disciplinar, tan alejado de los alumnos y tan cercano a los modelos de identificación del profesor, y plantea una visión relativista y democratizadora del saber que respeta la peculiaridad de la cultura del alumno a la que sólo pretende “enriquecer”. Este planteamiento es coherente con la metodología que

pretende que las personas sean capaces de “construirse a sí mismas”, de “pensarse a sí mismas”, como prerrequisito para la participación social.

Según esto, el concepto de emancipación estaría conectado, no con la incorporación de actitudes o visiones del mundo que nos vienen de una figura de autoridad identificada con “el que sabe” y de una cultura superior, sino con la construcción personal de una visión del mundo que no es copia de otros. Pues de lo contrario no se logrará nada auténtico sino más bien una pátina de ideología crítica más o menos duradera pero vivenciada como postiza, algo alienante que no nos pertenece, cuando no el efecto contrario de resistencia de los prejuicios. Frente a esto se opone la confianza en que la emancipación es un proceso cuyo motor es el desarrollo de la capacidad de atribuir significados personales a nuestra realidad, tanto interna como externa. Y que este proceso se construye necesariamente en interacción con otros.

Creemos que la cuestión de la identificación con “el que sabe” es axial y condiciona todos los demás comportamientos y decisiones curriculares. La creencia en un yo racional, organizador, autoconsciente y emancipador supone la perpetuación de espejismos, ficciones y malentendidos. Un análisis introspectivo y una cierta renuncia a ocupar esta posición por parte del profesor pueden hacer posible el reconocimiento de la realidad del alumno. Pensamos que la metodología centrada en la construcción por el alumno de sus propios significados, en la aceptación de sus concepciones y de su singularidad, y en la visión relativista y democrática del saber, tiene mayores potencialidades educativas aunque muchas dificultades de aplicación práctica.

La búsqueda de un conocimiento básico, más allá de los límites disciplinares, y el empeño en el enriquecimiento del conocimiento de los alumnos, a través de la progresión de los metaconocimientos, partiendo de formulaciones sencillas para construir cosmovisiones más complejas que ayuden a la comprensión del mundo, suponen una importante aportación en esta dirección y resitúa al profesor en el juego de roles, extrayéndolo de antiguas identificaciones, permitiendo una visión descentrada y arrastrando tras de sí cambios en todos los elementos del currículo. Por esto hemos optado como marco de referencia por el Proyecto IRES, aunque tomamos también aportaciones de otros proyectos.

De la revisión de todas estas propuestas de organización e integración curricular podemos concluir que el trabajo con problemas sociales relevantes se considera una práctica habitual en la mayoría de los proyectos innovadores de Ciencias Sociales. Ahora bien, su procedencia de la realidad, alejados de los conceptos eminentemente disciplinares, los convierten en la meta del conocimiento escolar deseable, implicando la organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizando la actividad educativa hacia los valores. De este modo, las problemáticas sociales que se trabajen, al constituir asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras sino que exigen un pronunciamiento -por parte de los alumnos y por parte del profesor-, una toma de posición que ha de estar fundamentada en un sólido sistema de valores. “Desde esta perspectiva el trabajo escolar en torno a problemas llegaría de forma más lógica y eficaz a las metas que para el enfoque de la transversalidad han resultado fallidas” (García Pérez, 2002, p. 257).

En cuanto a las dificultades de aplicación de la metodología investigativa, hay que tener en cuenta que choca frontalmente con la lógica de la escuela tradicional y por tanto

plantea obstáculos, aunque ninguna cultura hegemónica es impenetrable y siempre es posible buscar los resquicios por donde plantear alternativas. En ese sentido, he optado por este modelo metodológico del Proyecto IRES para el desarrollo de la propuesta curricular experimental que se expondrá en el capítulo cuatro.

CAPITULO 2. EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En este capítulo, sin ánimo de hacer un rastreo exhaustivo, pretendemos indagar en distintas iniciativas existentes en relación con el abordaje del conflicto y la convivencia desde diversas perspectivas: desde la normativa sobre la convivencia, desde la organización de los centros, desde los distintos planes y proyectos que han abordado esta problemática y desde el currículum.

2.1. Tipologías del tratamiento del conflicto y la convivencia en la educación

2.1.1 Problemas de convivencia escolar e iniciativas para afrontarlos

Podemos rastrear distintos enfoques y perspectivas en el tratamiento de la convivencia en la escuela. Por una parte un enfoque “reactivo” y asistencial que trata de dar respuesta a una demanda social y política que viene determinada por la percepción real o imaginada del deterioro de la convivencia en las escuelas. Esta tendencia se remonta a los años 70 del siglo XX, y tiene su origen en los trabajos realizados por Dan Olweus (1973, 1977, 1978, 1979) en Suecia y Noruega. Este profesor de Psicología en el Centro de Investigación para la Mejora de la Salud, en la Universidad de Bergen (Noruega), alertó con sus investigaciones sobre el acoso y el maltrato entre iguales en la escuela y acuñó el término *bullying*. A partir de sus estudios, durante la década de los 80 y los 90, países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Australia, Países Bajos y Japón aplicaron el Programa Olweus para la Prevención del Bullying (Olweus 1993).

En los últimos años ha aparecido, además, una nueva modalidad del acoso o maltrato entre iguales en el ambiente escolar, el *cyberbullying* o ciber-acoso, como forma específica de agresión, intencional y repetida basada en la disparidad y el abuso de poder entre víctimas y perpetradores, que ha sido identificada como un problema educativo de gran magnitud que afecta a millones de menores en todo el mundo (Nansel y Overpeck, 2003; Smith et al., 1999; Ybarra y Mitchell, 2007; Abada, Hou y Ram, 2008). Como respuesta a esta problemática se propusieron estrategias para prevenirla a través de juegos de simulación consistentes en el análisis de casos de conflictos en el ámbito familiar o en la escuela. Se trataba de analizar los sentimientos, ponerle nombre a las emociones, aprender a reconocerlas, manejarlas y regularlas y definir los distintos estilos comunicativos para lograr la “asertividad”. En ese sentido, la Educación emocional se consideraba un ámbito relevante de formación con gran potencialidad como antídoto contra los conflictos (Vaello Orts, 2003, 2005, 2007; Morganett, 1995).

En España, a mitad de la década de los 90, apareció la preocupación y el interés por este tema y las distintas administraciones con competencias educativas promovieron planes y proyectos para tratarlo. Asimismo se produjo una eclosión de estudios e informes para diagnosticar el problema, como el Informe Cisneros sobre Acoso y Violencia escolar en España¹, de 2005, o los informes del Defensor del Pueblo de 1999 a 2006 sobre

¹ www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf

“Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria”², así como numerosos informes de las comunidades autónomas.

Una investigación realizada por el Defensor del Pueblo español sobre el maltrato entre iguales puso de manifiesto que en la educación secundaria había violencia entre los escolares y que esta conducta era ignorada en muchos casos por los centros educativos. Aunque lo investigado no ha sido el comportamiento de la Administración y sus agentes sino las conductas y actitudes de los alumnos, las conclusiones de este informe apuntaban hacia la necesidad de tomar medidas de prevención contra la violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000).

El maltrato entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela se ha convertido desde entonces en una prioridad que ha dado lugar a la puesta en marcha de programas para observar y reflexionar sobre este problema y para desarrollar habilidades para afrontar los conflictos (Díaz-Aguado, 2005; Ortega, 2001; Fernández et al., 2006; Hernández et al., 2006; Avilés et al., 2008). En nuestro país, en el campo de la investigación cabe destacar los estudios realizados por Rosario Ortega (1997, 2001) y sus colaboradores, que sentaron las bases de los proyectos SAVE y ANDAVE (Ortega, 2001a). A nivel internacional, en los últimos años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales (Smith, Morita, Junger, Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Juvonen y Graham, 2001; Espelage y Swearer, 2004; Smith, Pepler y Rigby, 2004).

En España, desde las administraciones educativas, y en el marco de los EOE, se crearon equipos especializados en el diagnóstico y tratamiento de Trastornos Graves de Conducta que han asesorado a profesores acerca de cómo abordar estos problemas en el aula. Dentro de los distintos patrones de conducta que se han considerado incompatibles con la escuela, uno de los más comunes ha sido el que se encuentra bajo la etiqueta de “conducta disruptiva”. Ésta, como otras categorías diagnósticas, ha funcionado a modo de cajón de sastre en el que se han depositado conductas distintas y con distinta etiología, pero que tenían en común un mismo factor: ser consideradas incompatibles con la vida en el aula. Las recomendaciones a menudo han ido en la línea de identificar, definir y “contener” estas conductas, o bien tratarlas a través de técnicas como la Educación Socio-Emocional (Vaello, 2006).

La preocupación de las administraciones educativas ante la “alarma social” por lo que se percibía como un deterioro de la convivencia en la escuela tomó la forma de una serie de medidas legislativas que pretendían el tratamiento y prevención del “comportamiento antisocial” incidiendo en la estructura curricular y organizativa de los centros educativos. Esta preocupación se ha materializado en forma de programas de “Escuelas Seguras”³, sitios webs especializados en “violencia escolar”⁴, monográficos de revistas educativas (Revista de Educación, 1997; Cuadernos de Pedagogía, 1998; Tabanque, Revista pedagógica, 2005) y centros de investigación dedicados a este tema⁵.

²http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html

www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/.../Estudioviolencia.pdf

³ <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=matapo>

⁴ <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/index.htm>

⁵ M^a José Díaz-Aguado (Catedrática de Psicología Evolutiva de la UCM). Rosario Ortega Ruiz (Dirige el proyecto de Investigación Sevilla Anti Violencia Escolar). Javier Elzo (Catedrático de Sociología de la

Hay que tener en cuenta que, frecuentemente, la forma en que han aparecido las noticias relacionadas con la violencia en las escuelas ha hecho que, más que analizar un fenómeno social, que no es privativo de la escuela, se tienda a clasificar a los jóvenes. Es decir, el objetivo no ha sido el análisis contrastado del problema sino el deseo de causar impacto y ocuparse de casos llamativos, generando un discurso según el cual padres y docentes han perdido su autoridad y esto ha influido en el deterioro de la convivencia en la escuela, haciendo necesaria la implementación de programas y campañas de intervención y prevención de la violencia escolar.

Algunas experiencias ponen de manifiesto cómo los docentes, sobre todo los de Secundaria, se enfrentan en la gestión diaria del aula con problemas que no saben identificar ni abordar. En una mesa redonda celebrada en Barcelona, un grupo de docentes de Secundaria debatieron sobre los problemas de convivencia en los institutos, poniendo de manifiesto sus quejas. Estas giraban en torno al papel de algunos padres que se convierten en abogados incondicionales de sus hijos, al problema de los comportamientos disruptivos llamados “leves” que impiden el desarrollo de las clases, y sobre todo a la dificultad de gestionar un abanico de intereses, capacidades y expectativas de los alumnos que configuran una diversidad difícil de manejar (Almirall et al., 2001).

Algunas soluciones prácticas que se han propuesto tienen que ver con una gestión más racional de las normas y de las sanciones, y ponen de manifiesto que pequeñas medidas organizativas, de simplificación de normas, de acompañamiento por parte de los profesores, de atención a la diversidad y de programas de acogida de los alumnos nuevos y sus familias, tienen una repercusión positiva sobre la mejora de la convivencia (Trigueros, 2001). Otro aspecto que se señala en algunos estudios es la relación entre las prácticas inclusivas y la mejora de la convivencia. En concreto esto se puso de manifiesto en una experiencia de Formación en Centros realizada en un colegio de una barriada conflictiva de Córdoba, el C.P. Obispo Osio, que consiguió implicar a toda la comunidad en un modelo osmótico de convivencia (Feria, 2001).

En otro orden de cosas se inscriben actuaciones como la del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid que editó unos materiales curriculares para la promoción de la convivencia en los centros educativos en el que proponía trabajar las habilidades de interacción social promoviendo la amistad y el compañerismo en la transversalidad o en clases de Religión, Cultura y Sociedad, Lengua, o bien desde la acción tutorial⁶. Otro proyecto basado en el tratamiento de los problemas de convivencia es el de la red de “Unidades de Formación e Inserción Laboral” (UFIL) de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, que cuenta con diez centros educativos y un profesorado especializado que atiende a un tipo específico de alumnos caracterizado por el riesgo de exclusión social; suelen ser jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin obtener titulación básica, que están bajo medidas judiciales o son extranjeros recién llegados. En realidad se trata de un programa de cualificación profesional inicial (PCPI)

Universidad de Deusto). Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia (José Sanmartín). Seminario de Investigación para la Paz (Centro Pignatelli), Zaragoza. Cruz Roja Juventud.

⁶http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.defensordelmenor.org%2Fupload%2Fdocumentacion%2Fpublicaciones%2Fpdf%2FUndia_mas.pdf&ei=c4iqT7fjAHG0QXL27yCBA&usg=AFQjCNGF7mifeE8F6N5QkbWv2jPHpY58Rg&sig2=gSc0tIEy3NyO80Vf46AZfQ

que trata de insertarlos en el mercado laboral. Dentro de este proyecto se ha desarrollado un “modelo-proyecto de convivencia y aprendizaje propio”, “que busca que los alumnos experimenten, quizá por primera vez, un régimen de aprendizaje y convivencia positivo y gratificante, que refuerza la tarea de su restauración académica, personal, social y profesional”⁷. Como se ve, algunos de estos programas tienen un carácter marcadamente “práctico” y asistencial. Esto incluye una visión reduccionista de la convivencia, limitada a su vertiente negativa, como prerequisite para la formación académica y profesional.

Otros enfoques enfatizan la importancia de una formación que ayude a los alumnos a construir su propia identidad día a día y para esto se propone observar la realidad para conocer los problemas y tomar decisiones, practicar dinámicas de grupo, aplicar con habilidad la disciplina y desarrollar una tutoría intensa puesta al día permanentemente (Funes, 2001). Algunas experiencias narran cómo las tutorías individuales, y el acompañamiento de los alumnos en la marcha de sus estudios, puede contribuir a resolver conflictos y a mejorar la convivencia a través de una práctica más inclusiva (Martí, 2001). Otra serie de programas más “especializados” o específicos han sido puestos en marcha para hacer frente a problemas de comportamiento antisocial en la escuela, este tipo de intervenciones son denominadas como de “prevención secundaria” y “terciaria” (Trianes y Muñoz, 1997; Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado y Royo, 1995; Gargallo y García, 1996; Pérez Pérez, 1996).

Algunos de estos son: el “Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula” (Trianes, 1995; Trianes y Muñoz, 1994, 1997), que ha sido aplicado en varias escuelas de Málaga y sus objetivos son: la construcción de un estilo de pensamiento para la resolución de conflictos, el desarrollo de una perspectiva moral reflexiva, el aprendizaje de la negociación, el establecimiento de un estilo de respuesta asertiva y prosocial, el desarrollo de la tolerancia y la responsabilidad social, el aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal y la muestra de respeto y aceptación de las decisiones de la mayoría.

Otro es el “Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos” (Díaz-Aguado, 1992, y Díaz-Aguado y Royo, 1995). Los elementos principales de este programa son: el aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos y la discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando empatía hacia personas o grupos que sufren el prejuicio racial, así como las habilidades que capaciten a los alumnos para resolver conflictos causados por la diversidad étnica. El “Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad” (Gargallo y García, 1996) pretende incrementar la reflexividad de los estudiantes, y el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento de que existe una relación positiva entre reflexividad y desarrollo moral.

⁷http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CGcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.defensordelmenor.org%2Fupload%2Fdocumentacion%2Fpublicaciones%2Fpdf%2FUndia_mas.pdf&ei=NaKjT9_xI8PH0QXL97COCQ&usg=AFQjCNGF7mifeE8F6N5QkbWv2jPHpY58Rg&sig2=wTVxgupBqudLxNS9HR2R8g

Y el “Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas” (Pérez Pérez, 1996) se centra en el aprendizaje de reglas de comportamiento tanto en el centro escolar como en el contexto específico del aula fomentando la participación del alumnado en la organización de la vida del aula a través de su implicación activa en la construcción de normas de comportamiento. El Programa “Convivir es vivir”, desarrollado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, junto con otras instituciones y entidades, para desarrollar la convivencia y prevenir la violencia escolar, es concebido como un programa educativo abierto, interinstitucional y preventivo.

Los “Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes”, patrocinados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través del Instituto de la Juventud, y por el Ministerio de Educación y Cultura, son el resultado de un trabajo de investigación-acción realizado entre 1994-1997 y dirigido por M^a José Díaz-Aguado, Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid. Su objetivo fue adaptar la intervención educativa a las características evolutivas de la adolescencia, reducir las condiciones de riesgo, fomentar los derechos humanos, favorecer una identidad basada en la tolerancia y el rechazo a la violencia y enseñar a detectar y combatir los problemas que conducen a la intolerancia y a la violencia. Otro proyecto es la “Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo”, organizada por la Federación de la Enseñanza de CCOO y la Fundación Paz y Solidaridad, y dirigida específicamente a estudiantes de primaria y secundaria. Su principal objetivo es sensibilizar sobre las diversas formas de explotación, violencia y xenofobia que padecen millones de personas en el mundo a través de un material didáctico titulado “Nuestro mundo es un proyecto solidario” y un video, “Por manos pequeñas”, sobre explotación infantil.

“Contra la violencia...cultura” es una iniciativa promovida por la Editorial Alfaguara y Jóvenes contra la Intolerancia que se ha realizado en más de 6.000 colegios, y en la que se busca el fomento de la lectura y la reflexión sobre temas candentes como el terrorismo, el maltrato infantil, las agresiones de las tribus urbanas, etc. La editorial ha seleccionado una serie de libros relacionados con cada tema y en una carpeta se hace un breve análisis sobre cómo enseñar a desarrollar la cultura de la no violencia. El “Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros”, organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía, siguiendo el modelo SAVE, consiste en una campaña de sensibilización dirigida a la sociedad en general para que se informe y se sea consciente de la importancia de detener el abuso entre escolares, esto incluye una línea telefónica 900 de atención gratuita y dedicada específicamente al problema del abuso y malos tratos entre escolares, así como otras campañas en periódicos, o a través de folletos informativos destinados a la comunidad escolar.

Otro de los enfoques contra el maltrato en el medio escolar ha sido el basado en la mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales (Fernández García, 2004a y b). Proyectos basados en la figura del “alumno ayudante”, “alumno tutor”, o “mediador escolar” son estrategias que van en esta línea (Cowie, H. y Hernández, 2006; Sol, y Barrios, 2006; Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, 2005; Arró Robert et al., 2005; Ortega, y Del Rey, 2009; Avilés, 2008) La introducción de la figura del mediador y del alumno ayudante, que actúan a través de la ayuda mutua entre iguales, en situaciones de dificultad académica y de relación, o en casos de indefensión, se ha

acompañado de la formación en técnicas que se han descrito como útiles en la mejora de la convivencia en las escuelas, como la escucha activa, el desarrollo de la empatía y la resolución de problemas (Fernández y Orlandini, 2001; Fernández García, 2004a y b).

Los sistemas de ayuda entre iguales son programas de innovación educativa cuya puesta en marcha data de más de una década en España, aunque cuentan con mayor tradición en los países anglosajones (Cowie y Sharp, 1996; Cowie, 1998; Cowie y Wallace, 2000) Consisten básicamente en la selección de alumnos tutores para apoyar y ayudar académicamente a sus compañeros de su propia aula. Y no solo académicamente, también ayudan a los que son más vulnerables a la exclusión, soledad o victimización, y para ello son entrenados en habilidades interpersonales. La mediación escolar es un proceso informal en el que un tercero neutral, sin poder para imponer una resolución, ayuda a las partes en disputa a alcanzar un arreglo mutuamente aceptable. La mediación implica renunciar al poder de decidir, opinar o sugerir. Significa estar realmente convencidos de que no hay nadie que conozca mejor su conflicto que las partes, por lo que nadie mejor que ellas están capacitadas para resolverlo. El mediador puede ser un adulto, padre o profesor, y, también, un alumno (mediación entre iguales). La mediación no sustituye a las normas y reglamentos de funcionamiento de los centros escolares, es solo un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar.

Esto pasa por plantear una convivencia que permita un buen desarrollo del aprendizaje de los alumnos y unas relaciones interpersonales positivas, y supone trabajar el clima de centro como objetivo central (Vaello Orts, 2006). El clima de centro recoge las siguientes variables: gestión del aula y expectativas de logro, metodologías de trabajo y motivación, relaciones interpersonales entre todos los colectivos, información y participación tanto formales como informales, las normas de convivencia y los conflictos y las estrategias utilizadas para su resolución (Andrés y Martín, 2002, p. 252).

2.1.2. Los Planes de Convivencia

Al amparo de las medidas legislativas tomadas por las distintas administraciones se han creado nuevos órganos e instituciones y se han ensayado distintas fórmulas para tratar el problema de la convivencia escolar. En Andalucía, concretamente, el marco normativo para elaborar el Plan de Convivencia lo componen la Orden de 18 de Julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los Centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA N° 156, de 8 Agosto 2007) y el Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros (BOJA N° 25, de 2 Febrero 2007). Asimismo por la Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria y la Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.

El Plan de Convivencia de Centro fue concebido como un instrumento de cambio que implicaba la creación del Observatorio de la Convivencia, el Aula de Convivencia, la Comisión de Convivencia, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación, así como la potenciación de proyectos innovadores como “Escuela Espacio de Paz”. En este marco se han dado experiencias más o menos institucionalizadas, con apoyo de las

administraciones educativas pero a menudo a iniciativa de grupos de profesores innovadores comprometidos. Muchas de ellas se inscriben en el Plan Anual de Centro, que recoge numerosos programas como los “Programas de Acogida y Tránsito” que contemplan actividades que favorezcan la adaptación escolar y la transición desde la educación primaria a la secundaria. O el “Programa de Acogida del 2º ciclo de Educación Infantil”, que incluye actividades y medidas organizativas y horarias para una adaptación gradual al contexto escolar, o los “Programas de Tránsito de Educación Primaria y de Educación Secundaria”, que se desarrollan durante el tercer ciclo de educación primaria, especialmente en 6º y en el primer trimestre de 1º de ESO.

Dentro del Plan de Convivencia se contempla la creación de las Aulas de Convivencia, que, aunque pensadas como espacios de reflexión y formación, y verdaderos ejes vertebradores de la convivencia en los centros, en las que el alumno, tras un proceso de reflexión y compromiso, es derivado a instancias como la Orientación, la Mediación, o el Taller de Habilidades, si lo hubiere, a menudo se han convertido en lugares atendidos por un profesor de guardia al que acuden los alumnos que han sido expulsados del aula. Otro instrumento pedagógico fundamental es el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), que articula las actuaciones de los equipos docentes y del centro educativo en su conjunto para promover los valores de la convivencia y la solidaridad propios de una sociedad democrática. A los tutores se le reconocen una serie de funciones muy importantes en la promoción de la convivencia escolar, que vienen reguladas por el Decreto 200/97, por el que se establece el Reglamento Orgánico de los IES, en sus artículos 52 y 53 y por el Decreto 201/97 por el que se establece el Reglamento Orgánico de los CEIP en su artículo 36. En el marco del POAT se ha ensayado la fórmula de las tutorías compartidas, que consisten en un plan de acción tutorial dirigido a alumnos con perfil conflictivo a través de una intervención continuada mediante técnicas de orientación personal, familiar, social y académica. El Proyecto de Tutoría Compartida estaba pensado para alumnos con una historia escolar negativa, objetores escolares o “frecuentes disruptores”, con los que las medidas de integración tradicional habían fracasado, y su objetivo prioritario era la mejora de la conducta y el rendimiento académico asociando a los alumnos con este perfil con un profesor sin cargo tutorial que realiza funciones de asesoramiento y orientación personalizada y que recibe el nombre de “segundo tutor”.

Las experiencias en las distintas comunidades autónomas son muy similares; una de las iniciativas contempladas en los planes de convivencia era la creación de observatorios de la convivencia. En algunos de ellos, como el *Bitartekaritzarako Behatokia*⁸ (Observatorio de Mediación) del Gobierno Vasco⁹, trabajan familias, alumnado, profesorado, personal no docente y educadores de calle de los ayuntamientos, o el Observatorio de Convivencia Escolar de Galicia¹⁰, en el que se desarrolló una intensa actividad de promoción de la convivencia en los centros escolares. Estos observatorios integraron, a su vez, a los observatorios provinciales de convivencia escolar, y a los observatorios de centro.

⁸ <http://www.bitartoki.com/>

⁹ <http://www.aprendiendoaconvivir.net/>

http://www.arrats.com/misdocumentos/boletin_abril%2008.pdf

¹⁰ <http://www.edu.xunta.es/convivencia>

Dentro del Plan Gallego de Convivencia escolar¹¹, y de su Observatorio de la Convivencia escolar, se han desarrollado iniciativas para dar a conocer y compartir buenas prácticas y proyectos de innovación, como el Plan Valora-convivencia, y actividades formativas para el profesorado que han proporcionado materiales y recursos, orientaciones didácticas, documentos y bibliografía sobre convivencia escolar. Dentro de este Plan se contempla la participación en el Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar, fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Interior.

Ejemplos de estos planes y programas son el “Programa para la Convivencia y Participación” (CONPA) en Castilla-León, el “Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No Violencia” de la Junta de Andalucía, el programa “Convivir es vivir” de la Comunidad de Madrid, el “Programa de Educación para la Convivencia y la Paz” del País Vasco, y los distintos planes de convivencia de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, como el “Plan de Atención a la Diversidad”, el “Plan de Innovación Pedagógica y Organizativa”, el “Plan de Refuerzo Académico o el Plan de Interculturalidad”. En algunas comunidades autónomas se firmaron además acuerdos interinstitucionales para la puesta en marcha del “Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar”. A su vez, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar recoge y analiza la información sobre la convivencia escolar que proviene de las distintas comunidades autónomas y de acuerdo a unos indicadores comunes procede a elaborar propuestas para la mejora de la vida escolar que se recogen en el “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar” para todo el estado español.

En Cataluña el *Departament d'Educació* puso en marcha los planes de convivencia desde la *Direcció General de Planificació i Entorn* y la *Subdirecció General de Lengües i Entorn*, con la intención de que no fuesen medidas parceladas sino desde un planteamiento integral, tomaron la forma de PdC (Proyectos de Convivencia), y se propusieron la mejora de la convivencia no solo en el aula, sino en el centro y en el entorno, teniendo en cuenta la permeabilidad entre estos tres ámbitos de intervención y la necesidad de favorecer la transferencia de aprendizajes, valores, creencias, actitudes y hábitos relacionales. Se pretendía que el proyecto tuviese la participación de toda la comunidad educativa, y estuviese fundamentado en una cultura dialógica e intercultural, basado en la participación y la corresponsabilidad. .

Una fórmula llevada a cabo en Cataluña fue la “Carta de Compromiso Educativo”, recogida en la Ley de Educación de Cataluña de 2009, que pretendía fomentar el buen clima de convivencia escolar potenciando la participación de las familias en la educación de sus hijos. Se pretende con esta medida vincular el centro con la familia a través de la acción tutorial, e implicarlas en la adopción de medidas educativas alternativas o complementarias para atender a necesidades específicas del alumnado, así como potenciar el sentimiento de pertenencia del alumnado y sus familias a la comunidad educativa.

La experiencia del curso *Gestión de Aula Efectiva de l'Escola Pere Torrent* de Lloret de Mar (Girona) pretende dar al profesorado unas líneas estratégicas de intervención, con el objetivo de crear un clima adecuado en el aula para que el aprendizaje se pueda dar de forma eficaz. Será a partir de este marco de actuación general que los docentes

¹¹ <http://www.edu.xunta.es/convivencia>

deberán plantearse qué clima quieren en el aula y consensuar, con el resto de equipo, un modelo adecuado para su centro. Gestión de aula es una manera de nombrar el proceso que el profesorado debe seguir para organizar los estudiantes, lugar, tiempo y materiales, dando relevancia a la enseñanza de comportamientos y actitudes responsables en el aula. Otro programa es el desarrollado durante los cursos 2007-08 y 2008-09 por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya a través del grupo de trabajo de Lengua y Cohesión Social (LIC) de cada Servicio Territorial. Se trataba de formar al profesorado en técnicas y procedimientos para resolver conflictos y lograr una buena “gestión del aula”.

La apertura en horario no lectivo es una iniciativa que tiene como objetivo desarrollar actividades que vinculen al alumno y a sus familias con el centro educativo. Dentro del “Plan Educativo de Entorno” del *Departamento d’Educació de la Generalitat de Catalunya*, el programa “Patios Abiertos: un nuevo uso del espacio”, implementado en el barrio de la Pau de Badalona desde el curso 2008/2009, surgió como respuesta a las demandas de los propios vecinos del barrio implicando a la ciudadanía con los centros educativos, el Ayuntamiento y el Departamento de Educación. Los “Planes Educativos de Entorno” (PEE) son una propuesta educativa innovadora, que busca dar respuesta a las múltiples necesidades de nuestra sociedad. Van dirigidos a toda la comunidad educativa, con especial atención a los sectores más desfavorecidos, coordinando y dinamizando las actuaciones desde diversos ámbitos: aula, centro y entorno. Contempla la educación como un continuo que va más allá de las aulas y por lo tanto desde una formación integral, que arraigue a los alumnos en el territorio y cohesionese a todos los miembros de la sociedad. Una educación inclusiva que solo puede darse desde un trabajo articulado, coordinado y coherente de todos los organismos que trabajan por la educación.

Dentro de los planes de convivencia también se recogía la idea de formar una red de “Escuelas: Espacio de Paz”. En Andalucía este proyecto también se potenció desde el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y la No violencia” (Sánchez Fernández, 2003). Se trataba de establecer una red, que en el curso escolar de su implantación, 2003-2004, reunió a 354 centros en toda la comunidad autónoma andaluza y hoy alcanza a 1600 centros educativos¹². Este proyecto pretendía el aprendizaje de una ciudadanía democrática participativa, la educación para la paz, la democracia, la tolerancia y los derechos humanos, así como la mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia a través de un programa de resolución pacífica de conflictos. Para apoyar el proyecto se crearon los premios a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar, que da a conocer las mejores prácticas en el ámbito escolar en el fomento de la Cultura de la Paz, la formación integral del alumnado y la resolución pacífica de los conflictos.

Otra de las iniciativas contempladas en estos planes y proyectos de fomento de la convivencia y de la cultura de la paz consistía en el intercambio de experiencias y buenas prácticas a través de congresos, seminarios y trabajos en red. La idea era que a través de seminarios en centro, o abierto a varios centros, se tratara de implicar a profesores con experiencias positivas de convivencia, formando redes para compartir experiencias, problemas y soluciones. Una de estas iniciativas fue el “Más allá de las palabras/Beyond words” que reunió en Martos (Jaén) en noviembre de 2004 a medio

¹²<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/ConvivenciaEscolar/>

centenar de profesores europeos en el marco del proyecto europeo Sócrates-Comenius dirigido a fomentar proyectos transnacionales en el sector de la enseñanza. Una de las conclusiones del encuentro fue que los sistemas educativos tienen un papel determinante en la recuperación de los valores democráticos.

Son innumerables las jornadas, encuentros, congresos y redes que en los últimos 20 años intentan dar a conocer el estado de la problemática compleja de la convivencia escolar¹³ y buscar soluciones, como las “Tertulias educativas”, organizadas por el Consejo Escolar de Madrid, para abrir una vía de participación de la comunidad educativa posibilitando un foro de encuentro y debate para la difusión del conocimiento¹⁴. O la red “Aprender Conviviendo” organizada y coordinada por la Federación de la Enseñanza de CCOO, en el que participan 200 centros de toda España y realiza actividades de formación sobre prevención y tratamiento de problemas de “convivencia y disciplina, apoyo al alumnado inmigrante y gitano y medidas de atención a la diversidad”¹⁵. O las “Jornadas sobre estrategias y recursos para mejorar la convivencia en los centros docentes”, organizada por la Consejería de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana, con el objetivo de clarificar conceptos básicos relacionados con la convivencia, diferenciar medidas preventivas de medidas de intervención, y conocer las distintas estrategias par mejorar la convivencia en el centro y en el aula.

2.1.3. El papel de las instituciones municipales

En algunos casos los programas se han implantado desde la intervención de las autoridades municipales. La colaboración de las distintas instituciones permite la ampliación de los recursos, en el caso de los ayuntamientos los servicios socioeducativos pueden ser puestos a disposición de las necesidades de los centros escolares, coordinándose en el marco del Consejo Escolar Municipal.

Como en el caso de Lucena (Córdoba), en el que, desde el “Programa Municipal Externo de Intervención para el alumnado con conductas disruptivas”, se creó una Red Intercentros formada por 17 centros educativos para dar solución, o “salir del laberinto o infierno que puede llegar a ser la convivencia en los centros educativos las dos o tres últimas horas de cada día en las clases de 1º y 2º de ESO”¹⁶. Los responsables del Proyecto, en la convicción de su buen funcionamiento, lo dan a conocer para que sea “estudiado con lupa y si se considera viable, se pule e implante en todos los municipios de España que no vean la expulsión del centro como la solución a un problema de conducta que es más profundo...”. Uno de los recursos de este tipo de proyectos han sido los monitores externos proporcionados por el Ayuntamiento para abrir “los límites de la clase más allá de las cuatro paredes” y “corregir y encauzar a cierto alumnado que necesita un no se qué que el sistema educativo actual no le da”, pues a muchos de ellos

¹³ <http://www.ua.es/centros/educacion>

¹⁴ http://www.madrid.org/consejo_escolar/tertulias.htm

¹⁵ <http://comunidadescolar.educacion.es/737/info5.html>

¹⁶ http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CF0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.culturalucena.es%2Fjuventud%2Ftablon%2FDisruptivas2010.pdf&ei=UkKpT6G9F8-p0AXI6ZnzAw&usq=AFQjCNGPt_YvIchnB13pwtmZ7LYiI2PQLA&sig2=LaFcu8FZZUNBgZGsW_u37w

“la educación les importa un pimiento”. Según este diagnóstico “la raíz de su necesidad está en su disrupción”.

El Proyecto se compone de una Comisión municipal de absentismo escolar en la que están los concejales delegados de Educación, Servicios Sociales, los directores de los centros educativos, el personal técnico de orientación, los servicios sociales y la Inspección. También de una Subcomisión de conductas disruptivas en la que están los dos concejales, los directores de los seis IES de Lucena, la Delegación Provincial de Educación de Córdoba y una técnica de la delegación de Servicios Sociales. Además cuenta con una serie de monitores contratados por los ayuntamientos que realizan actividades con los alumnos con la intención de “corregir conductas inapropiadas y reducir el factor de riesgo que supone la expulsión del centro”, y para esto se realizan actividades que “conectan el trabajo del programa con el currículo escolar para que en el futuro puedan retomarlo, como mínimo, a través de un PCPI”. Esto implica el trabajo con competencias socio-emocionales a través de actividades ocupacionales como el yoga, la jardinería, el teatro, el dibujo, la fotografía, el reciclaje de bicicletas, los juegos cooperativos, etc. Además esto se complementa con apoyo educativo en matemáticas y lengua e incluye la atención a las familias dos veces por semana por la tarde, entendiendo el programa como una medida preventiva y asistencial.

Otro caso es el del ayuntamiento de Almansa, que, a través de las actividades de la Casa de Cultura, y en el marco de un convenio con la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, de la Junta de Comunidades de Castilla- La Mancha, desarrolla programas de acompañamiento, con la dotación de monitores, para las clases vespertinas, así como talleres lúdicos, que pretenden favorecer la participación del alumnado desmotivado y con comportamientos disruptivos para lograr su implicación, el cambio de expectativas de formación, y unas nuevas actitudes y pautas de convivencia que se transfieran al contexto del centro escolar. Es importante en este tipo de programas la estrecha colaboración entre el personal de apoyo externo, los monitores, y el personal del centro educativo, así como la conexión con otros programas como las escuelas-taller o programas de cualificación profesional inicial.

En otros municipios se han implantado, en el seno del Consejo Escolar Municipal, programas similares, como los “gabinetes de asesoramiento sobre la convivencia”, o las “comisiones de intervención socioeducativa”, que pretenden crear un espacio de coordinación entre los agentes sociales implicados en las situaciones de riesgo socio-escolar (absentismo, fracaso escolar, problemas de convivencia, abandono familiar, etc.) para canalizar las demandas, dar continuidad a la formación para la inserción laboral de los menores y sensibilizar a la comunidad en relación con la detección y comunicación de estas situaciones.

El “Programa Alter en Baleares”¹⁷, aunque dirigido desde la Dirección General de Familia, Bienestar Social y Atención a Personas en Situación Especial y en colaboración con la Consejería de Educación, se realiza desde los ayuntamientos, y va dirigido a jóvenes de 14 a 16 años que no se adaptan al sistema educativo ordinario y han abandonado prematuramente la enseñanza reglada. Las actividades se basan en la alternancia de la escolaridad con actividades eminentemente prácticas encaminadas a la formación profesional. Se pretende con esto una acción formativa más dinámica,

¹⁷ <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=es&codi=842322&coduo=1&estmat=5547>

práctica y funcional, e incluye el aprendizaje de habilidades sociales que trabajan la autoestima, las normas de convivencia y la orientación al mundo laboral.

Así pues, estas experiencias y proyectos conciben la convivencia como un mero ejercicio de resolución de conflictos, en un proceso que intenta prevenir su aparición o evitar su escalada cuando éstos han surgido. Algunos autores han definido modelos de actuación ante el conflicto: el punitivo-sancionador, el relacional y el integrado (Torrego Seijo, 2001). De acuerdo con esto, la escuela debe diagnosticar los problemas de convivencia y tomar medidas de carácter organizativo y curriculares, pues las expectativas sobre los alumnos, las actitudes y la cultura escolar de cada organización inciden directamente en la convivencia (Campo, A., 2001). En este sentido algunos trabajos de revisión de estudios e investigaciones, y de conceptualización de la problemática de la convivencia, han dado lugar a la definición de programas y proyectos de intervención (Morollón, 2001).

2.1.4. El enfoque específicamente educativo

Hasta aquí hemos visto distintos enfoques cuyo objetivo es de carácter instrumental, en los que se trata de aprender técnicas destinadas a favorecer el buen funcionamiento de los grupos y que pone el énfasis en resolver, e incluso evitar, la conflictividad, aunque no siempre con conexiones claras con una perspectiva axiológica. En otros casos se trata de medidas organizativas y curriculares que a menudo desembocan en programas y experiencias que pretenden mejorar la convivencia. Pero tanto en un caso como en otro, la convivencia no aparece como un contenido curricular sino como el conjunto de conductas que es necesario gestionar en la institución escolar para asegurar el desarrollo del programa académico.

Sin embargo otro tipo de enfoques parte de una actitud positiva ante los conflictos, confrontando lo que se estudia en el aula con la experiencia de la vida, tratando de comprender y poniendo en cuestión la conformidad y la pasividad. Este enfoque ha considerado, y considera, la convivencia como parte sustancial y objeto fundamental del aprendizaje en las escuelas, y conecta con la tradición de la Escuela Nueva en cuanto entiende que la finalidad de la educación es aprender a vivir, y por tanto a convivir. Esta corriente renovadora conecta en los años 80 con los movimientos sociales antimilitaristas y de investigación por la paz, y en la década de los 90 con la reforma educativa y los temas transversales de la Educación por la paz y los Derechos Humanos.

Uno de estos movimientos sociales a favor de la paz fue el “Movimiento contra la Intolerancia” que planteó que la escuela no debía limitarse a transmitir conocimientos científicos y culturales sino que debía educar para la convivencia. Esto influyó en las administraciones educativas que comenzaron a enfocar los fenómenos de la violencia escolar desde una perspectiva esencialmente educativa y preventiva (Ortega et al., 1998). El Movimiento contra la Intolerancia apostaba por un compromiso moral activo para construir una cultura de la solidaridad, la tolerancia y los derechos humanos, y por combatir el fanatismo, la intolerancia y la violencia. Y entendía la intolerancia como una actitud mental generadora de conductas de rechazo a las personas y grupos sociales y culturales diferentes. Ante esto la escuela no podía permanecer ajena pues la intolerancia socava la convivencia y los principios democráticos y fomenta el racismo, la xenofobia, la discriminación de grupos sociales, el antisemitismo, el sexismo, la

homofobia, el integrismo fundamentalista y los nacionalismos agresivos. Estas actitudes tienen además una vertiente cognitiva ligada a la simplificación de la realidad que es necesario trabajar en la escuela a través de la competencia social y ciudadana. El objetivo de una educación para la tolerancia y la paz sería la extensión de unos valores éticos universalistas fundamentados en la dignidad de la persona, los derechos humanos y los deberes de corresponsabilidad solidaria tolerante, así como el avance social en la democracia participativa¹⁸.

Ya desde finales de los años 70 la UNESCO proponía una Educación para la Paz basada en el análisis y estudio de los conflictos, con posterioridad, el Informe Delors de 1993, con la constitución de una Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, planteó como uno de los pilares de esta nueva educación el “aprender a vivir juntos” y el Manifiesto 2000, redactado por un grupo de premios Nobel, estableció los 6 principios de la Cultura de la Paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para entender, conservar el planeta y redescubrir la solidaridad. Las Naciones Unidas proclamará el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz, y decidirá la proclamación del Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de Paz y No violencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001/2010).

A partir de aquí se pusieron en marcha planes educativos específicos y leyes a favor de la promoción de la cultura de la no violencia, y se crearon redes educativas de la cultura de la paz, escuelas asociadas a la UNESCO, Escuelas Espacio de Paz, Red de Escuelas Democráticas (Proyecto Atlántida), Comunidades de Aprendizaje, etc. Dentro de estos programas podemos distinguir un modelo restringido dirigido a favorecer el conocimiento de los principios y valores constitucionales democráticos, un modelo extensivo que tiene como finalidad promover la educación para la paz como finalidad básica de la formación integral de la persona, y aborda los contenidos desde la transversalidad y la innovación curricular, y un modelo o enfoque integral que considera la educación para la paz como un elemento esencial de la Educación Global desde una perspectiva holística que pretende dar respuesta a los problemas mundiales y a la edificación de una Cultura de la Paz. Los contenidos son abordados desde la transversalidad de manera que el eje central del currículum no está en las disciplinas o áreas de saber.

Son innumerables las investigaciones y la literatura que tratan desde un punto de vista teórico las distintas variables que intervienen en el comportamiento social en las escuelas. La mayoría de los estudios se han centrado en los aspectos sociomorales, psicosociales y socioafectivos implicados en las relaciones interpersonales que intervienen en los procesos de socialización. También se han analizado, en la dimensión educativa, qué tipo de relaciones están implicadas en los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en los centros y en el aula, y el uso del poder y el clima socioafectivo que se desarrolla en la vida escolar (Ortega, 1992, 1994, 1995, y 1997; Debarbieux, 1997; Fernández *et al.*: 1991; Ortega y Mora Merchán, 1996, 1997).

Algunos planteamientos consideran que el conflicto es una oportunidad para aprender y que esto justifica la relevancia de aprender a convivir cooperando desde la confrontación de ideas y puntos de vista, pues es una necesidad trabajar juntos en un

¹⁸ <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/index.asp>

mundo en el que los grandes proyectos son tareas colectivas (Moreno Olmedilla, 1998). Aprender a convivir supone tolerancia y cooperación y estas actitudes no pueden promoverse desde la imposición o simplemente a través del tratamiento de informaciones; si no existen experiencias que nos enfrenten a dilemas que nos permitan construir personalmente las actitudes y valores éstos no serán sólidos y quedarán como una tenue pátina de civilidad que no resistirá el paso del tiempo.

Dentro del análisis de los expertos encontramos que junto a los factores ajenos a los centros educativos, como los familiares o los provenientes de los medios de comunicación, se considera también que existen variables internas que están relacionadas con la mayor o menor concurrencia de fenómenos de comportamiento antisocial. Algunos estudios empíricos (Mooij, 1997; Funk, 1997), señalan que los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación o el agrupamiento de los alumnos están correlacionados con la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de fenómenos antisociales en el aula y en el centro. Estas investigaciones apuntan a que en la medida en que la escuela sea un auténtico instrumento de cohesión social y de integración democrática, la probabilidad de aparición de conductas antisociales será menor. Y que uno de los mayores obstáculos en este propósito son las culturas profesionales y las posiciones ideológicas en política educativa y curricular que desde una posición estrictamente académica consideran que la función de la escuela no es ésta.

Algunos autores ponen de manifiesto que las actitudes y valores no se aprenden memorizando, sino que se traspasan por impregnación, por modelo o por contagio (Burguet Alfelis, 1999, 2003). Según el modelo conductista se puede enseñar los valores usando el refuerzo y el castigo, pero según un enfoque cognitivo constructivista toda imposición desde fuera está descartada, el razonamiento moral y los valores tienen que ir creciendo dentro de las personas para que sean auténticos y firmes. Esto ha abierto paso a una producción teórica en torno a la definición, análisis y propuestas sobre Educación moral, Educación emocional, Educación en habilidades sociales, etc.

“La Educación en valores y el desarrollo moral” (Gargallo y García, 1996) desde un enfoque cognitivo, se ha basado en las ideas originarias de Piaget desarrolladas por los modelos de discusión de dilemas morales de Kohlberg, que considera que el juicio moral no es un juicio teórico sino una decisión práctica, o las obras clásicas de Goleman, especialmente “La inteligencia emocional”, y, en nuestro ámbito, Carreras, Pascual y Savater; y la Educación en Habilidades Sociales basadas en las ideas de Goldstein, Michelson y Caballo, cuyo interés estriba en conseguir una relación asertiva, justa y eficaz, en vez de inhibida o agresiva. En la línea de la Educación Emocional también hay que citar los trabajos de M.T. Greenberg o de Robert Silvestre que enfatizan la importancia de conocer, utilizar y controlar las emociones (Bisquerra, 2000, 2008). Según este enfoque no se trataría de reprimir las emociones sino de aprender a identificarlas y manejarlas en beneficio del propio conocimiento y de las relaciones interpersonales.

Algunas de las corrientes teóricas que subyacen a estos planteamientos educativos pueden ser las relacionadas con “enseñar a pensar”, como la “Filosofía para niños” de Matthew Lipman, el “Programa de enriquecimiento instrumental” (PEI), de Feuerstein, el pensamiento lateral y la lógica fluida de Edward De Bono, la “Teoría de las inteligencias múltiples”, de Howard Gardner, etc. En esta línea se pueden citar obras famosas como “El mundo de Sofía” de J. Gaarder, “Más Platón y menos Prozac” y

“Pregúntale a Platón” de L. Marinoff. Dentro de los ocho tipos de inteligencia que define Gardner (1995), la “inteligencia interpersonal” sería la capacidad de relacionarse bien con los otros, de entenderlos y de hacernos entender, por tanto la que desde el punto de vista educativo tiene una mayor vinculación con el desarrollo de las habilidades sociales y con la convivencia. Algunos autores han relacionado la ausencia de estas habilidades con las conductas antisociales (Ross y Fabiano, 1985), y otros han enfatizado la importancia de que estas habilidades, que en buena medida son destrezas del pensamiento, se pueden enseñar (De Bono, 1985, 1989, 1991, 1992, 1993, 1994a y b).

En definitiva, y llevando estas aportaciones al campo educativo, se trataría de desarrollar una serie de capacidades, relacionadas con el pensamiento complejo y reflexivo, con las destrezas para identificar, manejar y utilizar las propias emociones, y con la habilidad para el juicio moral y la reflexión ética, necesarias para la resolución de conflictos (Segura y Arcas, 2004, 2005; Segura Morales, 2004, 2005; Moore y McDonald, 2000). Este enfoque considera la convivencia como objeto de aprendizaje, pues la escuela necesita no solo aprendizajes académicos sino aprendizajes vitales que sirvan para “aprender a convivir” y “aprender a ser” como pilares básicos de la formación de las personas. Este planteamiento educativo conecta con las ideas de J. Dewey de que la educación tiene que basarse en la realidad vivida, en la experiencia vital de cada individuo, y supone considerar la convivencia como un factor formativo de la ciudadanía, pero para ello son necesarios programas de formación de profesores, directivos y familias, así como materiales y recursos para utilizar en el aula. Esta es la filosofía del proyecto de la Red “Escuela: Espacio de Paz” (Binaburo Iturbide, 2007)¹⁹.

En nuestro ámbito, la propuesta más cercana a esto es la que hace Cascón (2002) con su proyecto de “educar en el conflicto”, pues lo entiende como un elemento dinamizador y una verdadera pedagogía social que capacita a las personas para gestionar la convivencia afrontando los conflictos y aprendiendo de los conflictos²⁰. Para esto se han desarrollado materiales que incluyen la educación con perspectiva de género, la educación ambiental, la educación para la democracia, etc. Este enfoque considera el conflicto como algo habitual entre personas o grupos sociales, que no tiene por qué afectar negativamente, y que puede ser considerado como una oportunidad para aprender y favorecer el desarrollo educativo en las escuelas, induciendo procesos de análisis y reflexión y estimulando el diálogo, la comunicación y la práctica de la negociación (Jares, 1999, 2002, 2006).

La EP (Educar en y para el conflicto)²¹ considera el “conflicto” no como algo negativo que hay que eludir, sino como una oportunidad para el aprendizaje. Esto implica aprender a descubrir la perspectiva positiva del conflicto y verlo como una oportunidad para transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. El conflicto, por tanto, se consideraría una oportunidad educativa para aprender a construir otro tipo de relaciones, analizándolos en su complejidad y encontrando soluciones que nos permitan enfrentarlos sin violencia, con asertividad pero sin agresividad. Esto implica mirar el conflicto como un proceso complejo que tiene su

¹⁹ J.A. Binaburo Iturbide, Coordinador Regional de la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”.

²⁰ José Tuvilla Rayo: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/>

²¹ Francisco Cascón Soriano. *Educar en y para el conflicto*: <http://www.pangea.org/pacoc/documentos/http://portal.unesco.org/es/files/32675/11455277791edconflicto.pdf/edconflicto.pdf>

origen en necesidades económicas, ideológicas y biológicas que pueden chocar con otras y dar lugar al antagonismo. Si no enfrentamos el conflicto se van añadiendo factores como la desconfianza, la incomunicación, los temores y los malentendidos, que pueden llevar a una situación de crisis en la que se pueden dar conductas violentas.

Para reflexionar sobre el conflicto Cascón (2000) y Bastida et al. (2001) proponen tomar conciencia de las necesidades básicas de las personas, como la necesidad de pertenecer a un grupo y ser aceptados y valorados, pues el rechazo y la falta de integración es una causa frecuente de conflictos. Esto nos lleva a la cuestión básica de la necesidad de aprender a conocernos y conocer a los demás. Y para esto se proponen una serie de técnicas y juegos que se pueden realizar en el aula, así como dinámicas que permiten crear un clima de confianza para enfrentar los conflictos sin miedo y con franqueza. La confianza la entienden siempre junto a la responsabilidad, para no caer en la ingenuidad. También incluyen el trabajo con la autoestima y el aprecio de los demás, estos dos conceptos están trabados dialécticamente pues la autoestima se va forjando en la imagen de nosotros mismos que nos devuelven los demás. Otro aspecto importante es el de la comunicación, como factor fundamental para aprender a resolver conflictos de manera no violenta, ya que el diálogo es una de las principales herramientas. Para esto proponen juegos y dinámicas que nos permitan desarrollar una comunicación efectiva y empática, así como reconocer la complejidad del proceso y la importancia, y la frecuencia, de los malentendidos.

2.1.5. La mejora de la convivencia a través de la enseñanza de una ciudadanía democrática y participativa

En esta línea de considerar la educación para la convivencia como un factor formativo de la ciudadanía se encuentran los planteamientos de una “ciudadanía global” –a los que posteriormente nos referiremos más detenidamente–, como los expresa, por ejemplo, F. Imbernón (2002) cuando plantea que aprender a convivir forma parte de la nueva ciudadanía, y que ésta se compone de una “ciudadanía democrática” participativa, deliberativa y representativa, una “ciudadanía social” basada en la educación para la solidaridad, una “ciudadanía paritaria” basada en la educación para la igualdad, una “ciudadanía intercultural”, basada en la educación en la diversidad, y una “ciudadanía ambiental”, basada en la educación para habitar la Tierra con sabiduría.

Otro tipo de reflexiones enfatizan la importancia, para la Educación para la Convivencia, del desarrollo de la autonomía, la reflexión y la participación de los alumnos en un ambiente en el que se practiquen valores de seguridad y justicia (Zaitegui, 2001). Asimismo se ha señalado la importancia de la autoestima como necesidad básica del alumno, para esto se recomienda trabajar en el aula “sentirnos aceptados”, “sentirnos valorados”, “sentirnos seguros”, y “sentirnos competentes” (Cascón, 2000).

Una de las iniciativas de promoción de la convivencia ensayada en algunos centros ha sido la vinculación de alumnos y familias a la vida del centro educativo a través de la participación. Es el caso del IES Vía Dalmacia, que forma parte de la Red extremeña de Escuelas por una cultura de la Paz, la Igualdad y la No Violencia²², que en su

²² www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n14-rodrigo-lopez.pdf

compromiso de mejora de la convivencia estableció una Comisión Escolar en la que estaban representados todos los sectores de la comunidad educativa. Muchos IES y CEIP tomaron medidas en este sentido en la idea de que la convivencia no es solo una cuestión académica, ni estrictamente escolar, sino que afecta a la educación en su más amplia dimensión, y exige medidas de vinculación del entorno social a la vida del centro.

Así pues, el objetivo es conseguir una convivencia pacífica y democrática favoreciendo la comunicación y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa mejorando las relaciones interpersonales. Esto se entiende como una cuestión de ciudadanía para la convivencia y de educación en valores que afecta a todos los ámbitos organizativos y curriculares: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación General Anual, R.O.F., Plan de Acción Tutorial, Actividades complementarias y extraescolares, mediación para la resolución de conflictos, y, lo que es más interesante, metodologías de trabajo dentro del aula. El planteamiento consiste en promover el trabajo en equipo y la participación real de toda la comunidad educativa, pues participar requiere implicación, formar parte, e intervenir en las actividades y proyectos, y esto significa ceder protagonismo a los alumnos y a las familias.

Una de las formas de participación del alumnado y sus familias en la vida del centro ha sido la elaboración de las normas de convivencia, sobre todo en los capítulos del ROF que afectan a los derechos y deberes de los alumnos y del profesorado. La experiencia demuestra que las normas impuestas son transgredidas con mayor frecuencia, pues se favorece la actitud de obediencia o rebelión. Otra razón de peso a favor de la participación es que uno de los objetivos de la educación es hacer personas críticas que sean capaces de plantearse la realidad y sus problemas, pues la participación en la elaboración de las normas ayuda a buscar soluciones a través de la deliberación y favorece la autorregulación en los alumnos. Pero esta dinámica de participación y búsqueda de soluciones solo puede aprenderse en la práctica, pues se aprende a participar participando.

Además, investigaciones empíricas recientes (Mager y Nowak, 2012) sobre los efectos de la participación en los procesos decisorios de la escuela han encontrado pruebas moderadas de los efectos positivos de la participación de los estudiantes sobre las habilidades sociales y la autoestima, sobre el ejercicio de la ciudadanía democrática, así como sobre las relaciones con los adultos en la escuela. Este estudio también arrojó pruebas limitadas de los efectos positivos sobre el logro académico. Uno de los proyectos que más decididamente apostó por la participación como forma de mejorar la convivencia fue “Encuentrastur por la Convivencia”, del Servicio de Participación y Orientación Educativa del Gobierno del Principado de Asturias, que aboga por la resolución pacífica de los conflictos en contextos más participativos²³. El objetivo es la formación de todos los miembros de la comunidad educativa en estrategias de resolución de conflictos a través de la participación de los protagonistas en procesos de formación en cuyo diseño participan activamente.

Para favorecer la participación es necesario dotarla de estructuras espaciales y temporales permanentes, con un orden del día, que permitan que de una forma estable y planificada, y no de manera puntual, exista comunicación y coordinación. Algunas de

²³ <http://blog.educastur.es/convivencia/>

estas estructuras pueden ser: la Comisión de Convivencia, la Junta de Delegados, la Asamblea de aula, etc. En algunos centros se ha trabajado la participación dentro del proyecto Escuela Espacio de Paz, y se han establecido comisiones para favorecer la participación del alumnado y sus familias. Otra esfera de actuación ha sido la de la participación de las familias en las Escuelas de Padres y Madres, incorporando la figura del padre o la madre colaboradora y trabajando la comunicación entre padres, madres e hijos. La participación de las familias también aparece en muchos proyectos de centros con vocación inclusiva (IES Toki Alai BHI).

Todo esto requiere descentralizar responsabilidades y favorecer la toma de decisiones, creando figuras y tareas, y dotar de mayor cohesión al grupo-clase, trabajando la autoestima, asumiendo normas y compartiendo valores, y teniendo en cuenta que los adolescentes incrementan su capacidad de reflexionar y aceptar responsabilidades cuando el profesorado les apoya. En definitiva implementar toda una serie de medidas que hagan de la participación un hecho real de la normalidad en el funcionamiento de la institución escolar, pues los cambios sólo son efectivos cuando se institucionalizan, es decir, cuando se crean las estructuras necesarias y aceptadas por todos a partir de la comprobación, por parte de un número determinado de personas, de la bondad del cambio. Es importante dotar a las escuelas de estas estructuras institucionalizadas para que sean aceptadas y realmente provechosas.

Pero para llevar a cabo todos estos cambios son necesarias nuevas actitudes en las instituciones educativas para transformar la organización en el nivel “micromedio”, “mesomedio” -del contexto sociocultural en el en el que se inserta-, y “macromedio” -en los aspectos macroestructurales-, para hacer posible hablar abiertamente de las diferencias exponiendo sin temor las discrepancias y dialogando pacíficamente sobre diferentes formas de percibir, valorar y comprender el mundo (Jares, 2001, 54-55). Una función primordial de la institución escolar sería la de desarrollar las capacidades para integrar la diversidad grupal e individual y para gestionar los conflictos de intereses y la libertad de cada uno desde la responsabilidad (Fernández Enguita, 2001). Pues más allá de la escolaridad, se necesita, en la sociedad del conocimiento, mantener un proceso de aprendizaje continuo. Esto obliga al sistema educativo a cambiar para desarrollar otro tipo de destrezas, y para esto es necesario formar un nuevo perfil de profesorado para llevar a cabo estos objetivos (Marina, 2001).

Si más arriba veíamos propuestas que trataban la convivencia desde una perspectiva reactiva, preventiva o asistencial, pero que en el fondo la entendían como un requisito para el desarrollo del programa académico, en estos otros predomina un enfoque educativo que propugna aprender de los conflictos y considera la convivencia como parte sustancial y objeto fundamental del aprendizaje. Sin embargo estos otros enfoques educativos tampoco tocan el programa académico sino que vienen a sumarse a él a través de iniciativas de educación social, emocional, de reflexión moral, etc.

2.1.6. Experiencias de educación no formal para la mejora de la convivencia

Las experiencias de Comunidades de Aprendizaje, que combinan su carácter de educación formal y no formal, a través de una disparidad de organizaciones, entidades y movimientos, se han descrito como favorecedoras de una mejora sustancial de la convivencia en el aula. La clave del éxito parece ser la participación como instrumento

de empoderamiento social que involucra a todos los actores, desde el aula hasta todas las modalidades de la no formalidad. Los proyectos de Comunidades de Aprendizaje que se han descrito transforman los centros educativos para superar el fracaso escolar y hacer frente a los conflictos a través de la participación. Una de las premisas de estas experiencias es que la comunidad educativa posee recursos, instituciones y agentes que es necesario identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo. Uno de los actores fundamentales en este tipo de experiencias son los voluntarios y familiares (Medir y Magin, 2012), que son partícipes en la vida escolar no sólo como personas que dan su consentimiento a lo que se hace, sino como parte activa en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos y/o nietos.

Otra característica de este modelo, que tiene directa relación con la mejora de la convivencia, es la mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, y su mayor calidad, pues promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de las capacidades comunicativas y de ayuda mutua, y en suma de la convivencia, a partir de unas relaciones igualitarias basadas en el diálogo. La participación de voluntarios y familiares en las actividades dentro y fuera del aula supone un aumento de interacciones impregnadas de sentido, puesto que representan referentes positivos para la educación del alumnado, y una mejora de la relación del centro educativo con la comunidad en general (Domínguez, F.J., 2012).

Distintas experiencias han demostrado las potencialidades de la educación no formal, y las sinergias que se pueden establecer con la educación formal para la mejora de la convivencia. En el caso de los menores en riesgo de exclusión social, que pertenecen a bandas étnicas o tribus urbanas (Campo, B., 2012), o que han sido víctimas del consumo de drogas o de la violencia en conflictos armados (Mosquera, C.A. y Posada, R.P., 2012).

Las experiencias de convivencia en el reconocimiento mutuo, el respeto, la responsabilidad y el compromiso en una tarea común suponen el desarrollo de competencias sociales y de habilidades para la resolución de conflictos. Las actividades de trabajo cooperativo hacen aflorar en los participantes la identidad de grupo, la responsabilidad compartida, la implicación personal en una tarea común, y el trabajo en equipo que genera compañerismo y solidaridad; además todas estas situaciones no se suelen presentar en los ambientes escolares convencionales, permitiendo un replanteamiento de la didáctica de las ciencias sociales y de la formación ciudadana. Si ser ciudadano es respetar los derechos de los demás, entonces el núcleo central de la ciudadanía es pensar en el otro (Santisteban y Pagés, 2007a y b). Esto implica además el desarrollo de habilidades sociales aplicables a las relaciones humanas individuales y colectivas poniéndolas en práctica, como manera de entender los argumentos de las partes y de resolver los conflictos por caminos no violentos.

Otro tipo de proyectos de participación son los relacionados con la pedagogía de la vida cotidiana, que involucran a sus protagonistas en acciones de mejora de determinados aspectos de su vida cotidiana o de sus espacios de socialización, sus barrios o sus centros escolares (Valderrama Hernández, 2012). Para ello se parte de un proyecto pensado, reflexionado, compartido y construido desde sus inicios por los miembros de la comunidad escolar interesados en él (Varela y Álvarez-Uría, 1990).

Los programas intergeneracionales son otra modalidad basada en la participación ciudadana en la que se dan la mano instituciones y agentes de educación formal, no formal e informal, creando situaciones de interacción entre personas de diferentes generaciones poseedoras de saberes, experiencias, vivencias y sentimientos diferentes que dan lugar a procesos de aprendizaje transformadores de su entorno social, cultural y personal. En el caso de la enseñanza de la historia permiten salir del circuito de lo escolar incorporando una dimensión vivencial que proporciona autenticidad a la experiencia (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Gillate et al., 2012).

Las propuestas de enseñanza del Patrimonio desde un enfoque de dinamización sociocultural también han contribuido a la reinserción de determinados colectivos sociales en riesgo de exclusión. A la sensibilización hacia el patrimonio se unen los problemas sociales, convirtiendo la experiencia en un caso de educación para la ciudadanía que implica la búsqueda de soluciones a los problemas actuales de identidad cultural y de desestructuración social. Así pues, la conexión de la educación patrimonial con la participación ciudadana (Prats y Santacana, 2009) apunta a la socialización del patrimonio a través de su conocimiento como referente de identidad, de autoestima, de recuperación de la memoria y de integración social y cultural (Martín Cáceres et al., 2012).

Otro de los ámbitos vinculado a la didáctica del patrimonio es el relacionado con la llamada “Arqueología del conflicto”, que se ha convertido en un área interdisciplinar de interés científico reciente con implicaciones en el campo de la educación formal y no formal. La Arqueología del conflicto es una subdisciplina arqueológica que nace a fines del siglo XX con las excavaciones de la batalla de *Little Big Horn* (Scott et al. 1989). En España cabe destacar el trabajo del grupo DIDPATRI, de Didáctica del Patrimonio, Museología Comprensiva y Nuevas Tecnologías, de la Universidad de Barcelona, que en la década de los noventa diseñó prototipos didácticos iconográficos y ha desarrollado métodos didácticos en Historia y Arqueología (Hernández Cardona, 2011; Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011; Feliu Torruella y Triadó Soler, 2010; Sallés, 2011)

Se trata de estudiar el patrimonio generado por los conflictos históricos, ya sean objetos, paisajes, o campos de batalla, para aprovechar sus potencialidades educativas diseñando propuestas didácticas que integren conocimientos de distintas disciplinas y fomenten la cultura de la paz desde la transversalidad de saberes y desde la gestión y resolución de conflictos. Estas propuestas educativas para comprender los conflictos históricos pueden utilizar procesos de simulación, a partir de casos reales de dichos conflictos históricos, utilizando la teoría de juegos y planteando soluciones alternativas para la gestión y resolución de conflictos.

Dentro de este campo se han estudiado casos reales en yacimientos concretos de la Guerra Civil española, o de otras etapas históricas, en los que a partir de la musealización del espacio se ilustra con sus restos, se documenta y se explica, la situación conflictiva que los generó. En este sentido podemos hablar de una auténtica “museología del conflicto” que conecta con la tendencia educativa que plantea la enseñanza del conflicto como una oportunidad para aprender (Cascón Soriano, 2004). Fruto del interés por los entornos patrimoniales del conflicto tenemos ejemplos notables como los museos de la resistencia en los espacios musealizados de la batalla de Verdún,

o las fortificaciones de la línea Maginot, o los campos de exterminio de Alemania, Polonia o Austria (Schofield, 2010; Forbes et al., 2009).

Cabe destacar la vocación patrimonial de la Arqueología del Conflicto que la vincula con otra corriente arqueológica, la Arqueología Pública (Merriman, 2004), que desde un enfoque holístico incorpora el trabajo de historiadores, arqueólogos, expertos en distintas tecnologías y educadores, en un enfoque de recuperación de la memoria con vocación social (Moshenska, 2009a; Moshenska & Dhanjal, 2011). El interés de la Arqueología del Conflicto reside en la capacidad para poner en relación los valores y la reflexión sobre la historia al servicio de la comunidad (Moshenska, 2009b: 73). Un caso de musealización y utilización didáctica de un espacio de guerra es el del refugio antiaéreo de la plaza de Santiago de Jaén, en el que se utilizaron una serie de recursos didácticos como paneles explicativos, fotografías, poesías, documentos originales y periódicos de la época, así como recreaciones artísticas que aportaban un conocimiento histórico a los visitantes. Se pretendía que éstos, tanto si eran escolares de distintos niveles como ciudadanos interesados, se implicaran en las actividades propuestas, participaran y adquirieran compromiso con la salvaguarda de la democracia y los derechos humanos (Jaén, 2012).

Estas experiencias de educación no formal tienen algunas virtualidades derivadas del aumento del número y la calidad de las interacciones, del protagonismo de los aprendices y de la ruptura de marco disciplinar. Pero no incorporan la convivencia como objeto de estudio sino que, al romper el rígido marco de la escuela, permiten una experiencia de convivencia distinta, que puede ser más rica y compleja, pero no necesariamente. En definitiva, aunque proporcionan experiencias de convivencia no conciben la convivencia como objeto de estudio y aprendizaje.

2.2. El conflicto y la convivencia en los Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales

En este capítulo se trata de revisar, de una manera ya más concreta, propuestas de educación para la convivencia enmarcadas en proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. Como la que propone S. Quintero (1996/97), basada en una investigación sobre la educación para la convivencia y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la que revisa la legislación educativa y la actual situación de este tema transversal en el currículum, así como la formación inicial del profesorado en ejercicio (de Canarias) en relación con este tema, para terminar proponiendo un programa de formación del profesorado y un programa de trabajo escolar para Infantil y Primaria.

2.2.1. El conflicto como concepto clave o como sinónimo de problema social

Otro enfoque alternativo a la transversalidad consiste en tratar el conflicto y la convivencia como objeto de estudio en las materias curriculares, y concretamente en la secundaria obligatoria en Ciencias Sociales. Dentro de esta perspectiva podemos distinguir dos fórmulas, el conflicto puede ser tratado como un concepto-clave de Ciencias Sociales o bien como sinónimo de problema social. El conflicto, como concepto clave en ciencias sociales (Batllori y Casas, 2000), y más concretamente el conflicto armado, como tema de interés para el alumnado, ha sido tratado en muchos

proyectos. R. Batllori (1998; 2000) elaboró y analizó en su tesis la aplicación de una propuesta didáctica en dos aulas de Secundaria con una metodología cualitativa que combinaba la observación participante, aspectos de investigación-acción y estudio de caso; en dicha propuesta el marco teórico se fundamenta en los concepto-clave como organizadores del currículum (Batllori y Casas, 2000), y en concreto del concepto de “conflicto”, siendo el uso de la “argumentación” la base metodológica del aprendizaje del conflicto.

El conflicto se aplicó a tres situaciones de actualidad: un conflicto bélico, el conflicto entre los géneros para el mantenimiento familiar y un conflicto medioambiental; para cada situación se realizó un trabajo de información y explicación del conflicto, se buscó una justificación conjunta en sesión de trabajo en grupo cooperativo y se debatieron, con argumentos, las diferentes interpretaciones en el grupo clase, de forma que también en la metodología se trabajó el conflicto (momentos de conflicto, momentos de cooperación). A. Bastida (1994) estudió la trascendencia que posee el conocimiento de los contenidos bélicos para la comprensión de conceptos estructurantes relacionados con el conflicto, el poder, la dependencia, y la desigualdad, y constató su ausencia en los programas de enseñanza, reclamando su inclusión crítica en la enseñanza de la Historia. Para Bastida el conflicto armado es uno de los conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales (Batllori y Casas, 2000), y señala que, aunque es una temática muy extendida, merece todavía poca atención en las aulas (Bastida, 1999, 2003a y b, 2004a, b y c; Bastida et al., 2001).

En estos trabajos se apostaba por un enfoque empático que tuviese en cuenta los puntos de vista y los objetivos de todos los bandos en discordia para que los alumnos pudiesen ponerse en su lugar y entenderlos. Se presentaban dos experiencias centradas en el conflicto israelo-palestino y el vasco, realizadas por dos profesores de secundaria en dos cursos sucesivos, el 2005-06 y el 2006-07 (Bastida, 1999). Se trataba de zambullirse en estos conflictos para comprender el mundo en el que vivimos en toda la complejidad de la globalización. En esta propuesta el conflicto es sinónimo de incompatibilidad de objetivos que pretenden las partes. El conflicto vasco también está muy presente en los medios de comunicación, pero los materiales de trabajo con los que se puede contar son mucho más reducidos, y, a pesar de la gran cantidad de grupos pacifistas existentes en el País Vasco y en el conjunto del Estado, todavía no se cuenta con nada parecido a la *História de l'altre* (V.V.A.A., 2006)

Con respecto al conflicto vasco, tras unas actividades de investigación y de búsqueda de informaciones sobre los antecedentes, se formaron grupos que defendían el argumentario de cada partido político. Las conclusiones destacan la importancia de que los alumnos construyesen ideas y argumentos por sí mismos, y que el reparto de responsabilidades y tareas entre profesores y estudiantes promoviese un ambiente de implicación y compromiso que no se suele dar en las aulas. También que los alumnos manifestasen su satisfacción por el hecho de poder comprender mejor conflictos de actualidad, pues la información no siempre implica conocimiento. Los profesores han constatado que la utilización de dos o más versiones contrapuestas sobre un mismo conflicto provoca en el alumnado duda y después una mayor capacidad para entender la visión del otro y de ponerse en su lugar, así como de construir los propios argumentos. En definitiva, los profesores concluyeron que una actividad vital, coparticipada y coevaluada, y centrada en temas importantes, aunque poco habituales, ha hecho mella

en la trayectoria académica de los alumnos, que la han considerado como propia (Bastida et al., 2008, p. 149).

A. Bastida et al. (2008) también hizo una propuesta para trabajar en clase el conflicto israelo-palestino desde un enfoque empático que tuviese en cuenta los puntos de vista y los objetivos de los bandos en discordia. La cuestión era plantear qué otras alternativas al problema serían posibles, por qué se prefirió el uso de las armas a la palabra y qué consecuencias para las personas y los territorios tuvo esta elección, a fin de ser valorado por los alumnos. Bastida se basaba en la experiencia de muchos años de trabajo en la asignatura *Conflictes al món actual*, impartida en la *Facultat de Formació del Professorat* de la Universidad de Barcelona, así como en la cantidad de estudios y en la diversidad de interpretaciones que se le han dedicado a uno de los conflictos más mediáticos. Una de estas fuentes es el material educativo Prime Project²⁴, realizado por un equipo de profesionales de la educación palestinos y judíos israelíes, coordinados por un psicólogo israelí, Dan Bar-On, y por un profesor palestino de la Universidad de Belén, Sami Adwan. Otra fuente importante es un texto que presenta una doble versión, israelí y palestina, de tres hechos históricos compartidos por ambos pueblos, junto con la forma de interpretarlos de cada parte (VVAA, 2006).

Este proyecto se denomina *Història de l'altre* y utiliza el documental *Promises* y un texto sobre el conflicto israelo-palestino estructurado en tres bloques, la Declaración Balfour de 1917, la guerra de 1948-49 (“Al Nakba o la Guerra de la Independencia”) y la Intifada palestina de 1987, que se dirige a ambos pueblos y que se ha publicado en hebreo y en árabe, pero no pretende crear una única Historia sino sólo preparar el camino de la paz y ayudar a entender que hay que vivir con el “otro” y aceptar la existencia de su versión sin negar la propia. A través de un debate organizado en dos grupos de discusión se pretendía que cada uno se identificase y defendiese la narrativa histórica y los argumentos de una de las partes en el conflicto. Una de las conclusiones de los debates fue que ponerse en el lugar del otro ayuda a entender la situación por muy complicada que ésta parezca. Esta experiencia se presentó a los miembros del PRIME (*Peace Research Institute for the Middle East*), y es la única que se ha realizado fuera de las fronteras del estado de Israel.

En algunos de los proyectos innovadores de Ciencias Sociales que se encuadran en el colectivo Fedicaria (Cronos, 1991; Aula Sete, 1996; Ínsula Baratària, 1994; Asklepios, 1995) encontramos diversos materiales didácticos para la ESO centrados en el estudio de “conflictos y problemas sociales”, como anteriormente se señaló. Es el caso de Asklepios, Cronos o Ínsula Baratària, cuando plantean la importancia de estudiar en clase los problemas sociales por su relación con la educación para la paz, o como hizo Ruiz Varona (1997) en su tesis, en la que se hacen propuestas innovadoras para trabajar la educación para el desarrollo a partir de problemas sociales relevantes.

Estos grupos innovadores han intentado enseñar ciencias sociales tomando como base los problemas sociales de nuestro mundo, que se convierten en el centro de los contenidos y de su selección en sus respectivos proyectos de enseñanza (Grupo Cronos, 1997). Para Cronos, desigualdad, diversidad, y desequilibrio son sinónimos de conflicto, y señalan cuatro grandes bloques de problemas generadores de los contenidos del área de sociales: desequilibrios entre producción, recursos y necesidades humanas, el

²⁴ <http://vispo.com/PRIME/>

conflicto social y la democracia, las desigualdades socioeconómicas, y la diversidad cultural y la convivencia en las sociedades multiculturales (Cronos, 1994-1995 y 1996-1997). El proyecto del grupo *Ínsula Barataria* para la ESO (1995-1996) apuesta directamente por una enseñanza dirigida al estudio de problemas sociales, y define el conflicto como un proceso natural común a todas las sociedades en el que se establece una dinámica (analizable, explicable, predecible, en cierto modo, y abierta a una regulación constructiva -que no resolución, pues los conflictos no empiezan y/o terminan, sino que emergen y/o disminuyen-) en la cual, al menos dos personas o grupos interdependientes, se perciben con objetivos incompatibles en la realización de sus metas (Mainer, 1997).

Para *Ínsula Barataria* el gran reto de la educación formal y no formal es aprender a vivir con el conflicto y en el conflicto. Y para esto es necesario su análisis, teniendo presente que está basado en la dinámica de las relaciones de poder, y que ésta puede mantenerlo latente, intensificarlo o regularlo. Por tanto las tensiones producidas por los desequilibrios, las injusticias y las desigualdades dan lugar a un mundo conflictivo, y ésta tensión no solo se produce entre las personas y los grupos sociales, sino también entre éstos y el planeta que los acoge y les proporciona recursos. De ahí que el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales sea comprender los mecanismos de funcionamiento de esta sociedad conflictiva y las posibilidades de transformarlo a través de la acción individual y social.

En coherencia con esto, el proyecto de *Ínsula Barataria* para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa de secundaria obligatoria se define como una “pedagogía de y desde el conflicto”, o, lo que es lo mismo, basada en el tratamiento de problemas actuales y relevantes. Esta idea que antepone la formación a la instrucción es en realidad lo que define al conjunto del colectivo *Fedicaria*, al considerar la enseñanza de la geografía, la historia, y las demás ciencias sociales como el análisis de los grandes problemas sociales a los que el alumnado debe ir aproximándose de manera recurrente y gradual a lo largo de la etapa.

Junto a esto, desde *Ínsula Barataria*, se apuesta por la creación de un clima de aula, y muy especialmente por el desarrollo de un “estilo docente”, que tenga como ingredientes básicos: el conocimiento mutuo, el autoaprecio, y la implicación personal y del grupo. Se trata en el fondo de trabajar también el conflicto en las relaciones personales de aula, pues se apuesta por utilizar recursos y estrategias que ayuden al alumnado a “materializar” el conflicto/problema que se está estudiando personificándolo o viviéndolo como propio, desde un enfoque socioafectivo, “tal como plantean algunos teóricos de la investigación para la paz” (Mainer, 1997). Esto parece un acercamiento a un planteamiento más vivencial del conflicto, en el que éste pasaría a tener conexión con lo que viven los alumnos en su medio cercano, pero en realidad no se especifica en qué estrategias y en qué actividades se plasmarían estas propuestas, con el riesgo de quedar en el fondo en una intención y un deseo de tener en cuenta los presupuestos teóricos de los enfoques socioafectivos o de las habilidades sociales de la Educación para la Paz

En otros casos, desde una tradición crítica, se plantea la enseñanza del conflicto en Ciencias Sociales como un compromiso con el presente y como una cultura frente a la indiferencia (Martín, 1999). Un conjunto de tesis dirigidas por Alberto Luis Gómez, durante la etapa de existencia del grupo *Asklepios*, nos muestran el estado de la cuestión

de la producción del grupo y de lo que entienden por problemas sociales. Estos trabajos abordan problemas relativos a la desigualdad y la dominación, especialmente en el plano económico. El proyecto *Desigualdad social y Países empobrecidos* incluye unidades como “Pobreza, desigualdad y desarrollo humano”; “Chozas y favelas”; “Armas y trigo”, y otras. Ha sido parcialmente desarrollado y experimentado por José Manuel Ruiz Varona en su tesis, *Teoría crítica y enseñanza de las ciencias sociales: el subdesarrollo como problema social y educativo* (1998).

En la tesis de Fernando Mañero, *El turismo desde una perspectiva integradora. Proyecto didáctico para la enseñanza secundaria*, encontramos un estudio de las relaciones de dominación y desigualdad entre países ricos y pobres, sobre todo en las unidades didácticas “De viajeros a turistas”. Y en “Los márgenes de Europa: ¿hay un hueco para Mohamed?” se trata el fenómeno de la inmigración económica entre el Magreb y España, elaborada por Benito Gutiérrez, Antonio Martín y José Manuel Ruiz Varona. En el ámbito español, se tratan los conflictos derivados de la distribución desigual de la riqueza en varias unidades: “Se busca piso”, en torno al problema de la vivienda, elaborada por Alfonso Guijarro y Benito Gutiérrez y aplicada y experimentada dentro de la tesis de Jesús Romero, *Entre la fascinación tecnológica y la razón crítica. Recursos informáticos y educación histórica*. Y la unidad didáctica “España tiene sed”, en torno al problema del agua, dentro de la tesis de F. Mañero. En la unidad “En nombre de la nación” se aborda el problema de la violencia nacionalista como parte de la tesis de Antonio Martín, *Conocimiento social crítico y cultura democrática en secundaria. Un compromiso con el problema de la violencia nacionalista*. Desde una perspectiva crítica, el objetivo de estas unidades es “la discusión racional de los conflictos que desafían nuestra indiferencia y la cobardía que alimenta la ignorancia” (Martín, A., 1999).

En el caso del Proyecto IRES -que nos sirve como referencia básica- se plantea de una manera más concreta la cuestión de que los conflictos/problema que son objeto de estudio e investigación por los alumnos sean realmente sentidos como propios es una preocupación básica. Las dudas surgen cuando nos planteamos si los conflictos/problemas que los profesores consideran relevantes lo son para nuestros alumnos, y en este sentido hay que interrogarse por el propio concepto de “conflicto o problema de nuestro mundo”: ¿se trata de los problemas que nuestra sociedad, a través de la cultura dominante, considera como tales?, ¿son los problemas identificados y denunciados desde posiciones sociales críticas o alternativas?, ¿son los problemas estudiados por las diversas Ciencias Sociales?, ¿coinciden dichos problemas con aquellos asuntos que nuestros alumnos se plantean como problemas? (Merchán y García Pérez 1997).

La respuesta que se da desde IRES es que la formulación de estos problemas, que de nuevo toman la forma de desigualdad, injusticia o intereses contrapuestos, desequilibrio, es decir, conflicto, parta de las realidades conflictivas en ámbitos experienciales próximos al alumno. Y aquí es donde los planteamientos didácticos se topan con el conflicto en el aula, los intereses y motivaciones del alumnado son distintos de los de sus profesores. Desde IRES se propone una concepción no estática del campo motivacional, es decir, es posible y deseable que, partiendo de las motivaciones que ya existen, y a través de actividades ricas, complejas y sugerentes, se trabaje la apertura y ampliación del campo de motivaciones del alumnado. Y para esto se propone “crear situaciones de conflicto” que generen una paradoja, o una polémica, que susciten la

curiosidad y que pongan de manifiesto las concepciones y las contradicciones, invitando a cuestionarlas, confrontarlas y debatirlas. Por tanto, se trataría de trabajar “en el conflicto y desde el conflicto”, cognitivo y emocional, utilizando las relaciones de interacción en el aula.

2.2.2. Algunas investigaciones y propuestas educativas basadas en conflictos civiles actuales o históricos

La guerra ha sido uno de los conflictos más tratados en la didáctica crítica, si bien a menudo ha aparecido en los libros de texto de una manera aséptica, arropada por una supuesta objetividad, como hitos que señalan una cronología precisa, o bien como fenómenos de carácter descriptivo acompañados de enumeraciones de causas y consecuencias. Diversos proyectos curriculares se han ocupado de esta temática. Juan Mainer y Carmelo García Encabo (1999), del proyecto *Ínsula Barataria*, distinguen entre la “ilusión pacifista y el conocimiento científico, es decir, entre la educación para la paz y la clase de Historia, con mayúsculas”. De acuerdo con la finalidad de su proyecto, la alfabetización crítica del alumnado a través de valores contrahegemónicos, reclama una forma distinta de pensar la sociedad, y en concreto, en el caso de la guerra una mirada crítica que nos permita problematizar el presente pensándolo históricamente (Mainer y García Encabo, 1999).

El Proyecto *Ínsula Barataria* contempla tratar la idea de hegemonía en 3º de ESO y la idea de conflictividad social en 4º de ESO, la guerra se analiza como elemento que ayuda a definir las relaciones de poder, dominación y resistencia directamente vinculadas a la conflictividad de la sociedad actual. La intención última de la propuesta es integrar los procedimientos y prácticas de la “Educación para la Paz” en una trama de problemas históricos, consiguiendo que dejen de ser un apéndice bienintencionado. Se trataría en definitiva de trabajar en pos de la paz a través de un conocimiento crítico de la guerra (Mainer y García Encabo, 1999).

Otro proyecto de educación para la paz que reivindica ser algo más que una mera formulación o declaración de principios y buenas intenciones es el que presenta Luis Blanco (1999) para la educación primaria. Este maestro rural que trabaja con colectivos pacifistas en un Colegio de la Sierra de Béjar afirma que más allá de los actos de celebración, de las campañas o de los proyectos educativos se trata de una lucha concreta diaria por la vida. Acto seguido nos explica que el día a día en su escuela se resume en la “resolución de conflictos”, campañas circunstanciales de recogida de alimentos para al Sáhara, o en caso de catástrofes, el estudio de realidades violentas e injustas, aunque lo más llamativo ha sido la *quincena por la paz y la solidaridad*. También se refiere a la celebración cada año del 30 de enero, día escolar de la no violencia y la Paz, y el día del Ayuno Voluntario a primeros de febrero.

Otro enfoque para la Educación Infantil es el que plantea una Educación para la Paz basada en la experimentación de situaciones cooperativas y amistosas en el aula más que en la enseñanza de técnicas para la resolución de conflictos. Este enfoque se basa en las investigaciones sobre la violencia televisiva y plantea que el método para contrarrestar los efectos de los modelos antisociales no es la crítica del modelo sino la presentación de modelos positivos de comportamiento. “Los niños, que están aprendiendo a moverse en el mundo, no necesitan que les digamos lo que no tienen que

hacer, sino que les enseñemos cómo hacer lo que queremos que hagan” (Martínez, 1999). Por tanto debemos asegurarnos que nuestras aulas fomenten la amistad y el compartir, el cuidado de unos por otros, el trabajo cooperativo, la asunción de responsabilidades, la comunicación, la expresión de los afectos y sentimientos, la coherencia entre los valores del colegio y los de la familia, etc.

Otra cuestión a tener en cuenta es que la percepción de la guerra y de los enemigos que tienen los niños y las niñas es diferente al nuestro. La primera conclusión que podemos sacar de este hecho es que lo que preocupa a los niños son sus propios conflictos. De una investigación realizada sobre “las imágenes del enemigo”, se desprende que los más pequeños, de cuatro a seis años, piensan en monstruos cuando se trata de enemigos, o a veces en una persona que te amenaza -*Peace Education: A conversation with Petra Hesse* (1992)-.

Una propuesta para trabajar la paz y la guerra con cuentos es la que ofrece SEDUPAZ (1994) a través de la vivencia y la identificación como las mejores maneras de aprender. Otras propuestas, desde el currículum de Ciencias Sociales, y atendiendo a un criterio de transversalidad y de interdisciplinariedad, considera la guerra como un *eje transversal significativo* del aprendizaje de los adolescentes acerca del mundo en que viven, más que como un tema episódico de las noticias. En efecto, en los libros de texto se trata la guerra como un hecho histórico sin más, o bien acompañado de una condena moral, pero no existe un discurso crítico en torno a ella, salvo el que han emprendido algunos grupos de renovación pedagógica; esto implica incorporar la educación para la paz a la enseñanza y aprendizaje de la violencia bélica en las escuelas.

Un enfoque de la enseñanza crítica de la guerra hace hincapié en su inutilidad para resolver los problemas, lo que constituye un argumento a favor de su “desinversión”. La estrategia consiste en desentrañar las simplificaciones de la cultura de la guerra en sus múltiples dimensiones, económicas, sociales, políticas y culturales, para acceder a una comprensión compleja de su lógica y dotarse de argumentos para resistirla y desobedecerla (Sáez, 1999). Para esto es necesario tener en cuenta las aportaciones de la investigación para la paz, que proporciona unos principios metodológicos que implican un concepto constructivo del conflicto, como fenómeno integrante de la convivencia, así como una lectura interdisciplinar, en la que las Ciencias Sociales pueden aportar la dimensión del conflicto humano en el espacio y en el tiempo, un procedimiento globalizador, que establezca interrelaciones a escala planetaria, unos valores de referencia, y un proyecto emancipatorio, que busca la transformación de la realidad, no su mero conocimiento (Sáez, 1999). Desde una perspectiva transversal la guerra es un fenómeno multidimensional que abarca todos los ámbitos del conocimiento, tanto de las ciencias y las técnicas como de las Ciencias Sociales y las Humanidades, así como la creación plástica colectiva y la expresión a través del teatro, el ballet o la música.

Según Cuesta (1999), del Proyecto Cronos, la guerra es una metáfora de la vida social pero con un carácter hiperbólico de los hechos, deseos e instituciones cotidianas, y es precisamente la exageración o el exceso lo que desvela la lógica social subyacente que realmente guía la acción de los poderes económicos, políticos y simbólicos dominantes. La idea que plantea Raimundo Cuesta es que en la guerra se ponen de manifiesto los resortes de poder que mantienen el orden social y que exacerbaban las identidades simbólicas que vinculan a los individuos y a los pueblos. También se evidencian los mecanismos inconscientes de la conducta humana, y en todo ello reside su potencial

educativo. La extremosidad y la transparencia del fenómeno son las claves que desvelan el funcionamiento del orden social.

El reto es sustituir la dimensión “estética” de la guerra por la dimensión crítica, y ello supone una aproximación didáctica a los conflictos bélicos de hoy y del pasado. Esto implica pasar de un tratamiento episódico, ocasional de los problemas sociales, o llevarlos de vez en cuando como temas de actualidad, a un propósito deliberado de situar los problemas sociales en el lugar central de la práctica docente. Y esto supone, a su vez, romper con la división disciplinar; si se decide abordar la guerra no será porque toque dar historia sino en razón de su relevancia social y potencialidad educativa.

Esto significa convertir la problemática de la guerra en un programa de didáctica crítica a través de un tema transversal de educación para la paz, que pone el acento en la necesidad de la educación en valores. O bien integrar la cuestión dentro de la esfera más amplia de los proyectos curriculares del área de sociales orientados hacia el estudio de problemas sociales relevantes. Por no citar igualmente aquellas experiencias (no incompatibles con las anteriores) que utilizan la actualidad más inmediata, en nuestro caso los conflictos bélicos, para desarrollar actividades de educación cívica que exigen una implicación colectiva y personal del alumnado y del conjunto de la institución escolar. En definitiva, se trataría de, más allá de los estereotipados discursos oficiales sobre la educación para la paz, convertir los conflictos bélicos en objeto de una didáctica crítica “que declara la guerra a la guerra” (Cuesta, 1999).

La problemática del conflicto y la convivencia también aparece tratada en el proyecto Gea-Clío en varias de sus unidades didácticas (Peris Albentosa, 1999). *Las sociedades agrarias de la Europa del Antiguo Régimen* se basan en un concepto clave estructurante, el de consenso-conflicto, que explora las relaciones de poder entre ricos y pobres y entre hombres y mujeres. También se trata el tema de la guerra en el bloque “Los poderes para controlar la situación y las manifestaciones de rebeldía”, con la finalidad de comprender el funcionamiento de las sociedades, pues la guerra es una manifestación de las relaciones de poder que mantiene las desigualdades y los privilegios. Asimismo se trata el papel de los ejércitos para mantener el poder y sofocar la rebeldía, así como la guerra como negocio para los mercaderes-especuladores y las consecuencias para la población de las guerras, que afectan sobre todo a los más pobres, reclutados a la fuerza.

En otra unidad de este proyecto, *Democracias contra dictaduras*, se analiza la apología de la violencia y la guerra que realizan las ideologías fascistas, así como los factores que condujeron a las guerras en el siglo XX. En *Los territorios de España desde la autonomía local a la UE*, se trata la cuestión de la organización geopolítica del territorio español como resultante de un pasado conflictivo, y especialmente de la ruptura de la convivencia que siguió a la Guerra Civil en 1936. Para Gea-Clío es necesario que los jóvenes se acerquen a explicaciones más complejas del mundo en el que viven y esto obliga a dar un especial tratamiento a los conflictos colectivos, y especialmente al fenómeno de la guerra. Este acercamiento lo proponen en el plano de los valores, desde la desmitificación crítica, en el ámbito cercano al alumno y desde la racionalidad, no desde la neutralidad aséptica-erudita ni desde una visión técnica. Esto significa tratar el fenómeno de la guerra desde la complejidad, teniendo en cuenta múltiples causas y dentro de un marco amplio de relaciones de poder y de conflictividad social.

Recientemente se han hecho propuestas para el tratamiento en clase de secundaria de temas candentes o controvertidos. Como la que nos presentan López Facal y Santidrián (2011), que pretenden trabajar el desarrollo de una serie de capacidades básicas, entre ellas la competencia social y ciudadana, para hacer posible la comprensión de la realidad social, cooperando, conviviendo y ejerciendo la ciudadanía democrática. Se defiende la necesidad de desarrollar estas competencias para que el alumnado sea consciente de que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia.

Y todo esto a través del tratamiento de “conflictos sociales candentes”, pues los conflictos forman parte consustancial de la vida y, en una sociedad democrática, hay que aprender a gestionarlos en el respeto para asegurar una convivencia pacífica. Los problemas sociales candentes son temas de actualidad y conflictivos que tienen un gran potencial educativo pues favorecen la implicación emocional del alumnado y facilitan su participación. Algunas de las dificultades referidas en esta experiencia son, de parte de los alumnos, el peligro de que la implicación emocional pueda convertirse en un obstáculo si impide la racionalidad, o bien que ésta refuerce prejuicios y estereotipos fuertemente arraigados; y de parte de los profesores la inseguridad de tratar temáticas altamente conflictivas con un alto grado de emocionalidad (López Facal y Santidrián, 2011).

La estrategia para desmontar los prejuicios de los alumnos consistiría en enseñar a dudar de las propias convicciones, evaluando los argumentos propios y contrastándolos con otros argumentos e informaciones en un ejercicio de aprendizaje en el diálogo que pretende fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos. En cuanto a los profesores, aunque, en coherencia con la legislación, el tratamiento de problemas debería constituir un aspecto fundamental de la enseñanza obligatoria, la presión por “acabar el programa” eclipsa otra consideración, y especialmente impide pensar en las finalidades educativas y en la consecución de las competencias que las representan (López Facal y Santidrián, 2011). Algunos de los temas candentes que han experimentado los autores en clase son los siguientes: el Desastre del *Prestige* y la posterior participación de España en la Guerra de Irak dentro de la coalición internacional, el problema de los campamentos de refugiados del Sáhara que dio lugar a la “Intifada saharai”, la primavera árabe con el caso de Libia, sus relaciones con el abastecimiento energético de Occidente y las resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU sobre este tema, la problemática de la inmigración, y a raíz del accidente nuclear de Fukushima, la problemática de la energía, y concretamente los riesgos y las ventajas de la energía nuclear (López Facal y Santidrián, 2011).

La finalidad de estas intervenciones era “confeccionar una enseñanza integradora que entienda el conflicto y la disensión como algo inherente a la sociedad, algo que debe mitigarse a través del compromiso activo de los ciudadanos mediante su actuación activa en la resolución de los problemas que la convivencia genera, siempre a través de cauces pacíficos” (López Facal y Santidrián, 2011, p. 11).

En las últimas décadas ha habido muchos esfuerzos políticos y educativos en varias partes del mundo para promocionar la convivencia pacífica y la reconciliación después de un conflicto violento (Daly y Sarkin, 2007; Minow, 1998; Rigby, 2001). Algunos de estos conflictos han afectado a regiones europeas como la antigua Yugoslavia o Irlanda del Norte, a África, como los enfrentamientos tribales en la región de los Grandes Lagos o los derivados del apartheid en Sudáfrica, y a Oriente Medio con el conflicto árabe-

israelí, en los que un componente fundamental de unas relaciones complejas es la emocionalidad (Zembylas, 2008). La disposición emocional (*emotional readiness*) de individuos y grupos sería la expresión de la voluntad de superar las experiencias traumáticas participando en actividades políticas y educativas que promuevan la convivencia pacífica y la reconciliación (Noor, Brown y Prentice, 2008).

Algunas propuestas basadas en el tratamiento de problemas sociales candentes han tomado el conflicto armado, o el enfrentamiento civil y las rupturas graves de la convivencia, como tópico a investigar por los alumnos. En el campo educativo se ha tenido en cuenta lo que se ha aprendido en las últimas décadas sobre conflictos civiles y su resolución, y que hoy conforman un cuerpo teórico al servicio de la cultura de la paz. En este sentido cabe destacar las aportaciones de Mitchell (1997), que apunta una serie de ideas clave para la resolución de conflictos internacionales que configuran un catálogo de buenas prácticas ante los conflictos. Para empezar, Mitchell señala la importancia de aceptar que un conflicto, y su resolución, conforman un proceso interactivo que no termina, y esto requiere paciencia, tenacidad y aplicación. Asimismo es necesario implicar a todas las partes en las decisiones importantes, aprovechando los cambios estructurales que pudieran ocurrir en el entorno del conflicto. Otro factor clave es la consideración de los daños producidos a las partes en el conflicto y tratar de repararlos sustituyendo la cultura de la venganza por la reconciliación.

Por otra parte, según Lederach (1989), para resolver un conflicto es necesario: clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema, quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso, concretar los asuntos más importantes a tratar y los intereses y necesidades de cada parte, facilitar y mejorar la comunicación evitando las dinámicas destructivas de las generalizaciones, así como estereotipar a las personas, y crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas. Finalmente trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición separando a las personas de los problemas e impidiendo la personalización. Cornelius y Fraire (1998) recogieron las conclusiones del trabajo de la Organización de Resolución de Conflictos creada en Australia por la ONU, según las cuales las técnicas para la resolución de conflictos serían: desarrollar las aptitudes para la comunicación, para la escucha y el diálogo, instaurar la confianza y colaboración, así como el respeto de uno mismo y de los otros y la tolerancia hacia las opiniones diferentes. Tomar decisiones democráticas aceptando las responsabilidades propias y ajenas, controlar las emociones y solucionar los problemas de relación interpersonal.

La *Peace Research* es una corriente científica pacifista, aparecida en la posguerra mundial, que también ha aportado una serie de ideas a la cultura de la paz. Algunas de las conclusiones de la investigación son: que las guerras no son inevitables sino que responden a una tradición milenaria y también son consecuencia de la rivalidad de los estados nacionales modernos (Bastida et al., 2008); que la guerra no resuelve los conflictos, pues el bando vencido guardará siempre deseos de revancha, así que a un conflicto seguirán nuevos conflictos, tal como muestra la Historia; que la guerra es difícil de erradicar, pues lo que la ONU denomina la “cultura de la violencia” está muy extendida, y porque hay gente que la elige como un medio para obtener sus objetivos. La “cultura de la violencia” es un conjunto de ideas que se alimenta de los presupuestos anteriores, de la consideración de que la violencia y la guerra son inevitables y de que la seguridad depende de la fuerza. Parte de esta cultura también está relacionada con la deshumanización de las víctimas y con un concepto de masculinidad que lo identifica

con violencia, idealizando la heroicidad bélica. Esta cultura está presente en la literatura, en los media, en los videojuegos, etc., y todo esto promueve una fascinación por la violencia que suscita en muchas personas que vean la guerra como un juego apasionante en el que se arriesga la propia vida (Van Creveld, 1998, pp. 276-279).

En los últimos años se ha consolidado un conocimiento, y un mayor reconocimiento, de la educación para la paz (como construcción social, psicológica, cultural y lingüística), cuya historia ha sido muy bien documentada en diversos trabajos (por ejemplo, Burns y Aspeslagh, 1996; Harris, 2004). Este conocimiento se ha construido a partir de la crítica marxista, como vehículo no objetivo basado en la ideología de clases, a través del análisis lingüístico-filosófico de Wittgenstein, de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y del posterior trabajo de Habermas, de los escritos post-estructuralistas de Foucault, continuados por Derrida, Lacan y otros analistas post-modernos, “con sesgos y tendencias subversivas de las verdades del poder y del conocimiento promovido por el logocentrismo y el positivismo en las ciencias sociales” (Venn, 2004, p.157).

Algunos estudios han puesto de manifiesto que los sistemas educativos, que proveen una ideología, objetivos vitales, mitos y creencias, son una pieza fundamental para promover una cultura de la paz como forma de socializar a las jóvenes generaciones en un nuevo clima de cultura de paz en el que pueden surgir procesos de reconciliación. Según Bar-Tal y Rosen (2009) los modelos de educación para la paz son muy generales y básicos y pueden ser aplicados tanto en conflictos en los que los rivales viven dentro de una misma entidad política, como puede ser el caso de Guatemala y Nicaragua, o bien en conflictos en los cuales las partes se esfuerzan en vivir en dos entidades políticas separadas (p.ej., israelíes y palestinos, chechenos y rusos). Ahora bien, más allá de este modelo general, es necesario tener en cuenta el contexto particular de cada conflicto. Esto quiere decir que en la mayor parte de las sociedades nadie se opondrá a temas tan positivamente valorados como la tolerancia, el pensamiento reflexivo, la aceptación del “otro”, el rechazo de la violencia, los derechos humanos, etc. Sin embargo esto no es suficiente, pues el proceso requiere ir mucho más lejos, para abordar directamente las condiciones políticas y sociales y las causas que mantienen encendido el conflicto, es decir el carácter distintivo del conflicto, la memoria colectiva del conflicto, y el acompañamiento y orientación emocional.

En este contexto de auge de la educación para la paz se inscribe el *United States Institute of Peace* como organización independiente, no partidista, que tiene como misión prevenir, gestionar y resolver conflictos internacionales a través del empoderamiento del otro, con conocimientos, recursos y competencias, pero también con la intervención directa en los esfuerzos de pacificación en todo el mundo. El desarrollo de nuevos campos de investigación, como resultado de los nuevos estudios interdisciplinarios, ha añadido más complejidad al conocimiento de la verdad; en un mundo en el que la publicación de las revistas científicas se convierte en la forma de legitimidad del conocimiento es de suma importancia la fundación en el año 2004 de la primera revista profesional arbitrada, *Journal of Peace Education*, dedicada a la Educación para la Paz. La Educación para la Paz se ha convertido en un nuevo y radical paradigma contrahegemónico para el desarrollo social a través de la educación y esto ha coincidido con una creciente toma de conciencia y comprensión de los contextos globales y de las circunstancias, procesos y conflictos, relacionados con la pobreza y la riqueza, la explotación humana, la destrucción de los ecosistemas, la proliferación de armas, el terrorismo, etc. (Synott, 2005).

El Consejo de Europa ha sido una institución muy activa en la defensa de la cultura de la paz. Un ejemplo son los seminarios celebrados bajo su auspicio para promover el tratamiento en la escuela de los conflictos de Bosnia Herzegovina o de Irlanda del Norte. En noviembre de 1999 se celebró en Sarajevo el Seminario *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools*, en el marco de las *Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability* (ADACS). El Consejo, en su labor de analizar la historia que se enseña y cómo se enseña en las escuelas de Europa, y especialmente cómo se enseñan los temas polémicos y sensibles de su historia, decidió celebrar este seminario con la participación de los directores cantonales de educación de Bosnia Herzegovina, historiadores, expertos en currículo, formadores de profesores, autores de libros de textos y maestros. Este seminario formaba parte de un programa de actividades para el desarrollo y la consolidación de la estabilidad en la zona, pues se consideraba que la enseñanza de la Historia en las escuelas era una parte importante de la renovación y consolidación democrática de las sociedades. En este sentido el Consejo ha trabajado en muchos países en el desarrollo de currículos y normas, en libros de texto y en la formación de profesores.

En el caso de Bosnia el objetivo era ayudar a los niños de la próxima generación a evitar la actitud del avestruz con respecto a la guerra de 1992-1995. Pues la falta de distancia histórica hace que cada bando o nación transfiera su ira, su amargura y su odio en los libros de texto que enseñan su historia y esto no contribuye a la paz. Dentro del proyecto se contemplaba la formación de los profesores y la creación de una red de escuelas asociadas al proyecto. En este seminario se presentaron dos estudios de caso de enseñanza de temas controvertidos y delicados de la historia, uno de España, en el que se analizaba la enseñanza de la época franquista y la Guerra Civil en el currículo y en los libros de texto y otro de Irlanda del Norte. Ambos se presentaban como ejemplos de abordaje de un conflicto civil resuelto a través de una educación para la reconciliación. El ejemplo que Irlanda del Norte puede ofrecer a Bosnia Herzegovina es la oportunidad de repensar las concepciones de la historia, para reconocer una historia común para el área y cómo puede esto encajar en las escuelas.

El caso de Bosnia Herzegovina tiene algunos elementos en común con el conflicto de Irlanda del Norte, sobre todo porque la religión sigue siendo un obstáculo para la pacificación y la promoción de la convivencia pacífica, que hace que se perciba la religión distinta como algo extraño y amenazante, y que se haya perdido la interacción que existía antes de la guerra. El IRC (*Inter-Religious Council of Bosnia and Herzegovina*) está tratando de implementar programas que enseñen la cultura y la historia de las religiones con un enfoque integral pero se ha encontrado con que los líderes políticos y religiosos sólo están interesados en promover los intereses de sus propios correligionarios (Stuebner, 2009).

Un asunto crucial en la enseñanza de la historia son los libros de texto. El Instituto de Investigación Internacional de Libros de Texto de Braunschweig en Alemania²⁵ fue fundado en 1951, y es la institución líder en su investigación en Europa²⁶, actuando como el centro de los libros de texto para el Consejo de Europa desde 1965. Tiene una

²⁵ <http://www.gei.de/index.php?id=1>

²⁶ <http://www.goethe.de/wis/fut/prj/for/bil/es3511120.htm>

larga historia de experiencia en este campo, trabajando con muchos países en una serie de temas, incluyendo la historia. De esta experiencia se deriva que casi sin excepción los libros de texto son escritos a partir de un punto de vista que incluye algunas cosas y omite otras, y que es una vieja tradición en muchos países que los libros de historia sean un instrumento clave para promover la identidad nacional.

En el ámbito educativo, algunas de las dificultades encontradas en estas experiencias de conflicto son que los alumnos tienen la influencia no solo de la escuela sino de las familias y de la comunidad, con lo cual se produce un análisis racional que alienta la escuela, útil para pasar los exámenes, y una lealtad partidista fuera de la escuela. El problema es que no se trata sólo de cuestiones del pasado analizadas de modo racional sino de temas polémicos que despiertan emociones fuertes tanto en los profesores como en los alumnos. En el caso de Bosnia Herzegovina la cuestión de la guerra divide a la sociedad entera, los alumnos son influidos en sus casas, con sus amigos y en sus comunidades, y llegan a la escuela con sentimientos fuertes sobre lo que sucedió en el pasado. La historia de Bosnia Herzegovina ha sido escrita en términos nacionales con el concepto de identidad nacional sobre la base de las fronteras heredadas y los antiguos conflictos, junto con la violencia, la guerra y los sufrimientos de la nación que constituyen su grandeza colectiva.

Sin embargo estos conceptos reflejan y confirman los estereotipos y la imagen de una región violenta donde las pasiones nacionales continuamente se reavivan. La mayoría de los libros de texto post-yugoslavos se basan en lo que podría llamarse el principio de la “memoria fragmentada”. La memoria fragmentada presenta el sufrimiento del propio lado y las crueldades perpetradas por los demás, siendo la víctima de una agresión por parte de uno de fuera. Una fórmula ha sido el trabajo con profesores de ambos lados para aclarar sus propios prejuicios y sus compromisos antes de tratar este tipo de cuestiones con los alumnos, pues la sensibilidad en el manejo de las emociones puede ser una parte necesaria de la formación de los profesores.

En el contexto del *Stability Pact for South-Eastern Europe* y del “Proceso de Graz” para la cooperación educativa en la región, que promueve la paz, la estabilidad y la democracia, el Consejo de Europa está trabajando con otras organizaciones para establecer una acción marco para la Historia y Enseñanza de la Historia en el Sudeste de Europa. Una de las instituciones que ha participado en estos esfuerzos ha sido EUROCLIO (*European Standing Conference of History Teachers' Associations*) que es una organización no gubernamental iniciada en 1991, y que en la actualidad agrupa a 60 asociaciones de profesores de Historia. Las conferencias anuales se organizan para los representantes de todos los grupos, proporcionando un importante foro para el intercambio de información e ideas sobre la enseñanza de la historia. En su reunión de Sofía se acordaron como áreas prioritarias la formación de profesores de historia y el desarrollo de recursos didácticos. El programa de formación de docentes tiene dos objetivos prioritarios: la ampliación de los conocimientos de historia de la región, con la historia de los países vecinos y de las minorías étnicas, culturales y lingüísticas dentro de los estados-nación, y la formación de los profesores en la reflexión sobre la pedagogía de la historia, incluyendo una perspectiva comparativa, usando múltiples perspectivas sobre un mismo suceso y utilizando metodologías activas basadas en la investigación de los alumnos con fuentes primarias y secundarias.

Una de las cuestiones que se ha debatido es que a menudo el punto de vista de los historiadores especializados consiste en llegar a una explicación científica, objetiva y fidedigna de los acontecimientos históricos y esto es lo que los alumnos deben aprender. Sin embargo hay una creencia creciente de que una de las funciones de la historia en la escuela es ayudar a los jóvenes a conocer y entender el mundo en el que viven, y que las controversias no pueden evitarse en la historia pues no se puede evitar la memoria viva de los temas polémicos y sensibles (Stradling, 2003). Pero existe una tendencia por parte de los profesores a evitar en las aulas los temas controvertidos (Chikoko et al., 2011). Esto no es nuevo, la preocupación por la enseñanza de temas polémicos en las escuelas no es nueva, en una revisión de 13 textos clave de la educación de los años 1960 y 1970 (incluyendo, por ejemplo, los de Paulo Freire, Ivan Ilich, Julius Nyerere, Carl Rogers y John Holt) una preocupación común fue que “la escuela tiende a evitar la discusión crítica y creativa de las cuestiones controvertidas” (Harber 2009, 86).

El Dr. Robert Stradling (2001)²⁷ escribió un libro para el Consejo de Europa en el que el primer punto clave era que los maestros tenían que mirar al futuro y pensar qué puede ofrecer el pensamiento del pasado para formar a los alumnos como futuros ciudadanos. Los alumnos necesitan el conocimiento y la información sobre el pasado y tienen que ser capaces de distinguir los hechos de las opiniones, para detectar sesgos, prejuicios y estereotipos, y entender que los hechos históricos mismos pueden ser usados para fines diferentes con diferentes resultados. Los maestros tienen que capacitar a sus alumnos para desarrollar ciertas habilidades y formas de ver las cuestiones controvertidas para que puedan desarrollar actitudes críticas y pensar por sí mismos teniendo en cuenta que las cuestiones son complejas y con multitud de causas, y que es necesario identificar las informaciones relevantes para ser capaces de encontrar las deficiencias y limitaciones de la información.

Stradling denomina *multiperspectivity*²⁸ a la capacidad para discriminar argumentos reconociendo los relevantes y los irrelevantes, encontrando similitudes y diferencias en la misma cuestión, para ser capaces de cuestionar el material histórico y hacerse preguntas como: ¿qué motivos podrían tener las personas para mantener este punto de vista?, ¿qué información se ha omitido y por qué?, ¿por qué se hizo hincapié en algunos puntos y a otros se le restó importancia?, ¿qué tipo de supuestos se hacen y cómo son justificables? Los alumnos deben ser capaces de reconocer el uso de falsas semejanzas y estereotipos, así como la apelación a las emociones como argumento sin dar pruebas, y los maestros necesitan capacitación en las estrategias específicas para manejar estos asuntos controvertidos en las aulas. En un seminario del Consejo de Europa en 1994, uno de los principales defensores de la multiperspectividad en enseñanza de la historia fue el profesor Gita Steiner-Khamsi que observó que “la cohesión social, la paz y la democracia necesitan de una visión compartida del pasado, presente y futuro” (Steiner-Khamsi, 1994).

Los términos *multiperspectivity* y multiculturalismo pueden significar cosas distintas para diferentes personas y pueden adaptarse a distintas posiciones ideológicas y políticas. El multiperspectivismo ha sido definido como una estrategia de entendimiento

²⁷ Robert Stradling ha sido ponente de muchos symposia y seminarios del Consejo de Europa y Asesor del Comité de Dirección del Proyecto de Educación sobre la dimensión europea en la enseñanza de la Historia.

²⁸ <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.pdf>

que tiene en cuenta la perspectiva del otro además de la propia (Fritzsche, 2001). Esto significa la predisposición a aceptar que hay otras formas posibles de ver el mundo además de la propia y que éstas pueden ser igualmente válidas. La perspectiva múltiple de la historia y la enseñanza de la historia ha sido descrita por Ann Low-Beer como el proceso de “visualización de eventos históricos desde varias perspectivas” (Low-Beer, 1997). Por otra parte la multiperspectividad está firmemente enraizada en el método histórico, en esencia se deriva de la disciplina básica de la historia y en la necesidad de evaluar los acontecimientos históricos desde diversas perspectivas, pero no es así como se enseña la historia, sino que se hace de una manera mono-cultural, etnocéntrica, y no pluralista (Low-Beer, 1997).

El enfoque de la *multiperspectivity* fue promovido por algunos historiadores alemanes a principios de la década de 1970 pero en realidad no comenzó a ser utilizado en Europa hasta principio de los 90, principalmente en seminarios y en talleres de trabajo de formación de profesores organizados por el Consejo de Europa y EUROCLIO; uno de los resultados fue la llamada *New History* que emergió en el oeste y el norte de Europa en la década de 1970 y 1980 y ha adquirido una gran influencia en la educación histórica en el resto de Europa desde entonces. La *New History* reflejaba la insatisfacción con las aproximaciones más tradicionales de la educación histórica en las escuelas con su énfasis en la transmisión de conocimientos, el peso de la historia política y constitucional, el foco en los hechos y en las personalidades, y la construcción de la historia cronológica y nacional.

Por contra, la *New History*, sin negar la importancia de la cronología y del conocimiento histórico, tiene como objetivo establecer un mejor equilibrio en la enseñanza de la historia entre los estudiantes dándoles los medios para pensar históricamente. Esto quiere decir un mayor énfasis en aprender a analizar, interpretar y sintetizar pruebas obtenidas a partir de fuentes primarias y secundarias. Esto quiere decir que los fenómenos históricos se pueden interpretar y reconstruir con una variedad de perspectivas que incluye la multiculturalidad como enfoque más inclusivo, que conecta con la historia social y antropológica, la historia cultural, y los estudios de género, dando lugar a un enfoque más amplio que tiene en cuenta categorías sociales antes ignoradas como las mujeres, los pobres, las minorías étnicas, los niños, las familias y los migrantes.

Este enfoque conecta con la necesidad de educar a los jóvenes para un mundo de diversidad étnica, cultural, lingüística y religiosa (Stradling, 2003). Con los sucesos de 1989 y los cambios en el este de Europa, incluidos los conflictos entre las repúblicas de la ex Yugoslavia, entre Serbia y Albania en Kosovo, entre rusos y chechenos, las disputas fronterizas y las tensiones entre Armenia y Georgia y entre Armenia y Azerbaiyan, surgió el interés por desarrollar sistemas nacionales, planes de estudio y libros de texto de historia que manejaran de manera equilibrada y sensible la historia de las relaciones entre las mayorías nacionales, étnicas y religiosas y las minorías, así como la historia de las relaciones con los países vecinos para reforzar la educación contra la xenofobia. En este contexto surge el proyecto, patrocinado por el Consejo de Europa, la UNESCO, y la Unión Europea, del “Pacto de Estabilidad para el sureste de Europa”, que reconoce el papel potencialmente importante que tenía que jugar la enseñanza de la historia en el fomento de la comprensión mutua y la reconciliación

Otro programa de interés es el Proyecto *The Leverhulme Trust*²⁹ que promueve la investigación empírica del compromiso como práctica social y educativa (Magill, 2010; Magill, Smith and Hamber, 2009). Se trata de un programa de investigación empírica compuesto por seis proyectos, que desde una conceptualización del compromiso como fenómeno que implica emociones, conductas y relaciones, pretende explorar las posibilidades de reconciliación en lugares en los que ha habido un conflicto social grave reciente, o, en el caso de España, un conflicto con la memoria y la amnesia cultural en la era post-Franco. Los seis proyectos, que coinciden con otros tantos conflictos civiles, son el de Irlanda del Norte, Sudáfrica, Sri Lanka, la España de Franco, Sierra Leona y Colombia. Clare McGill ha estudiado cómo la recuperación de la memoria histórica se ha concretado a los jóvenes españoles a través del currículo y las implicaciones que esto ha tenido para la construcción del compromiso 35 años después de la muerte de Franco y 70 después de la Guerra Civil (Smith y Magill, 2009).

Desde esta perspectiva, se trata de analizar las dimensiones afectivas y conductuales del compromiso como un tipo de relaciones basadas en la reciprocidad que implica mutuas concesiones para lograr en el futuro una vía de acuerdo. En algunos casos se trata de compromisos entre víctimas y perpetradores, y esto implica perdón, reparación y esperanza, así como la construcción de una memoria que trascienda las divisiones. El caso español añade un elemento de estructura temporal que permite explorar cómo el compromiso emerge y se desarrolla con el paso del tiempo, y cómo las políticas y los procedimientos sostienen el compromiso con un repertorio de tensiones que nos permiten comprenderlo. Estas investigaciones sociológicas han tenido una conexión con el campo educativo a través del Programa Europeo de la Paz y la Reconciliación.

Volviendo al caso español, la Cátedra Extraordinaria Complutense *Memoria Histórica del Siglo XX* fue instituida en 2004 y comenzó sus actividades en 2005. Su origen es el convenio establecido entre la Universidad Complutense de Madrid y la Asociación para la Memoria Democrática y Social (AMESDE) con la participación a partir del año 2010 de la Fundación Largo Caballero y de la Fundación 1º de Mayo. Su objetivo era responder a una demanda científica y social, cumpliendo su función a través de la investigación, el estudio y la difusión de conocimientos sobre la historia de las víctimas de la violencia política en España en el siglo XX, así como la potenciación de una historia veraz e informada en el sistema educativo.

Desde su fundación, la cátedra ha venido manteniendo un calendario de actividades y de proyectos de investigación. Algunas de las actividades que se han realizado son el “Primer Congreso Internacional de Víctimas del Franquismo”, celebrado en abril de 2012, y el “De Genocidios, Holocaustos y Exterminios”, sobre los procesos represivos en España durante la Guerra Civil y la Dictadura, celebrado en octubre de 2012. Pero lo más significativo desde el punto de vista educativo han sido las Jornadas “La Historia reciente en las Aulas”, con la colaboración técnica de Fedicaria, en la que participaron colectivos interesados en la enseñanza de la historia en España y en la que se trató de definir la “transcripción al sistema educativo de los principales aspectos conflictivos de la historia española más reciente, sus costos sociales y la memoria de esa historia, que incluye: la experiencia republicana, la guerra civil, la dictadura que le siguió y las nuevas visiones históricas en la época democrática constitucional”³⁰.

²⁹ <http://www.abdn.ac.uk/compromise-conflict/>

³⁰ <http://www.ucm.es/info/memorias/tododocumentos.htm>

A la vista de que desde la Transición, y durante décadas, varias generaciones de jóvenes españoles han pasado por el sistema educativo sin apenas contacto con los hechos traumáticos de nuestra historia reciente, la Ley de Memoria Histórica, aprobada por el Parlamento español en octubre de 2007, se planteó como cuestión fundamental la difusión de la memoria histórica a través de la transmisión a las nuevas generaciones del conocimiento de un pasado difícil como fórmula para consolidar una sociedad democrática.

En Estados Unidos, la nueva situación internacional de terrorismo global ha pasado a ser un tema controvertido susceptible de ser tratado en las aulas. Adam Kuthe (2011), un profesor de Nueva York, creó un curso para explorar en clase de *Social Studies* con sus alumnos un tema polémico, el terrorismo y las reacciones ciudadanas que provoca. Se pregunta cómo pueden ser tan pocos los que estén explorando en la educación secundaria cuestiones apremiantes de nuestro tiempo. Según Adam Kuthe esto ocurre porque los temas controvertidos nos empujan fuera de nuestra zona de confort y generan más trabajo que el tratamiento de temas “probados y verdaderos”. Aunque el debate sobre temas controvertidos es un espacio intelectualmente rico, y prepara para una participación genuina en democracia, también es potencialmente incómodo y molesto tratar con la polémica. Adam Kuthe defiende la necesidad de tratar estos contenidos controvertidos en clase porque en Estados Unidos, a raíz del 11 de septiembre, la comprensión del Islam y de los problemas de Oriente Medio, el conflicto de Afganistán o de Irak y los movimientos de reforma del norte de África se han basado en un discurso popular superficial de respuestas emocionales. Para combatir esta corriente de simplificación, y promover al pensamiento complejo y crítico, es necesario que los alumnos de secundaria tengan la oportunidad de debatir estos problemas, “a pesar de que mi clase a veces ha sido desordenada e incluso rayaba en lo caótico, creo que proporcionó a los estudiantes una oportunidad única de participar intelectualmente con sus compañeros en la discusión de un tema de verdadera importancia para ellos y para su sociedad, tanto para ahora como para el futuro” (Kuthe, 2011).

En Corea del Sur también se ha planteado la introducción en el sistema educativo de las cuestiones polémicas para hacer frente a través de la educación a los conflictos internos y externos de un país emergente (Sung-Sang y Hyo-Jung, 2002). La ciudadanía del país se encuentra dividida, por una parte demuestra simpatía por las víctimas del ataque del 11 de septiembre, y su gobierno apoya la lucha antiterrorista de los Estados Unidos, pero por otra parte son muchos los que se oponen a la guerra de Afganistán y al papel de los Estados Unidos en el conflicto de Oriente Medio. Otra de las cuestiones que se proponen para estudiar en clase es el conflicto con Corea del Norte, pues el pasado de antagonismo y de guerra y las diferencias culturales entre el norte y el sur persisten. O bien las difíciles relaciones con el vecino Japón relacionadas con la enemistad por los crímenes cometidos por los japoneses durante la ocupación colonial durante 36 años y la Segunda Guerra Mundial. Esto ha dado lugar a una respuesta emocional negativa de los coreanos hacia los japoneses y hace que Japón permanezca para los coreanos como una nación enemiga. Otro de los problemas a los que se enfrenta este país es el de la emigración; según la IOE (*International Organization of Migration*), Corea del Sur se ha convertido en el país de Asia en recibir más trabajadores extranjeros, y esto está causando problemas en relación con la convivencia en la multiculturalidad.

Ante esto, se pensó que la educación podría contribuir a la paz, reducir el conflicto social y buscar una mayor seguridad. Se trataba de introducir una comprensión

internacional e intercultural de los conflictos que contribuyese a la convivencia, discutiendo los programas educativos que existían y buscando otras posibilidades. En este sentido la Comisión Nacional coreana de la UNESCO ha jugado un importante papel en la promoción de los valores de la paz, y el resultado ha sido la Reforma del 7º Currículo en Corea que incluye varias asignaturas y programas tales como “Educación para una Ciudadanía Democrática”, “Educación Ambiental”, “Educación para la Información y su Ética”, y la “Educación para el Entendimiento Internacional, la Cooperación y la Paz”.

En Turquía también se han hecho esfuerzos para introducir en las escuelas la enseñanza de temas polémicos a través del debate y la reflexión para ayudar a los estudiantes a mejorar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Pero la evidencia demuestra que es difícil hablar sobre algunas cuestiones controvertidas debido a su naturaleza sensible, sobre todo las relacionadas con el hiyab, la educación obligatoria de la religión, los conflictos entre sectas religiosas y entre grupos étnicos, etc. (Ersoy, 2010).

Seguimos la revisión realizada por Asimeng-Boahene (2007) acerca del estado de la cuestión del tratamiento de temas controvertidos en las escuelas africanas como elemento al servicio de la reconciliación en los conflictos civiles y armados. La enseñanza de temas polémicos ha sido ampliamente considerada en muchos países africanos como una forma de preparación efectiva para una ciudadanía que capacite a los estudiantes para pensar con inteligencia y participar efectivamente en la sociedad (Asimeng-Boahene, 2007). El conflicto, las amenazas a la paz y la inestabilidad siguen caracterizando al mundo africano, especialmente la diversidad étnica y religiosa, el nacionalismo, la lucha por el control del Estado y la competencia por los recursos. Estos conflictos generan resentimiento, hostilidad y conflicto, que provocan trastornos económicos, la migración de la población y la degradación del medio ambiente. En algunos países, en los que se han producido incipientes procesos democratizadores, los sistemas educativos se han inspirado en las conclusiones de la Comisión de Políticas Educativas de Estados Unidos, que dice: “La libertad de discusión de los temas controvertidos es más que un derecho. Se trata de un requisito de las instituciones democráticas y de las formas democráticas de la vida” (citado en Grambs et al., 1958, p. 266).

En algunos casos se ha sugerido que los estudiantes deben ser animados a construir nuevos conocimientos para desafiar las formas establecidas de pensamiento, en un proceso que Engle y Ochoa (1988) llaman contra-socialización. Por lo tanto, la enseñanza de temas polémicos también se propone como un medio para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Se pretende que, a través de la discusión de las cuestiones controvertidas, los estudiantes africanos desarrollen habilidades cognitivas, tales como la construcción de hipótesis y la recolección y evaluación de pruebas. Esto además ayuda a compartir información y a desarrollar la confianza mutua, tan necesaria en contextos de conflicto étnico. En definitiva, el tratamiento escolar de cuestiones controvertidas se ha convertido en muchos países africanos en una estrategia de desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación para fomentar una ciudadanía democrática.

Clive Harber (1993), escribiendo sobre la educación en África, afirma que debe fomentar y alentar los valores que sustentan la democracia, como la tolerancia de la

diversidad y el respeto mutuo entre individuos y grupos, así como desarrollar la capacidad para formarse opinión basándose en pruebas y de estar abierto a la posibilidad de cambiar a la luz de nuevas evidencias; y con respecto a las personas valorar la igualdad de derechos sociales y políticos como seres humanos. Por lo tanto, los maestros deben preparar a los estudiantes en las habilidades necesarias y las disposiciones para hacer frente a la controversia y resolver las diferencias de una manera reflexiva y racional (Oliver y Shaver, 1966; Engle y Ochoa, 1988; Evans y Saxe, 1996).

En Burundi y en la región de los Grandes Lagos se realizó un estudio cualitativo que pretendía examinar las percepciones de los maestros acerca de su papel en la búsqueda de una paz sostenible. En este caso se plantea el problema de que los educadores representan a los distintos grupos étnicos y se pone en duda que su preparación académica les permita desempeñar un papel en la resolución de los conflictos y en la violencia étnica, así como en la reconstrucción y consolidación de la paz social y de la convivencia interétnica sostenible (Ndura-Ouédraogo, 2009).

La conclusión del estudio es que hay consenso en que los educadores deben ser los agentes de la coexistencia que buscan desarrollar la empatía, la confianza y otras disposiciones pacíficas en su trabajo y en las interacciones sociales (Salomon, 2002). En este sentido, los programas de desarrollo profesional y las prácticas deben ayudar a los educadores a conocer y entender sus propias historias, y a apreciar y acoger las de otros grupos (Bretherton y Zbar 2005; Ndura 2003; Opotow, Gerson, y Woodside 2005, Quezada y Romo 2004). Y deben ayudarlos a explorar y afirmar el valor de la interdependencia humana y a capacitarlos para desarrollar las disposiciones pacíficas y a tomar medidas para fomentar la convivencia para convertirse en agentes del cambio social (Hanh, 2002; Synott, 2005; Tyler y Bretherton, 2006), con el fin de desarrollar una perspectiva abierta y eficaz frente a los problemas estructurales y sociales que conducen a los conflictos y a la violencia (Goldstein, 2005; Johnson y Johnson, 2006). Y esto requiere una remodelación y una transformación de los programas de desarrollo profesional de los educadores como requisito previo para la reconstrucción de la sociedad para salir de décadas de conflictos interétnicos y de violencia. Por tanto, la reestructuración del sistema educativo se contempla como un elemento clave para inspirar y empoderar a la nación y para lograr en las generaciones futuras superar la brecha étnica y para trabajar juntos para dismantelar todas las formas de opresión.

La experiencia de Nigeria se remonta a 1960, pero sus resultados se observan a partir de la introducción de un nuevo Plan de Estudios de Educación Básica en Ciencias Sociales en 2007, que intentaba hacer frente a las contradicciones de los proyectos curriculares de los últimos años (Ogunyemi, 2011). Pero, a pesar de los esfuerzos del plan de estudios, una serie de cuestiones siguen sin resolverse, los continuos cambios políticos siguen siendo un obstáculo, así como las fuertes reservas expresadas por los maestros, padres de familia y, en general, las comunidades, a tratar temas controvertidos que tengan que ver con la sexualidad y la educación con el VIH / SIDA.

La resistencia de los maestros de estudios sociales a cambiar su forma tradicional de entender su materia es un fenómeno antiguo en Nigeria, y la adición de la educación cívica en el currículum escolar ha agravado el problema. Los profesores continúan con la tendencia a enseñar los estudios sociales y/o la educación cívica como una amalgama de toda la materia de Ciencias Sociales incluyendo las humanidades (NERDC, 2007).

Esto contrasta con el caso de países como Suiza, Nueva Zelanda y Singapur en los que los currículos de estudios sociales se utilizan para promover la educación para la ciudadanía en respuesta a los desafíos del siglo XXI (Kerr, 1999).

En su conferencia de 2007, la Asociación Social de Nigeria, que desempeñó un papel de liderazgo en el surgimiento del programa nigeriano de estudios sociales en la década de 1970, expresó su oposición a la separación de la educación cívica de los estudios sociales integrados. Además, el Plan de Estudios en Ciencias Sociales de la Educación Básica es el primer intento audaz para abordar las cuestiones controvertidas en Nigeria en los estudios sociales (Ogunyemi, 1998, 2003, 2005, 2011). Por lo tanto, el plan de estudios marca un cambio de paradigma del enfoque tradicional que fue severamente criticado en la década de 1980 y de 1990 (Olaogun y Oladiti, 2005; NERDC, 2007). Esto resulta prometedor para el éxito de un enfoque basado en temas de educación para la ciudadanía en Nigeria.

Pero tal vez el mayor obstáculo en el camino de Nigeria hacia la consecución de la educación de la ciudadanía para el siglo XXI es la política. Como observó Bottery (2003), “la ciudadanía ha demostrado ser un concepto infinitamente maleable en las mentes de los políticos, que se remodela en forma regular de acuerdo con la ideología dominante” (citado en Kerr y Cleaver, 2004, p.15). El desafío que se plantea es que los líderes políticos reconozcan la diferencia entre la educación y el adoctrinamiento.

Otro caso de interés es el de Sudáfrica (Chikoko et al., 2011). Por su pasado colonial, la influencia de las corrientes educativas de la antigua metrópoli es muy fuerte. A finales de la década de 1980 se impuso un currículum nacional centralista en Inglaterra que redujo el interés en la enseñanza de temas controvertidos, mientras que en Sudáfrica el gobierno del apartheid imponía la transmisión de su propio punto de vista de la Historia y la política. El cambio se produjo en la década de 1990 con el reconocimiento más explícito del papel que la educación debe jugar en la educación para la democracia. En Sudáfrica esto vino con el fin del apartheid y la introducción de una democracia multipartidista en 1994 y la adopción de una nueva política de educación que tenía como objetivo explícito la creación de ciudadanos democráticos (Harber, 2001).

En Inglaterra el catalizador del cambio fue el Informe del *Advisory Group on Citizenship* (1998) que aportaba evidencias del incremento de la apatía política y la falta de participación, recomendando que la ciudadanía debería ser una materia obligatoria en todas las escuelas secundarias. Tanto Inglaterra como Sudáfrica, igual que otros países (Claire y Holden, 2007; Harber y Serf, 2007), compartían la preocupación por la introducción en sus planes de estudio de la enseñanza de las cuestiones polémicas y de valores. Sin embargo, a pesar de esta nueva preocupación, un estudio reciente (Chikoko et al., 2011) sugiere que los obstáculos siguen siendo los mismos: *the content heavy curriculum* (la sobrecarga del currículum), la evaluación, la escasez de tiempo, la falta de formación del profesorado, el clima de la escuela autoritaria, y un temor a la reacción negativa de los alumnos y sus padres, tanto en Inglaterra como en Sudáfrica.

En Irlanda del Norte, Alan McCully (2006) proporcionó un ejemplo de tratamiento de una historia controvertida con el caso de la enseñanza de la historia en una comunidad dividida. Los antecedentes del conflicto son bien conocidos, con una división política, social y cultural, así como religiosa. Cada comunidad tiene una versión del conflicto

muy selectiva e incompleta y el sistema educativo está dividido con un 95% de los alumnos en escuelas separadas, lo que refleja las dos principales tradiciones.

Antes de la introducción de un currículo nacional obligatorio, en la década de 1990, la historia tendía a ser enseñada de manera selectiva y sesgada. Las escuelas católicas enseñaban una interpretación nacionalista irlandesa de los acontecimientos y las escuelas protestantes tendían a enseñar la versión inglesa del conflicto. Desde 1982 se crearon escuelas integradas y se promovió el contacto entre comunidades. En el presente se calcula que al menos el 60% de las escuelas tiene algún vínculo con alguna escuela de la “otra” comunidad, ya sea deportivo, artístico, o por algún tipo de proyecto común.

Desde los años 1970 y 1980 se ha ido creando un ambiente de apoyo al tratamiento de cuestiones controvertidas en clase como requisito previo para un construir un diálogo constructivo. Esto es coherente con lo que se ha escrito a ambos lados del Atlántico sobre el manejo de las cuestiones controvertidas y la importancia de fomentar el razonamiento crítico entre los jóvenes para ayudarles a trabajar con una materia difícil y emotiva (Stradling et al., 1984; Wellington, 1986, Lockwood, 1996). En Irlanda del Norte los profesionales comprometidos han respondido a los desafíos planteados por el manejo de las cuestiones controvertidas en una sociedad con problemas (McCully, 2006). En este sentido se han puesto en marcha distintas experiencias de formación de maestros en el manejo de cuestiones controvertidas en las escuelas: the *Schools Council History Project* (SCHP) (Gallagher, 1998), the *Schools Cultural Studies Project* (SCSP) (Skilbeck, 1973; Robinson, 1983) and *Speak Your Piece* (SYP) (McCully et al., 1999).

Dentro del currículum se establecieron temas específicos de “Educación para la Mutua Comprensión y Patrimonio Cultural”. El objetivo era fomentar el respeto y enseñar a los alumnos a comprender el conflicto, apreciar la interdependencia y desarrollar la comprensión cultural. Sin embargo, la clave parecía ser que no había en el plan de estudios una historia común de la nación, sino dos historias. El actual Plan de estudios de historia de Irlanda del Norte se decidió en la década de los 90 por un grupo de trabajo formado por representantes de todos los involucrados. Los historiadores cuestionaron las interpretaciones nacionalistas irlandesas y las imperialistas británicas y empezaron a utilizar un enfoque para la enseñanza de la asignatura basado en la idea de que los alumnos deben aprender los métodos de investigación histórica para que puedan desarrollar el razonamiento y la interpretación. Esto implica utilizar los conceptos clave y las habilidades propias de la disciplina para comprender la situación de Irlanda en el contexto de Gran Bretaña, Europa y el Mundo. Estas habilidades pueden ser útiles para entender los problemas del mundo contemporáneo y se ha incorporado en el plan de estudios, se utiliza en los libros de texto y son evaluadas en los exámenes.

La tradición del trabajo con temas controvertidos ha enfatizado la importancia de la comprensión cognitiva como una herramienta para el esclarecimiento de valores que ayuden a acomodar el dominio afectivo, pero algunos autores afirman que si no tenemos en cuenta el factor emocional el trabajo tendrá un impacto limitado (McCully, 2006). La experiencia del trabajo con cuestiones controvertidas en una sociedad dividida pone de manifiesto que los grupos sociales ofrecen explicaciones contradictorias y soluciones basadas en valores alternativos (Stradling et al., 1984, p. 2), pues el fuerte componente emocional que acompaña a estas cuestiones en sociedades caracterizadas por el conflicto religioso, cultural o étnico convierte a las emociones en un factor crítico

(Hess, 2002a y b). En este sentido la literatura reciente sobre el papel desempeñado por las emociones en el proceso de aprendizaje indica que existe el peligro de confiar demasiado en la capacidad de las personas para pensar de forma racional y constructiva en situaciones de carga emocional. Así que la dimensión emocional, y su expresión, ha pasado a ser considerada un factor clave que puede bloquear los procesos de pensamiento racional.

En 1992, los intentos de varios voluntarios para hacer frente al conflicto de Irlanda del Norte a través del plan de estudios se racionalizaron e introdujeron en el currículum mediante el tema transversal de *Education for Mutual Understanding* (EMU) (DENI, 1992; Richardson, 1992; Smith y Robinson, 1993). La investigación realizada por Smith y Robinson (1996, p. 21) sobre la aplicación de la EMU en sus años iniciales indica que la falta de experiencia pedagógica de los maestros fue citada a menudo como un hándicap para comprometerse con el tratamiento de cuestiones polémicas. Se detectaba un malestar personal y una ansiedad considerable entre los profesores acerca de su capacidad para hacer frente al componente emocional que implicaba la enseñanza y el aprendizaje de estas cuestiones. Esto hizo que a menudo se centrasen en los aspectos de desarrollo cognitivo en detrimento de los aspectos emocionales. Los maestros se sentían vulnerables a la desaprobación de los padres, o a que las discusiones se les pudiesen ir de las manos perdiendo el control y la autoridad.

Ya Rudduck (1986, p. 13), advertía que las discusiones podían degenerar con facilidad en agitación, aunque las reacciones fuertes eran y son una característica de la vida cultural y política de Irlanda del Norte, y por lo tanto la expresión emocional era necesaria para conseguir autenticidad. Aunque aconsejaba que la práctica evolucionase hacia un equilibrio más constructivo entre lo racional y lo emocional, intentando que los temas controvertidos no socaven las relaciones, sino que todo el mundo se pudiese sentir cómodo en el trabajo, y que éste no se convirtiese en algo contraproducente sino instructivo.

La experiencia en la enseñanza de la educación antirracista en Australia (Johnson, 1998, p. 141) también ha advertido que la dimensión emocional, y su expresión, ha de ser tomada en cuenta, pues existe el peligro de que pueda bloquear los procesos de pensamiento racional haciendo imposible cualquier compromiso. Si la emoción domina, los participantes tienden a refugiarse en posiciones de defensa “tribal”. Por el contrario, si la discusión es completamente racional existe el peligro de que la “cortesía” impida expresar las verdaderas opiniones, evitando la polémica y el compromiso (Arlow, 2004, 264). En los últimos años, la investigación sobre las actitudes y las emociones se ha centrado en la ambivalencia (Breckler, 1994; Priester y Petty, 1996), especialmente en contextos de conflicto. La ambivalencia puede tener dos lecturas diferentes, con significados relacionados y complementarios: la noción psicoanalítica de la contradicción y la noción sociológica de la incertidumbre (Zembylas, 2008). De acuerdo con la primera, la ambivalencia se refiere principalmente a la coexistencia de dos sentimientos opuestos; de acuerdo con la última, se reconoce que la diferencia va más allá de la lógica binaria y se admite la presencia simultánea de emociones opuestas (Weigert, 1991).

Con respecto a los dilemas en cuanto a la posición de neutralidad del profesor, que ya han sido tratados en un capítulo anterior, diremos que en la práctica de los últimos treinta años ha sido fundamental como medio de protegerse contra la acusación de

adoctrinamiento el poner el énfasis en ayudar a los jóvenes para aclarar su pensamiento en lugar de decirles lo que tienen que pensar. Stradling (1984, pp. 4-5) se refiere a esto con la expresión “cultivar la provisionalidad” y Rudduck (1986) recomienda procedimientos para ayudar al estudiante a comprender mejor “la naturaleza y las implicaciones de su punto de vista”. Las escuelas tienden a reflejar los valores dominantes de las comunidades a las que pertenecen, así que el tratamiento de temas polémicos amenaza a las personas porque desafía los valores y creencias, y también las instituciones, ya que anima a los jóvenes a poner en cuestión el *status quo*. El trabajo con la *Education for Mutual Understanding* (EMU), y con la ciudadanía democrática, se ha centrado en gran medida en la importancia de crear un *ethos* de toda la escuela que abarque los valores de respeto y tolerancia en las relaciones diarias, así como hacia otras culturas y tradiciones (Smith y Robinson, 1996, pp. 27-30, CCEA, 1997). Desde este punto de vista los conceptos de “escuela democrática” y de “democracia en el aula” se promueven como el contexto en el que los jóvenes pueden desarrollar la aptitud para la participación activa y democrática. La clave parece estar en los cambios estructurales necesarios para hacer esto realidad, tales como los procedimientos de consulta y decisión de la institución para hacer posible la participación de los jóvenes en la gestión de la escuela (Rowe, 1996, Cunningham, 2000).

Speak Your Piece (1997), es una investigación universitaria y un proyecto de desarrollo educativo que trató de animar a las prácticas innovadoras. Se centró en cinco temas considerados fundamentales para el conflicto de Irlanda del Norte: identidad, cultura, religión, política y elecciones futuras. El proyecto se basó en una serie de principios fundamentales: el diálogo debía ser franco e inclusivo, proporcionando alternativas a la violencia como forma de responder a los conflictos; asimismo debía facilitar la toma de decisiones participativa fomentando los procesos democráticos; en este sentido el debate se consideraba un ingrediente clave para los objetivos de la democracia (Parker y Hess, 2001 p. 273). El reto consistía en proporcionar a los jóvenes contextos de diálogo y de acción democrática en una sociedad donde la política había sido estrangulada por las disputas sectarias.

La investigación ha documentado el “déficit democrático” que sienten los jóvenes irlandeses del Norte y el impacto que esto tiene sobre su forma de pensar, incluyendo la relación entre el miedo y la evitación de temas delicados (Comisky, 1997, p. 1). El desarrollo fue llevado por dos grupos piloto de veinte profesores y veinte monitores de educación no formal de jóvenes con una fuerte tradición de prácticas innovadoras en el campo de las relaciones con la comunidad (JEDI, 2002). La aplicación del proyecto *Speak Your Piece* dio lugar a la definición de áreas potenciales para la investigación, y permitió observar la experiencia de los profesionales, por ejemplo, cómo con frecuencia la falta de capacitación y de confianza fueron citadas como barreras para trabajar los temas polémicos (Rudduck, 1986, Smith y Robinson, 1996).

De las entrevistas con los profesores se desprende que ellos vivieron su trabajo con los temas polémicos como un proceso en el que se facilitó que los participantes aclararan sus pensamientos. Un buen número de ellos declararon que el énfasis estaba puesto en pedir a los jóvenes que pensarán críticamente por ellos mismos y no en formarlos en sus propios puntos de vista. Los profesionales de SYP eran muy conscientes de su potencial para influir en sus alumnos y adoptaron distintas posiciones como garantía de su práctica. De los veinte entrevistados sólo uno se adhirió a la postura de neutralidad pues argumentaban que para ellos mismos, como productos de una sociedad dividida, la

neutralidad era imposible. Uno de los entrevistados resumía la postura colectiva: “yo no creo que haya nadie neutral... yo creo que hay que esforzarse por ser imparcial”. Por tanto se trataba de ser honesto, comprometido, reconociendo estar en un proceso, tener prejuicios, pero estar trabajando con ellos exactamente igual que los alumnos.

Con respecto a la relación profesor-alumno, un de los profesores entrevistados habló de cuasi suspender la noción de “ser un maestro”, para entrar en un mutuo proceso de aprendizaje con los alumnos, pues si se emprende un viaje tienes que formar parte del descubrimiento y no decir a qué punto final se va a llegar. Para favorecer la confianza se han considerado una serie de factores como: estar preparado para contemplar puntos de vista alternativos, admitir que no tenemos respuesta para todo, expresar dudas y convivir con la confusión y la incertidumbre.

Las habilidades de comunicación también fueron señaladas como un elemento importante. Uno de los entrevistados habló de “enseñar el arte de la discusión y el debate”, lo que Parker y Hess (2001, p. 273) refieren como “la enseñanza con y para el debate”, pero, sobre todo, se reconoció que en estas sesiones también se tuvo que tocar lo que la gente siente, pues esto influye en las posiciones que se adoptan. En el caso de Irlanda del Norte, el fomento de la confianza está en el núcleo de una práctica efectiva, sobre todo cuando el discurso va a entrar en territorio incómodo que explora creencias y posiciones profundamente arraigadas. Esto tiene que ver con la “construcción del conocimiento compartido” entre el profesor y los alumnos que en el *Humanities Curriculum Project* se pretendía favorecer utilizando el video para confrontar la propia práctica (Rudduck, 1986, p.16). Otra característica de la práctica efectiva fueron las relaciones abiertas, pues eran fundamentales para el manejo de los temas controvertidos. La transparencia hace que los participantes se sientan más cómodos en la lidia con la diferencia. En este sentido Jeffs y Smith (1999, p. 24) se refieren a “la veracidad del educador” y Rudduck (1986, p. 17) a la “integridad del maestro”.

Los profesores también eran muy conscientes de que tenían que romper las barreras formales de la escuela. En otras palabras, los jóvenes tomaban riesgos sobre la base de la confianza que tenían en su maestro o en un joven monitor. Cuando los adultos mostraban falta de confianza en el proceso esto se transmitía a los jóvenes. Los entrevistados reconocían la gravedad de la responsabilidad que adquirirían cuando los jóvenes depositaban en ellos su confianza. Este es el “compromiso” exigido por Jeffs, y como uno de los entrevistados explicó, es de vital importancia “que estén realmente interesados en lo que tienen que decir y que usted sea sincero en darles ese espacio” Smith (1999, pp. 14-16). Construir la confianza requiere tomar conciencia de las necesidades y sensibilidades de las partes. Los participantes rechazaban un modelo rígido de relaciones de trabajo; como Stradling (2001) señala, las variaciones en la práctica no son necesariamente una debilidad, pues reflejan el ingrediente vital del compromiso personal tan crucial para el trabajo. El desacuerdo es un prerrequisito para la reflexión crítica pero ir demasiado lejos en el desacuerdo invita al rechazo, así que la idea de una introducción gradual a la controversia, teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes, fue un principio general de práctica efectiva. La flexibilidad fue otro elemento clave, pues la dimensión emocional puede materializarse rápida e inesperadamente.

Algunos profesores señalaron que su rol profesional y de autoridad había cambiado, la estructura de poder dentro de la clase cambió completamente, pues en una clase normal

el profesor puede presionar cuando los alumnos no quieren entrar en un tema, pero ahora el proceso era mucho más democrático, pues aunque la estructura de la clase seguía siendo la misma se trataba de darles tanto control como estuviesen preparados para asumir. Los monitores también aprendieron a atemperar su idealismo con la realidad, pues todos, jóvenes y adultos, en una sociedad dividida y enfrentada, contribuyen de alguna forma a la división, y las posiciones extremas deben ser aceptadas si se mantienen con sinceridad y con integridad.

Otra de las formas que se han propuesto para explorar las identidades en conflicto en sociedades divididas, como es el caso de Irlanda del Norte, ha sido la educación para la ciudadanía global, pues la conciencia de los problemas globales permite comprender la interdependencia y la responsabilidad global (Niens y Reilly, 2012). Se argumenta que la educación para la ciudadanía y el tratamiento de temas como el calentamiento global no podrá superar las divisiones culturales arraigadas localmente, y pueden perpetuar los estereotipos culturales a escala mundial, a menos que los temas polémicos locales y globales sean reconocidos y los temas de identidad y de interdependencia sean sometidos a un análisis crítico. Se trata de proporcionar una identidad global que una las divisiones locales, y esto es particularmente importante en sociedades donde la identidad nacional y la ciudadanía están profundamente enraizadas en el conflicto.

Uno de los factores que condenan a un conflicto civil a un callejón sin salida es el hecho de que ambos bandos mantengan una narrativa de la historia común distinta y enfrentada, que además se enseña en la escuela y contribuye a la profundización del enfrentamiento, convirtiendo la historia en un arma política y en parte del problema. Sin embargo la enseñanza de la Historia puede constituir un instrumento de creación de ciudadanía inclusiva y participativa (Pingel, 2008). Para esto es necesario construir una narrativa consensuada en torno al conflicto, de modo que los grupos enfrentados puedan sentirse identificados con ella. En el caso del conflicto israelo-palestino esto es especialmente difícil pues se trata de un conflicto vivo con un núcleo identitario intocable y un alto grado de emotividad (Lion Bustillo, 2012).

El sistema educativo israelí posee cuatro sistemas educativos separados (religioso, secular, privado y árabe), y cada cual se adapta a las sensibilidades de cada grupo. El sistema educativo de la mayoría judía ha utilizado la asignatura de Historia como elemento legitimador de la narrativa histórica sionista mientras ha intentado deslegitimar la narrativa nacionalista palestina. Mientras tanto los jóvenes israelo-palestinos recibían en sus escuelas la narrativa histórica de la OLP. Con esto se utilizaba la educación por ambos bandos para profundizar en el desarrollo de identidades contrarias al entendimiento (Abu-Saad, 2007). Esto ha dado lugar a una fractura social entre la mayoría judía y la minoría de origen palestino, quedando éstos al margen de la sociedad (*International Crisis Group*, 2004).

Ante esto una posibilidad de contribuir a la resolución del conflicto a través de la educación consiste en reunir en los libros de texto las distintas narrativas históricas del conflicto, de modo que los alumnos aprendan a reconocer los puntos de vista del otro y a confrontarlos con su propia narrativa. Esto no implica que haya que estar de acuerdo, lo importante es aprender a convivir en un clima de debate que haga posible cuestionar la certidumbres como forma de abrir el camino a un posible entendimiento que supere las posiciones inamovibles y las exclusiones (Pingel, 2008).

Las historias de vida de los jóvenes israelíes y palestinos revelan la importancia de las narrativas en el proceso de formación de la identidad y su plasticidad, a pesar de las identificaciones con la respectiva ideología. Aunque los jóvenes se han socializado en el contexto de los conflictos de identidad, los programas de convivencia ofrecen la posibilidad de influir en el proceso de desarrollo de la propia identidad apartándolo de la polarización. La construcción de una nueva narrativa de la propia identidad en relación con el “enemigo” podría ayudar a promover una cultura de la paz y una nueva aculturación para la convivencia.

El resultado de estos programas revela los límites de estos esfuerzos en un contexto de estructuras sociales que influyen poderosamente en la conformación de la identidad de los jóvenes israelíes y palestinos. Uno de los resultados no deseados ha sido la acentuación de la identidad, pero esto refleja la realidad del conflicto y puede contribuir a pensar en términos de un diálogo real entre “identidades seguras” (Nadler, 2000/2004, p. 27). Esto obliga a una reconceptualización de la filosofía del proyecto y de los planes de estudio para formular metas más realistas, pues la identificación política inicial tiene sus raíces en las familias y en las comunidades de origen (por ejemplo, Ribak, 1997). La investigación sobre la conformación de las identidades sociales nos muestra que la adhesión a una determinada identidad nacional es una respuesta natural ante la percepción de una amenaza existencial y ante la inseguridad que se produce en el contexto de un conflicto político (Giddens, 1991; Kinnvall, 2004). Una posibilidad más realista para la convivencia a largo plazo es trabajar la reducción del conflicto a través del diálogo expresando sus identidades sociales (por ejemplo, Nadler, 2002; 2004; Nadler et al., 2008).

Desde el paradigma de la psicología cultural (por ejemplo, Shweder, 1990), se ha investigado el desarrollo de la identidad adolescente en un contexto de conflicto político y cómo la participación en programas de convivencia influye en el proceso de desarrollo de la identidad. Hay que tener en cuenta que la tolerancia por sí misma no es un indicativo de calidad de la convivencia en sociedades enfrentadas. Si esta tolerancia es pasiva no indica por sí misma ninguna superioridad moral. En algunos casos se anima a los estudiantes a tolerar las diferencias con sus enemigos, y esto supone una aproximación idealista a la tolerancia, que se da en algunas comunidades como en la israelí, donde, aunque judíos y palestinos comparten un territorio, sin embargo una de las partes vive segregada; otro caso puede ser la de Bosnia o India.. Esta tolerancia está basada en realidad en el principio de separación (Hayden, 2002, p. 206). En el caso de Israel esta segregación es más visible en la residencia y en la educación, en las cuales la comunidad palestina y judía están totalmente separadas (Rouhana, 1997).

En este orden de cosas, el proyecto *Learning Each Other's Historical Narrative* fue una iniciativa de la sociedad civil que intentó utilizar la educación como elemento de inclusión social de la minoría palestina para fomentar la participación y la construcción de la paz. Desde el *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME) se entiende que la paz y la reconciliación solo serán posibles a través de un cambio social que implique un acercamiento al Otro, y un reconocimiento de los propios temores y de los temores del Otro, y esto se puede conseguir a través de la enseñanza de la Historia (Bar-On y Adwan, 2006). El Proyecto consistía en la edición de unos libros de texto de Historia comunes para ser utilizados en los centros de Primaria y Secundaria tanto de Israel como de la Autoridad Palestina. En ellos se encontrarían las versiones de ambos bandos del conflicto conforme a sus narrativas nacionales de una serie de

acontecimientos clave en el conflicto: la Declaración Balfour, la Intifada, etc. Pero en este caso el Proyecto no pretendía que los alumnos aceptaran la narrativa histórica contraria, ni siquiera que negociasen una común, sino que aprendiesen a manejar una variedad de fuentes de información sobre un mismo hecho, mostrando que hay interpretaciones distintas e invitándoles a exponer sus propias impresiones.

En 2007 se llevó a cabo una evaluación del proyecto en los centros escolares israelíes donde se había puesto en práctica, y se puso en evidencia su utilidad para estimular en los alumnos un mayor espíritu de debate y de participación en la asignatura de Historia, contribuyendo a cuestionar las distintas posiciones y a construir visiones del conflicto menos dependientes de la propaganda de las autoridades políticas o de los medios de comunicación (Bar-On y Adwan, 2006). Sin embargo la aplicación de estos textos ha sido muy limitada y el proyecto se ha encontrado con la prohibición del uso de los cuadernos PRIME por parte del ministro de Educación israelí aduciendo que en las escuelas no podía aportarse la versión palestina de la historia porque debía prevalecer una visión no simétrica del conflicto y una perspectiva de superioridad moral del bando israelí. Esto se corresponde con un determinado enfoque de la Historia, según el cual ésta debe enseñar “la verdad”, y no exponer los distintos puntos de vista de cada bando en conflicto, ya que esto colocaría a las partes en una posición de igualdad moral, y esto no encaja con la verdad, pues en un conflicto existen agresores y agredidos (Avineri, 2011).

Sin embargo otros consideran que el auténtico valor de la iniciativa de PRIME consiste en facilitar la comprensión mutua de los grupos enfrentados, no en la búsqueda de una supuesta verdad histórica. Y esto a través de la elaboración de un currículum de Historia que en vez de satisfacer los mitos identitarios refleje los temores y las sensibilidades de las partes. Se trataría de contribuir a crear una ciudadanía participativa a partir del permanente cuestionamiento de la propia narrativa histórica.

También se han descrito otros programas que tratan de conseguir la cultura de la paz a través de la adquisición de valores positivos que hagan posible a distintos países y culturas convivir armónicamente. Estos valores tienen que estar basados en un conocimiento de ambos pueblos, que lleve a la aceptación de un pluralismo basado en una comprensión compartida. Para conseguir estos objetivos se han llevado a cabo talleres que intentan impartir valores de multiculturalidad y paz, trascendiendo las fronteras religiosas, políticas y étnicas. Estos programas se llevan a cabo desarrollando materiales curriculares que eventualmente serían introducidos en las escuelas israelíes y palestinas. La valoración cualitativa de 12 grupos de estudiantes que participaron en los talleres durante los últimos 2 años confirma que fue una experiencia significativa (Yaacob, 2001):

El *Children Teach Children* (CTC) es otro programa destinado a educar a los niños judíos y árabes de Israel en la tolerancia y la convivencia. Las conclusiones de la experiencia señalan diferentes percepciones de los estudiantes y del coordinador del programa. Los estudiantes apuntan un cambio positivo en las relaciones interpersonales, sin embargo un empeoramiento de los estereotipos. A pesar de las dificultades, los maestros señalaron un mayor grado de satisfacción e hicieron hincapié en los beneficios del programa, principalmente en la mejora de las habilidades de comunicación, divulgación de sentimientos, aceptación de opiniones diferentes y creación de un clima de grupo y de empoderamiento para la continuación del programa. El estudio revela el

papel central y vital de los educadores en los programas de convivencia para lograr la tolerancia a través de un verdadero diálogo de todos los participantes en el que se expresen los pensamientos y los sentimientos y se cree un clima de confianza mutua (Lazovsky, 2007).

Desde el modelo pedagógico de la Inter-comprensión y la Interculturalidad se ha enfocado el problema de la convivencia de lenguas y culturas distintas en las escuelas israelíes. Maureen Rajuan y Zvi Bekerman (2011) realizaron un estudio en las escuelas israelíes sobre la aplicación de una política de aprendizaje de idiomas que pretendía favorecer la competencia comunicativa a través del bilingüismo. Sin embargo los maestros señalan que en realidad lo que el Estado pretendía era frenar la enseñanza y el aprendizaje del árabe como segunda lengua. Aunque la pretensión declarada era favorecer la igualdad entre los miembros de la comunidad a través de la educación bilingüe, sin embargo esta igualdad era superficial y equívoca, puesto que en la práctica el hebreo es el idioma dominante en la sociedad israelí y en las escuelas bilingües, y el árabe es una lengua minoritaria que se considera de poco valor y prestigio e incluso como el lenguaje del “enemigo” (Shohamy y Donitsa Schmidt, 1998). El hebreo es la lengua de la aculturación en la sociedad dominante (Berry, 1990), se puede decir que los que hablan hebreo tienen más capital cultural en el mercado lingüístico que los que hablan árabe (Bourdieu, 1991). En realidad los alumnos árabes en las escuelas bilingües se colocan en una situación de inmersión lingüística en lengua hebrea (Cummins, 1986).

Un proyecto alternativo es el que define la comprensión como “una forma de comunicación en la que cada persona usa su propia lengua y entiende la de su interlocutor” (Doye, 1999). Desde el modelo pedagógico de la inter-comprensión y de la interculturalidad se pretende evitar las desventajas de una lengua franca o de un idioma dominante y asegurar el fortalecimiento del patrimonio lingüístico y cultural del grupo minoritario; otra ventaja es que promueve la “escucha” del otro y esto contribuye a un entorno multicultural.

Tenemos otro caso de abordaje desde la educación de los conflictos en sociedades divididas en la crisis greco-chipriota. Este conflicto se remonta a 1960 cuando la rebelión anticolonial en la isla de Chipre contra la metrópoli británica terminó con el intento de unión (*enosis*) con Grecia de la mayoría grecochipriota de la isla, mientras la minoría turca procedía a la partición étnica; y continuó en 1974 cuando Turquía invadió la isla y se dividió con el desplazamiento de miles de chipriotas, griegos y turcos; esto vino a significar un conflicto que ha durado desde entonces y como consecuencia de la división de la isla, la fractura social, emocional y política es total, a pesar de los esfuerzos diplomáticos y políticos de la comunidad internacional (Zembylas et al., 2011a y b).

En los estados divididos, como es el caso de Chipre, la educación puede ser un medio para que las partes en conflicto legitimen sus posiciones (Davies, 2004). La Constitución de Chipre de 1960 dividió los sistemas educativos de cada comunidad, griega y turca, y así los sistemas educativos han perpetuado las divisiones y los conflictos segregando sus discursos en bandos etno-políticos y contribuyendo a crear imágenes deshumanizadas y estereotipos negativos que conducen al odio (Bush y Saltarelli, 2000; Bryant, 2004; Kizilyürek, 2001; Spyrou, 2006; Zembylas, 2008). Hay evidencias de que tanto el plan de estudios como los individuos y grupos organizados de

ambos bandos tratan sistemáticamente de nacionalizar el sufrimiento a través del recuerdo de lo que el enemigo hizo en el pasado (Sant Cassia, 2005; Loizos, 1998).

Sin embargo esto parece que ha empezado a cambiar; en los “Objetivos del curso escolar 2008-2009” (*Ministry of Education and Culture*, 2008) se introdujo un objetivo educativo nuevo que hacía hincapié en “el desarrollo de una cultura de convivencia pacífica, el respeto mutuo y la cooperación entre los chipriotas griegos y turcos, con el objetivo de deshacerse de la ocupación y reunificar nuestro país y nuestro pueblo” (ibid., p. 1). Esto ha generado debates y controversias entre maestros y en general entre la población grecochipriota, educados todos en la cultura del “no olvidar”, pues argumentan que no se puede hablar de reconciliación mientras el ejército turco ocupe la isla. La investigación muestra que no todos los profesores son partidarios de la reconciliación y que subsiste mucha ira, miedo, resentimiento y un profundo sentimiento de injusticia, pues muchos han vivido ellos mismos o sus familias los trágicos sucesos de 1974 (Zembylas, 2008).

Como en el caso de Israel, la reconciliación exige la transformación completa de motivaciones, objetivos, creencias, actitudes y emociones de una mayoría de la sociedad con respecto al conflicto, y esto supone un auténtico cambio psicológico (Bar-Tal y Bennink, 2004, p. 12; Bar-Tal, 2000; 2002). Así pues la reconciliación no es sólo la voluntad de vivir en paz sino un proceso emocional y psicológico de cambio de actitudes hacia el bando rival que incluye el reconocimiento del sufrimiento del otro y el desarrollo de la confianza mutua ofreciendo la restitución y el perdón (Bar-Tal y Bennink, 2004; Auerbach, 2009).

Zembylas et al. (2011b) exploran en un trabajo de investigación la importancia de las emociones de los maestros chipriotas en los esfuerzos educativos para el cambio, especialmente en los casos de temas controvertidos. Este caso ha demostrado cómo en contextos de conflictos sin resolver las batallas ideológicas se transforman fácilmente en emocionales complicando el proceso pedagógico. Concretamente detectaron una ambivalencia emotiva hacia el nuevo objetivo educativo, por una parte la mayoría de los profesores reconocían la importancia de promover la paz y la convivencia, pero una encuesta documentó la falta de disposición y voluntad de poner en práctica el nuevo objetivo y dudas con respecto a su viabilidad en Chipre. Además, contra lo que se pudiera pensar, los maestros más jóvenes, nacidos después de 1974, y las mujeres, se expresaban de acuerdo con los nuevos objetivos de reconciliación en un porcentaje menor que los mayores, nacidos antes de 1974, y que los varones.

El entendimiento y la reconciliación es un proceso dinámico a largo plazo que implica gestionar la diferencia de manera realista y práctica, y esto no es sinónimo de amnesia y olvido (Cole, 2007). Así pues la evaluación emocional de los docentes y su preparación son fundamentales para cualquier acción en pro de la reconciliación, y esto incluye aceptar que este objetivo es importante y que se es capaz de sentirse cómodo en su ejecución. Un estudio realizado para examinar la preparación emocional de los profesores greco-chipriotas de primaria y secundaria para educar para la reconciliación puso de manifiesto que ésta se relaciona positivamente con la consecución de los objetivos educativos (Zembylas et al., 2011a y b).

Algunos estudios plantean que la insistencia en el supuesto de que hay dos identidades étnicas inmutables en conflicto podría ser contraproducente para los esfuerzos de

reconciliación y construcción del Estado democrático. Esto implica un nuevo concepto de ciudadanía y entender la reconciliación como un aspecto esencial de la democratización y construcción del Estado, especialmente en sociedades en conflicto y post-conflicto (Schaap, 2006). En la literatura, la educación ha sido reconocida como un componente importante de los esfuerzos para promover la búsqueda de la reconciliación y la construcción del Estado (Waghid, 2009). Ahora bien, ¿puede la reconciliación y el patriotismo de un nuevo estado (basado en fuertes identidades étnicas) lograr la reconciliación a través de iniciativas educativas como la mencionada en Chipre? (Zembylas, 2011b).

Estas dos tendencias podrían ser contradictorias y estar frustrando la reconciliación: mientras las llamadas a la convivencia pacífica se justifican a través de la educación, se pone el énfasis en un patriotismo basado en fuertes identidades étnicas, separadas e inmutables, que promueven una comprensión miope de la historia del otro. Ni siquiera la construcción de un Estado basado en la armonía y el consenso de identidades y en un nuevo patriotismo unificado parece ser la solución. Frente a esto Zembylas (2011b) propone una *agonistic democracy for citizenship education*, es decir una “democracia agonística” o radical, según el modelo postulado por Chantal Mouffe (2003, 2007) que defiende que la política democrática consiste en transformar el antagonismo social en agonismo, es decir, transformar la lucha entre enemigos en una lucha entre adversarios, reconociendo la imposibilidad de un consenso sin exclusiones, y manteniendo viva la controversia como cualidad inherente de la democracia y haciendo posible la solidaridad entre ciudadanos divididos por una historia de violencia y trauma.

Lo que postula Zembylas (2011a y b) para Chipre es un replanteamiento de la política educativa en la convivencia pacífica que tenga en cuenta las perspectivas de la democracia agonística, que responda a las tensiones y paradojas, pero que no pretenda eliminarlas. Porque esto conduciría al patriotismo ciego o a la reconciliación acrítica y eludiría la aceptación del conflicto y de las diferencias como parte de los procesos democráticos, impidiendo la deconstrucción de las polaridades nosotros-ellos (Kymlicka, 2001; Arnot y Dillabough, 2000; Callan, 1997; Richardson y Blades, 2006). Esto significa que la educación para la ciudadanía debe problematizar de forma explícita los relatos normativos de la otredad (nosotros-buenos contra ellos-el mal), y debe enseñar a los niños y jóvenes las formas a través de las cuales los discursos hegemónicos y las prácticas se incorporan en las rutinas diarias a la vida escolar (Zembylas, 2011b). Estos relatos deben ser utilizados para enseñar a los estudiantes los conocimientos y habilidades que necesitan para interactuar a través de las diferencias, sin excluir ni deshumanizar al otro, construyendo nuevos imaginarios comunitarios de esperanza, en los que la política se ocupa de manera abierta y crítica de la violencia y el trauma. La democracia agonística abarca las pertenencias plurales no en términos esencialistas sino contingentes, el compromiso social no se basa en las identidades étnicas sino en el compromiso político con los adversarios legítimos. El reto consiste en superar los temores y resentimientos arraigados, para que estudiantes y profesores aprendan a vivir con los demás, en especial con aquellos que pueden ser percibidos como responsables de “nuestro” sufrimiento (Todd, 2010).

Otro ejemplo de tratamiento del conflicto y de los temas controvertidos en clase es la que presenta Fida Sanjakdar, de la Universidad de Melbourne (Sanjakdar, 2005). Se trata de una experiencia que pretende utilizar el conflicto racial como tema de debate en clase. Parte de un cuestionamiento básico: ¿Están respondiendo las escuelas a las

demandas de la sociedad? ¿Cómo deben manejar los maestros las discusiones sobre temas controvertidos? ¿Cuál es el papel de los docentes en el aula? Y de una constatación, los libros de texto ya no son el principal recurso en el aula y el papel del profesor se redefine continuamente, puesto que cada vez más tiene que tratar cuestiones que implican posicionamientos éticos que conectan con el debate público (Brinkley, 1999).

Fida Sanjakdar plantea que en clase de Lengua Inglesa también hay oportunidades para que los estudiantes participen en debates sobre temas sociales o de actualidad. Se trata de la enseñanza del texto clásico “Matar a un Ruiseñor” (*To Kill a Mockingbird*, 1960), de Harper Lee, como vehículo para la creación de la discusión y para que los alumnos aprecien las cuestiones morales y éticas. El texto es una historia de intolerancia racial que obtuvo un Pulitzer y se convirtió en un clásico del cine protagonizada por Gregory Peck. Lo que se espera de un texto clásico como este es el aprendizaje de los antecedentes históricos, así como los términos y técnicas literarias que utiliza, pero no involucrarse en una historia sobre conflictos, emociones y experiencias humanas que se puede utilizar para fomentar los valores de justicia, equidad, respeto a las personas y honestidad, contribuyendo en general al carácter moral de los estudiantes.

Este libro siempre fue polémico, algunos lo acusaron de promover la discriminación racial por las palabras despectivas que utilizaba, o por dar una imagen negativa de África (*People for the American Way*, 1995, p. 61), que según algunos hacían daño a la integración positiva (Doyle, 1994, 43). Sin embargo Fida Sanjakdar lo utilizó para explorar la tolerancia, la culpa, el conocimiento, la ignorancia, el coraje y la cobardía para protestar contra los prejuicios y el racismo. La unidad didáctica que propone Sanjakdar pretendía ayudar a los estudiantes a formar sus propias opiniones, a través del debate y la reflexión en un ambiente caracterizado por el intercambio y expresión abierta y respetuosa de las ideas. Una de las actividades consistía en la exploración de las controversias a través de unas hojas de trabajo en las que se presentaban distintas censuras y afirmaciones que se han hecho sobre la obra, y los estudiantes en pareja tenían que encontrar las partes del libro que apoyaban esas alegaciones y presentar un argumento en contra. Con esto se daba a los estudiantes la oportunidad de analizar los distintos temas, comprenderlos y posicionarse sobre las desigualdades en la sociedad australiana contemporánea, aclarando sus valores personales. Todo esto proporcionó a los alumnos la oportunidad de practicar las técnicas de resolución de conflictos a través del compromiso y el consenso.

Terminamos este capítulo concluyendo que el trabajo con temas controvertidos sigue siendo una alternativa válida llena de potencialidades educativas, que sigue siendo ensayada en distintos contextos geográficos y culturales y en algunos casos de enfrentamientos civiles para el desarrollo de las habilidades de gestión del conflicto. Algunos estudios señalan que la finalidad sería conseguir una enseñanza integradora en la que el conflicto se entienda como algo inherente a la convivencia. La democracia agonística sería el paradigma, en ella no se pretende el consenso, pues este puede ocurrir a costa de la discrepancia o de la exclusión de los discrepantes, sino la convivencia basada en la gestión y el aprendizaje del conflicto. Pero esto implica manejar el factor emocional, y algunas de las investigaciones que se han revisado señalan las dificultades de los profesores en este ámbito, así como en la asunción de su nuevo rol profesional, pues implica una nueva forma de ejercer la autoridad y de gestionar el ambiente de aula.

2.3. El aprendizaje del conflicto y la convivencia

Para adecuar nuestra intervención al nivel de formulación de las ideas, y a la capacidad de comprensión de los hechos sociales por parte de alumnos de 4º de ESO, se hacía necesaria una indagación acerca de la naturaleza, las características, y los modos de cambio y evolución, de los distintos tipos de conocimiento presentes en el contexto didáctico, así como de los distintos enfoques y de las distintas tradiciones investigadoras que han arrojado alguna luz sobre esta problemática. En este caso, nos interesa específicamente el conocimiento de los alumnos, sus características peculiares (sobre todo, en relación al conocimiento propuesto en el currículum), sus posibilidades de cambio, las dificultades para evolucionar, y las relaciones entre las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal de dicho conocimiento. Una primera evidencia es que nuestra visión de la realidad está mediada por nuestros intereses (Werner, 1948), y de esto se deduce, cuando se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que los intereses y las formas de pensar de los adolescentes son muy distintas de las de los profesores.

2.3.1. La adolescencia: una etapa evolutiva

Según Delval (1994), el conocimiento y la comprensión de lo social es un elemento crucial porque en esta etapa los adolescentes empiezan a representar su vida futura y a elaborar proyectos de vida en la sociedad en la que viven. En este aspecto es importante que los jóvenes descubran que la realidad social no se adapta a ellos y que existe una doble moralidad, una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace. Nuestros alumnos se encuentran en una etapa evolutiva, la adolescencia, sobre la que la Psicología Evolutiva no se ocupó hasta finales del XIX. En 1898, Antonio Marro, un criminalista italiano, escribió sobre la pubertad, pero fue el psicólogo norteamericano Stanley Hall el que propició estudios psicológicos sobre la adolescencia que se plasmaron en un artículo de Burnham (1891) y en otro de Lancauter (1897) publicados en *Pedagogical Seminary*. Otra obra destacable es la de Charlotte Bühler (1922) que utiliza para sus investigaciones, como material y principal fuente de información, los diarios de adolescentes. Pero la obra más importante sobre esta temática, por su riqueza y monumentalidad, fue la que el propio Hall publicó en 1904.

Stanley Hall (1904) nos muestra una adolescencia como una etapa especialmente dramática y tormentosa, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Pero esta idea fue puesta en duda por Margaret Mead (1928, 1990) que publicó un estudio sobre la adolescencia en Samoa en el que trataba de demostrar que la adolescencia no tiene por qué ser un período tormentoso lleno de tensiones sino que eso se debe a que los jóvenes se tienen que enfrentar con un medio social que se les presenta lleno de limitaciones por parte de los adultos. Según esto, los conflictos adolescentes son un producto social y no una característica habitual del desarrollo humano. Esto significa que el joven tiene que arrancar a los adultos una parte de su poder, que éstos no están dispuestos a ceder de buen grado, pues ven con preocupación la llegada de individuos nuevos en un plano de igualdad, y tienen miedo de verse relegados por ellos. Por tanto el conflicto vendría determinado por el rechazo por parte de los adultos que procuran mantener a los nuevos en una situación de subordinación. Delval (1994) plantea que la adolescencia es una etapa de inconformismo a la que frecuentemente

sucede la integración; cuando ya se ha conseguido el lugar al que se aspiraba en la sociedad los nuevos individuos se van haciendo muy parecidos a los anteriores y olvidan buena parte de sus deseos de cambio. Otros autores han señalado como causa de la conflictividad de este período evolutivo los cambios producidos en las condiciones de vida en las sociedades occidentales (Moreno, 1990). Pero otros han insistido en el carácter universal de la adolescencia (Kiehl, 1964).

Los estudios de Inhelder y Piaget (1924; 1955) establecieron un estadio al que llamaron de pensamiento formal, caracterizado por un mayor pensamiento abstracto y científico. Sus estudios sobre distintos aspectos de las operaciones lógicas, matemáticas y físicas, supusieron el punto de partida de todas las investigaciones sobre el pensamiento adolescente. Inhelder definió 3 estadios dentro del período de pensamiento formal; en el tercer estadio los jóvenes utilizan lo que se pueden denominar “técnicas científicas”, pues buscan entender cómo funcionan las cosas, reflexionan primero y después actúan, primero elaboran hipótesis y luego intentan comprobar si se cumplen. Según Delval (1994), el rasgo más sobresaliente de este período es que el sujeto no está razonando únicamente sobre lo que tiene delante sino sobre lo que no está presente y está llegando a conclusiones que desbordan los datos inmediatos. Por tanto no razona sólo sobre lo real sino también sobre lo posible, y esto significa que lo real pasa a ser solo un subconjunto de lo posible. El adolescente se plantea preguntas, interroga la naturaleza, formula hipótesis para explicar un fenómeno, y luego pone las condiciones para comprobar la hipótesis que ha formulado y además es capaz de extraer las consecuencias de las respuestas que obtenga.

Más tarde, ante la evidencia de que no todos llegan a alcanzar esta etapa de las operaciones formales, Piaget (1970) replanteó el problema de la generalidad del pensamiento formal, sosteniendo que entre los 15 y los 20 años los sujetos llegarían al pensamiento formal, pero dependiendo de sus aptitudes y de sus especializaciones profesionales, sin que la utilización de esas estructuras formales sea exactamente la misma en todos los casos. Esta explicación, aunque razonable, iba en contra de la idea básica de que el pensamiento formal era una capacidad de razonar deductivamente basándose en la forma de las proposiciones y no en su contenido. Los estudios realizados en otras culturas tampoco muestran que en ellas se alcance el pensamiento formal. Pero una explicación puede ser que los individuos, aun habiendo alcanzado el período formal, tienen distinta capacidad para servirse de él, o su utilización depende de la práctica. También aspectos afectivos, emocionales, o relacionados con las creencias parecen indicar que la generalidad del pensamiento formal es un problema abierto.

Delval (1994) deduce de esto que aunque los sujetos sean capaces de una cierta actuación lógica no la utilizan como se hace en los libros de lógica y que los sujetos mantienen una gran dependencia del contenido. Dentro del estudio actual del razonamiento, algunos autores sostienen que las diferencias entre los sujetos se deben en buena medida a su conocimiento del dominio del problema de que se trate y por ello las diferencias más notables serían, según ellos, las que existen entre los sujetos expertos y novatos. Esto implicaría que no es necesario postular la existencia de un conocimiento lógico independiente de todo contenido.

Según esto, la posibilidad de descubrir la naturaleza de un problema estaría más automatizada en el experto, porque posee mejores modelos de la realidad con la que tiene que enfrentarse y actúa más eficazmente. Para pasar de novato a experto algunos

señalan una reestructuración o una reorganización de los conceptos. Esta reestructuración tendría que darse en la escuela y sería semejante a la que ha ocurrido en la historia de la ciencia, que ha llevado a sustituir unas teorías por otras. Para Vosniadou y Brewer (1987) puede haber una reestructuración débil o una reestructuración radical. La primera ocurre cuando se da una estructuración específica, realizada por el sujeto dentro de un dominio determinado (Carey, 1985), este cambio sería tan solo el producto de un mayor conocimiento dentro del dominio dado, y la segunda cuando los aprendices tienen una teoría estructuralmente distinta de los expertos y pasan de un estadio a otro. La reestructuración radical sería semejante, pues, según Vosniadou y Brewer (1987), a los cambios de paradigma que se producen en las teorías científicas.

Un rasgo repetidamente observado en el pensamiento de los niños, y que en mayor o menor medida pervive en las distintas etapas evolutivas, es el egocentrismo. Piaget lo definió como la dificultad para separar el punto de vista del sujeto de otros puntos de vista; es, por tanto, un rasgo epistemológico, que incide en la construcción del conocimiento (Piaget, 1923). El egocentrismo, como fenómeno epistemológico, sería un obstáculo para entender la realidad, pues para esto el sujeto debe situarse frente a ella y tomar conciencia de uno mismo como algo distinto; mientras no se de esa diferenciación lo que hace es generalizar el punto de vista propio a toda la realidad sin ser consciente de la independencia de la realidad exterior (Delval, 1994, 8). Esto supone desconocer que hay puntos de vista diferentes, perspectivas diferentes, y aunque este es un rasgo propio de la etapa preoperatoria, sin embargo subsiste en alguna medida en etapas evolutivas posteriores, e incluso en la adolescencia y en la edad adulta.

Junto a este egocentrismo epistemológico también podemos definir un egocentrismo de tipo social, que se manifiesta cuando el sujeto se siente como el centro de la sociedad, y mantiene actitudes autorreferenciales, creyendo que las acciones de los otros están relacionadas con él, hasta el punto de comportarse como si actuara para una audiencia imaginaria (Elkind, 1970). Vinculado a este egocentrismo social se haya el sociocentrismo, por el cual el sujeto refiere las visiones del mundo al propio grupo social al que pertenece y tiene dificultad para ponerse en la perspectiva de otro grupo social. En este sentido el nacionalismo sería una forma de sociocentrismo (Piaget, 1951).

Sin embargo, en la etapa adolescente es importante el aprendizaje de la cooperación, como capacidad fundamental que se ejercita en la discusión con otro, y el intercambio de puntos de vista, que a menudo es un elemento que facilita la comprensión. Muchas veces un compañero puede hacer progresar más a un alumno que el profesor, pues es más próximo, habla un lenguaje semejante. Otra de las características destacables del pensamiento del adolescente es su capacidad para reflexionar sobre sus propias acciones; en la Psicología del desarrollo se ha denominado a esto “metaconocimiento”, y es una de las manifestaciones de la conciencia, del darse cuenta, en este caso de que el sujeto está aprendiendo algo.

2.3.2. Teorías sobre el proceso de adquisición del conocimiento social

Siguiendo a Delval (1994) en la revisión del campo de investigación sobre la adquisición del conocimiento social encontramos una serie de tendencias. Por una parte

trabajos de orientación sociológica, para los que el conocimiento social es producto de la influencia de la sociedad, como los de Miller y Dollard o Bandura, que describieron la adquisición de conductas y conocimientos sociales a través de un proceso de observación, imitación y modelado. De otro lado, la teoría de Vigotsky, que sostiene que el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados y se desarrollan conjuntamente.

Influidos tanto por la posición de Vigotsky como por la de Piaget, algunos psicólogos sociales como Doise y Mugni, postulan el modelo de conflicto-cognitivo, según el cual los conflictos que hacen progresar a los individuos no son sólo individuales, sino también sociales, y que es la confrontación de los puntos de vista de otro lo que lleva a modificar las conductas y las representaciones. Otra teoría es la de las representaciones sociales, que, partiendo de las ideas de Durkheim sobre las representaciones colectivas, postula que las representaciones sociales serían conjuntos de proposiciones que comparten los miembros de una sociedad.

Pero es sin duda el modelo clásico del constructivismo de Piaget el que más influencia ha tenido y el que más investigaciones ha generado en este campo, constituyéndose en una auténtica tradición investigadora. Según este modelo, el niño va construyendo tanto sus representaciones de la realidad como sus propios instrumentos de conocimiento y su inteligencia. Para ello hay un funcionamiento que es común a todos los seres vivos, los cuales, actuando sobre la realidad descubren sus propiedades. Por tanto el conocimiento no sería una copia de la realidad que es recibida por el sujeto sin ninguna elaboración por su parte, sino una construcción individual que se produce en la interacción social. Esto tiene una enorme trascendencia didáctica pues la experiencia y la participación del niño en la vida social es fragmentaria, tiene algunas experiencias y hace un trabajo de elaboración personal, pero en la escuela a menudo ésta se evita y se sustituye por explicaciones del conocimiento social o histórico, con lo cual solo se consigue que repitan fórmulas vacías que carecen de sentido y que van a olvidar pronto (Delval, 1994).

En esta línea, y durante las últimas décadas del pasado siglo, la teoría de Piaget ha influido en las indagaciones sobre el conocimiento social en niños y adolescentes, aportando -como resalta Delval (1994)- estudios sobre conocimientos sociales que han contemplado las ideas previas o los conocimientos cotidianos sobre temas relacionados con los juicios morales (Kohlberg, 1984; Turiel, 1983; Killen y Nucci, 1995), los saberes institucionales referidos a la política (Furth, 1980; Berti, 1994; Lenzi, A. et. al. 2005), la autoridad escolar (Lenzi y Castorina, 2000), la economía y el derecho (Kohen, 2005; Berti y Bombi, 1988; Delval, 1989; Faigenbaum, 2000), la estratificación y movilidad social (Delval, 1994), o las interpretaciones de la historia.

El razonamiento moral

Una faceta de gran importancia en la exploración y comprensión de la realidad social por parte de los niños y jóvenes es la relativa al razonamiento moral. En “El juicio moral en el niño”, Piaget (1932) realizó un estudio sobre el razonamiento moral poniendo el énfasis, no en el contenido, sino en la estructura del razonamiento moral. Y encontró que se producía una evolución desde las sanciones expiatorias a las sanciones por reciprocidad, las primeras suponen recibir un castigo que constituiría una expiación del acto cometido, mientras que las segundas van dirigidas a reparar las consecuencias

del daño ocasionado. Los niños pequeños consideran que el castigo es justo aunque no tenga ningún efecto sobre la reparación ni resolución de la situación, simplemente es una penalización o expiación por lo que se ha hecho. En cambio, en los niños de más de siete años aparecen respuestas de sanciones por reciprocidad.

Los niños pequeños creen en la justicia inmanente, en la que las sanciones se producen por la misma naturaleza de las cosas y la justicia es perfecta y siempre se aplica, aunque esto va disminuyendo con la edad. A esto se une la creencia en una justicia basada en la sanción que postula que siempre se debe castigar al culpable. Piaget plantea en su libro que para los niños pequeños el valor de las normas está ligado a las personas que las dictan, es decir, a los adultos. Por lo tanto hay que cumplir las normas porque lo determina una autoridad, esto es la moral heterónoma, ya que la fuerza de la norma depende de otro. Desde esta posición se va pasando poco a poco a una moral autónoma, desde la cual el niño empieza a ser capaz de juzgar las normas en función de su bondad o maldad, independientemente de quien las dicte. La autonomía se basa en el respeto mutuo entre los individuos y en la reciprocidad. En resumen, lo que Piaget encuentra es que hasta los 7 u 8 años el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; entre los 8 y los 11 va adquiriendo un igualitarismo progresivo, y generalmente a partir de los 11 años las ideas igualitarias se van convirtiendo en apoyos a la noción de equidad o de justicia racional.

Por tanto, según la tesis psicogenética piagetiana, el niño realiza sus progresos morales en relación con su desarrollo intelectual y con el establecimiento de relaciones menos egocéntricas y más cooperativas con sus compañeros. Hasta los años 80 el conocimiento social estaba referido directamente a la Psicología genética piagetiana, es decir las teorías tendían a mostrar que las ideas de los niños sobre la sociedad avanzan desde una posición más egocéntrica hacia una mayor objetivización de las relaciones sociales, desde lo concreto hasta lo abstracto. Un caso típico es el de Furth (1980), que en su estudio sobre las nociones económicas y políticas planteaba que éstas dependen de estructuras cognoscitivas generales que se reestructuran en las interacciones con la experiencia. Es decir, siguiendo el mismo patrón que se cumple con el conocimiento físico y lógico-matemático. Según esto, las operaciones intelectuales se concebirían con independencia de las interacciones peculiares de cada campo de conocimiento.

Los trabajos del psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1976, 1984) sobre el juicio moral introdujeron la interpretación de “dominio general” para el conocimiento social. Mientras que para Piaget el origen del juicio y de la conducta moral se encontraba en la práctica moral con las reglas, dentro de las relaciones sociales, para Kohlberg el razonamiento era prioritario como agente de la formación de la conducta moral (Youniss y Damon, 1992). Kohlberg realizó estudios mucho más detallados siguiendo técnicas parecidas a las utilizadas por Piaget, y llegó a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales que denominó preconvencional, convencional y posconvencional o de principios. En el primero la moral está determinada por las normas externas que dictan los adultos; cuando una acción puede merecer un castigo entonces es mala, lo importante es portarse bien. El nivel convencional es conformista, el niño acepta las normas porque sirven para mantener el orden, y en el niño posconvencional la moralidad está determinada por principios y valores universales que permiten examinar las reglas y discutir las críticamente. La conclusión era la constatación de la universalidad de los estadios; sin embargo una evidencia era que los sujetos podían pasar más deprisa o más despacio por un estadio y

los porcentajes de individuos en un estadio u otro no tenían por qué coincidir en una cultura y en otra. Kohlberg sostuvo que la secuencia es independiente de la clase social, el medio o la religión y que hay una coherencia bastante importante entre la conducta moral y el razonamiento moral.

Por otro lado, Eisenberg (1999) llegó a conclusiones similares estudiando mediante dilemas el razonamiento prosocial, y determinó cinco estadios evolutivos, caracterizando el cuarto como un estadio de empatía hacia las necesidades del otro en el que el sujeto es capaz de ponerse en su lugar y de adoptar su perspectiva. En el quinto nivel el razonamiento se realiza basándose en valores interiorizados y en la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos.

Las excepciones a este enfoque de “dominio general” vinieron de los estudios de Turiel sobre el conocimiento de las reglas morales y convencionales, y de los estudios sobre las nociones de autoridad escolar en términos de “minimalistas” y “maximalistas” de Lenzi y Castorina (2000). Pero fueron realmente los trabajos de Turiel (1983) los que primero pusieron en cuestión las ideas de Piaget sobre la indiferenciación inicial de los conocimientos sociales, postulando que los niños conceptualizan de modo distinto las reglas morales y los actos sociales. Turiel (1983) estudió las normas convencionales y mostró que constituyen un dominio diferente al de la moralidad y que se desarrollan en estadios también distintos. En distintos dominios de conocimiento se van produciendo evoluciones diferentes que tienen en cuenta no solo el desarrollo intelectual del sujeto sino también la naturaleza del problema, y hay problemas que son más complejos que otros. Según Turiel, los niños formulan juicios morales precoces e independientes de los juicios convencionales: a los cinco años no utilizan criterios de heteronomía, como la subordinación a la autoridad, cuando discuten historias de naturaleza moral (Turiel, 1983). Esto induce a pensar que la comprensión de lo social no es unitaria y los conceptos morales no emergen de nociones generales acerca de las convenciones sociales sobre el castigo y la autoridad (Helwig, 1995).

Los trabajos de Turiel y sus colegas (Helwig, 1995) tuvieron cierto éxito al otorgar un rol a los contextos sociales en la elaboración de los juicios morales, a diferencia de la versión clásica del desarrollo. En la perspectiva de “dominio” propuesta por Turiel, el desarrollo del conocimiento social consiste en la coordinación e integración de conceptos, en lugar de la diferenciación global propuesta por Kohlberg. Dicha coordinación es específica a las circunstancias, por lo que se han examinado los razonamientos en el contexto de situaciones multifacéticas que contienen componentes de varios dominios. A partir de aquí se plantearon cuestiones que interpelaban algunos de los elementos del núcleo del modelo piagetiano. La cuestión era si en la construcción del conocimiento social la actividad individual es independiente de las prácticas sociales, si dicha construcción excluye un conocimiento de “dominio específico”, y, de ser así, si estos dominios están dados de antemano o se forman durante los procesos de elaboración cognoscitiva (Rodrigo et al., 1993; Pozo, 1989).

El concepto de “dominio específico” se refiere a la organización conceptual de los sujetos en un área de conocimiento, es decir, más allá de la inteligencia general, los sujetos formulan “teorías” o sistemas de ideas sobre un campo específico de conocimiento que puede ser físico, biológico, mental, o moral. Turiel postuló la diferenciación de un dominio moral y convencional, así el niño reflexiona sobre su propia práctica social de modo distinto según si la experiencia es moral o convencional.

Por tanto, para Turiel, el conocimiento social se organiza en distintos sistemas conceptuales o “dominios específicos”. Habría tres sistemas conceptuales o dominios, el psicológico, referido a lo que los sujetos piensan de los otros sujetos, el dominio social, referido al concepto de sociedad como estructura, y del que forman parte las convenciones sociales, y el dominio moral, conformado por la justicia, los derechos, el bienestar, etc. En el intento de comprender el mundo social los niños afirman criterios diferenciales cuando evalúan actos referidos a dominios diferentes.

Esto querría decir que los elementos propios del dominio convencional son contingentes a las normas, ya que su respeto depende de la existencia o no de reglas sociales, las convenciones se basan en acciones arbitrarias propias del contexto, las normas convencionales dependen de los sistemas normativos que regulan las prácticas sociales de las que los niños participan y de la autoridad de la que emanan. El cumplimiento de las normas convencionales no resulta así obligatorio, sino que depende del consenso social que les da origen. Sin embargo los niños distinguen como injustos los actos que perjudican a los otros, y afirman que las reglas que los prohíben son universales, no modificables por acuerdos y su evaluación no depende del consenso social.

En síntesis, la diferencia entre los dominios se basa en la universalidad o la contingencia, obligación hacia la ley o hacia la autoridad de la que esta emana, inalterabilidad de las normas o su alterabilidad por consenso. A estas categorías utilizadas por los individuos, que identifican lo que se incluye o no en un determinado dominio, Turiel lo denominó “criterios de juicio”. Por tanto el contextualismo rechaza la idea de una naturaleza psicológica de los individuos disociable del contexto en el que el pensamiento, la conducta o las emociones tienen lugar.

Shweder et al. (1987) mantienen que los juicios morales son transmitidos a los niños por los “guardianes locales del orden moral” en el marco de las interacciones sociales, es decir, por los padres en el contexto de la familia. Los psicólogos contextualistas han puesto de manifiesto la importancia de investigar cómo los adultos, a través de mandatos, amenazas, y justificaciones, transmiten socialmente el desarrollo moral. Así, más que desarrollo en estadios lo que sucede son cambios en los “marcos interpretativos” propios de cada cultura, y estos son adquiridos a través de juicios e ideologías.

Por tanto la tesis fundamental de Shweder es que la distinción entre dominios no reside en razones sustantivas ni de inherencias, sino que está especificada culturalmente. Algunos estudios transculturales sobre tabúes alimenticios, y su relación con el daño a los muertos, han puesto de manifiesto que lo que en una cultura se considera de dominio convencional en otra es de dominio moral, y las transgresiones se consideran conductas intolerables sobre las que pesan prohibiciones morales. Esto obligó a Turiel a reformular sus tesis en el sentido de que las diferencias en las creencias sobre cómo funciona el mundo suministran las condiciones de base a las cuales cada sujeto examina el daño de un acto. Gergen (1992) lo ha dicho de esta manera: la moralidad no es algo que un sujeto posea dentro de sí, más bien es la acción participativa que adquiere significado sólo dentro de un escenario cultural. Por tanto, desde un punto de vista teórico, los enfoques epistemológicos “contextualista” y “constructivista de dominio” se contraponen.

Investigaciones psicológicas más recientes (Kohen, 2005) muestran que los niños construyen un marco epistémico basado en criterios morales y principios personalizados que sesga su interpretación de los fenómenos sociales y orienta sus explicaciones (Lenzi y Castorina, 1999 y 2000). Este marco lleva a los sujetos a explicar los fenómenos sociales con base en criterios personales con fuertes rasgos morales, naturalizándolos y concibiéndolos como armónicos. Este fenómeno también ha sido comunicado por otros investigadores, Delval y Padilla (1999) refieren que hacia los 10-11 años los niños conciben una sociedad armónica y sin conflictos en la que todos cooperan, y a partir de aquí el conocimiento de lo social avanza hacia una visión más institucionalizada.

Las críticas al modelo de dominio general

Desde los años 90 la mayoría de las indagaciones en psicología del desarrollo han cuestionado aspectos centrales del modelo piagetiano y se ha impuesto un enfoque de “dominio específico”. El dominio se concibe como un conjunto de representaciones básicas relacionadas con un área de conocimiento, de manera que el niño tiene disposiciones de dominio específico que lo capacitan para procesar diferentes inputs (Gelman, 1990). Esta perspectiva ha desplazado a la orientación piagetiana de “dominio general”. Los estudios empíricos sobre los conocimientos de “dominio” en el conocimiento moral han obligado a los autores constructivistas a reconsiderar críticamente sus posiciones. Castorina (2005) distingue en la investigación psicológica de los conocimientos sociales una “tradicición de investigación” psicogenética, utilizando el concepto proveniente de la Filosofía de la Ciencia (Laudan, 1977), que a su vez estaría formada por un subprograma clásico, que pretende extender la tesis de la tradición originaria, y un subprograma crítico, formado por indagaciones empíricas que involucran cambios en las tesis centrales del núcleo.

Según Castorina, el problema consiste en que las investigaciones clásicas asumieron la tradición como una herencia estática, sin considerar las exigencias de cambio en algunos de sus componentes centrales, y sin tener en cuenta que durante la extensión de un programa es preciso, como ha sucedido tantas veces en la historia de la ciencia, reconsiderar las relaciones entre los resultados que se alcanzan y los presupuestos. Por tanto habría que revisar ciertas tesis del núcleo constructivista y examinar el rol de los contextos, las representaciones sociales y los valores y las prácticas institucionales en la formación de las ideas infantiles acerca de la sociedad (Castorina et al., 2001).

Frente a esto, Delval (1994) defiende los estadios generales que abarcan la formación de cualquier noción social, sea económica, política o escolar. De las tesis de Delval nos interesan especialmente sus estudios con niños de entre 10 y 11 años, en los que afirma que tienden de diferenciar las relaciones personales de las sociales, y pone como ejemplo al tendero, que pasa de ser un amigo del niño que provee objetos, a ser considerado una función social, pasando del nivel de interpretación personal a otro institucional. La comprensión de los papeles o roles sociales es muy importante en la comprensión de lo social; podemos decir que hasta que el niño no toma conciencia de lo institucional en la sociedad no comienza el conocimiento de lo social. El niño pequeño no ha descubierto todavía la peculiaridad de lo social. Cuando se descubre lo específico de lo social es el momento en que se empieza a construir el conocimiento social en sentido estricto.

Delval (1994) habla de un proceso de diferenciación social mediante el cual al principio el conocimiento es puramente psicológico, es decir, simplemente el conocimiento del otro, y con el tiempo los papeles se diferencian y empieza a aparecer la diferenciación entre las personas y el papel social que desempeñan. Los tipos de relaciones sociales aumentan, empiezan a aparecer las relaciones de dependencia política o laboral o las relaciones económicas, que no son relaciones entre personas determinadas sino entre papeles. Las relaciones pasan a ser, más que entre personas, entre papeles o funciones sociales, como en el caso del tendero, que se convierte en una función social.

Los trabajos de Lenzi y Castorina (2000) sobre la autoridad escolar y política ponen de manifiesto que los niños construyen hipótesis organizadoras, y a partir de los 12 años aparece lo que denominan “teoría maximalista”, según la cual la jerarquía, la legitimidad y los límites de la autoridad dentro de la escuela se explican por la hipótesis del “cargo”. Por tanto, se dan entidades observables y otras “teóricas”, como “cargo”, “funciones” o “normas”. La elaboración de estas teorías están condicionadas por la transmisión de representaciones sociales sobre el mundo político y escolar y por la intervención disciplinante de la autoridad escolar sobre los niños (Castorina et al., 2001). Castorina plantea que la investigación sobre el conocimiento de lo social puede poner en cuestión algunos elementos de las tesis nucleares de la tradición piagetiana en aquellos aspectos que no son esenciales y que no afectan a la identidad del programa. Todas estas hipótesis se pueden considerar en realidad extensiones del programa originario, y en cierto sentido su “realización” sobre cuestiones nuevas.

Aunque Piaget mantuvo en su obra *Sociological studies* la tesis de la imposibilidad de disociar los procesos constructivos de las interacciones sociales, situando las actividades constructivas en los entramados de la significación social preexistente en los individuos, sin embargo la mayoría de las investigaciones clásicas en conocimiento social se pueden caracterizar como extensiones literales del núcleo de la tradición original, asumiendo las tesis del constructivismo, pero no apelaron a estas primeras ideas de Piaget referidas a las relaciones entre conocimiento individual y sociedad, ni tampoco a las contribuciones de su última etapa.

Las Representaciones Sociales (RS) y las Teorías Implícitas (TI)

Según Castorina, Clemente y Barreiro (2005), la relación entre el modelo de las Representaciones Sociales (RS) y el modelo psicogenético piagetiano ha supuesto la contraposición de un planteamiento basado en la construcción de la racionalidad científica con otro basado en la reivindicación del papel del sentido común en la psicología social. El modelo de las representaciones sociales está basado en la obra de Sergei Moscovici, que interpreta la obra de Piaget, y muy especialmente “La representación del mundo en el niño”, bajo el influjo del antropólogo Lucien Levi-Bruhl. Según esto, Piaget habría buscado en los niños los rasgos del pensamiento animista de los pueblos primitivos que Levi-Bruhl (1974; 1986) describió, sobre todo en su obra “El alma primitiva”.

Según esto, cuando Piaget habla de la fuerza de la autoridad paterna en el juicio heterónomo y las relaciones cooperativas como origen de la moral autónoma, no estaría más que transfiriendo al interior de nuestra cultura la diferenciación establecida por Levi-Bruhl entre sociedades premodernas y modernas. El niño egocéntrico y animista de Piaget sería una reelaboración a partir de los elementos y materiales suministrados

por los estudios de Levi-Bruhl. Según esto, Piaget habría atribuido los rasgos del pensamiento primitivo al pensamiento preoperatorio del niño, así se entiende que Moscovici “leyera” en las creencias infantiles descritas por Piaget las representaciones sociales o la cultura del sentido común. O sea que las representaciones colectivas vistas por Levi-Bruhl fueron redescubiertas por Piaget como una construcción individual. Por tanto, según Moscovici, al estudiar las creencias infantiles Piaget habría dado los primeros pasos en la comprensión del mecanismo psíquico de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1989, 2003).

Para Piaget, la totalidad de lo social no sería una sumatoria de individuos ni una realidad que se le impone a los individuos, sino “un sistema de interacciones que modifica a estos últimos en su misma estructura” (Piaget, 1975: 174). Moscovici a su vez intentó vincular las creencias sociales y la experiencia individual (Moscovici, 2001), aunque la integración presenta un lado dominante, pues buena parte de su obra la dedica a estudiar la constitución social de la identidad individual. Para Moscovici las RS son constrictivas para el individuo, sin embargo Piaget mantuvo que además de las relaciones de heteronomía que el niño mantiene con el adulto, sobre todo en la escuela, también posee un campo de relaciones de cooperación y reciprocidad con sus iguales y de hechos relativos al respeto mutuo (Piaget, 1932).

El estudio del sentido común desde la concepción de las RS se interesa centralmente en la génesis de las representaciones sociales, y en sus consecuencias prácticas en la vida cotidiana (Moscovici, 2001). Moscovici diferencia claramente entre el conocimiento científico y el saber de nuestra vida cotidiana (Moscovici y Hewstone, 1984; Moscovici, 2001), en el que el conocimiento sería un conjunto de observaciones y experiencias sancionadas por la práctica. En este conjunto las cosas reciben nombres, los sujetos son clasificados en categorías, y se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción y la comunicación cotidianas. Todo esto es almacenado en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad. Lo dicho otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales, un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que todo el mundo conoce (Moscovici y Hewstone, 1984, 683).

Por contra, el pensamiento científico ofrece la seguridad del pensamiento racional que otorga rigor y verificación a los conceptos, mientras que el pensamiento de sentido común carece de estos atributos, ofrece mayor libertad y creatividad, no requiere verificación ni sigue las reglas lógicas de inferencia, modificando los conceptos según su utilidad en la vida cotidiana; por eso no produce conceptos válidos universales sino representaciones válidas para un caso particular (Moscovici, 2001). Esto no quiere decir que ambos tipos de conocimiento no se relacionen, el conocimiento científico influye en el pensamiento común, pues en su vida cotidiana los individuos se comunican sin utilizar reglas lógicas y racionales; aunque no pueden jugar al juego de la ciencia, sin embargo “retienen su contenido aunque modifican su forma y sus reglas” (Moscovici y Hewstone, 1984, 680). El concepto de representación social surgió precisamente con la finalidad de indagar cómo se conforman los sistemas conceptuales de sentido común, a partir de la ciencia. En concreto la obra pionera de Moscovici indagaba cómo se entiende el psicoanálisis por los legos en la materia.

¿Es entonces una representación social, o un conjunto de ellas, lo mismo que una ideología? Según Jodelet (1989) las representaciones sociales significan un recorte de objetos o de temas de preocupación en la vida cotidiana y no se pueden identificar con

las ideologías. Estas tienen que ver con un discurso más amplio, referido a valores y concepciones del mundo que intervienen en la propia estructuración de las representaciones sociales. La ideología sería como un horizonte con respecto a las representaciones.

Con respecto a la autoridad en la escuela, temática que nos interesa indagar especialmente, las investigaciones realizadas en psicología genética y en psicología social llevaron a Moscovici (1990) a afirmar que diferentes experiencias institucionales intervenían en el tipo de representación social de los niños, y definía dos tipos: el participativo y el integrativo. El primer tipo de representación social sobre la autoridad en la escuela promueve que todos los miembros de la institución participen en la toma de decisiones, las segundas se basan en un entramado jerárquico sobre el que se basan las decisiones de la autoridad. Las ideas de los niños de entre 6 y 13 años se basan en la hipótesis del “dueño”, la autoridad proviene de un dueño que le vende la escuela al director y que le dice lo que puede hacer. Los niños más avanzados (Lenzi y Castorina, 2000) definen la autoridad por un sistema de cargos, el director es parte de un sistema, del que depende la jerarquía de la autoridad y sus límites; esto supone un avance en la posibilidad de pensar la escuela como una institución. Sin embargo las relaciones con otras autoridades, municipales o ministeriales, no logran el mismo grado de interpretación en términos de relaciones institucionales, sino más bien en términos de relaciones personales. En la teoría maximalista los sujetos consideran un dominio de entidades no observables (los cargos, las normas institucionales) y de relaciones objetivadas, para las cuales dan explicaciones basadas en los cargos jerarquizados del sistema escolar. La hipótesis del cargo tiene un rol articulador en las explicaciones, pero sólo respecto de las relaciones internas de la escuela.

Según este enfoque, los niños no enfrentan directamente el objeto social de conocimiento, sino que interactúan con un objeto que los tiene como “blanco de su actividad” (por ejemplo, los actos de autoridad escolar sitúan al niño en la institución y lo disciplinan). Esto es, los niños tratan de conocer el sentido de los actos que la autoridad ejerce intencionalmente sobre ellos. El programa constructivista crítico sostiene que las autoridades escolares con las que interactúan los niños les transmiten metáforas sociales acerca del significado de sus actos, tales como “la maestra es la segunda mamá”, “los niños que se portan mal son expulsados de la escuela”, o que “todo tiene dueño”. La cuestión es cómo al transformar en objeto de conocimiento las presiones institucionales y los actos normativos de la autoridad, los sujetos dan su propio sentido a las representaciones que las mediatizan.

Castorina, Clemente y Barreiro (2005) sugieren que los niños reinterpretarían las metáforas sociales, situándolas en una dinámica argumental para finalmente dar un sentido a los actos de autoridad. Así, si evocamos la hipótesis minimalista del “dueño”, se puede pensar que los niños se apropian en su vida comunitaria de la metáfora “todo tiene dueño” y convierten esta representación en argumento explicativo para las preguntas referidas a las dimensiones de la autoridad. Sin embargo, para estos autores, las metáforas sociales restringen y orientan lo que los niños pueden elaborar, pero no sustituyen la construcción de ideas originales. Por tanto, aunque el modelo de la RS parece chocar con las tesis clásicas, según los citados investigadores es posible una colaboración entre ambos subprogramas de investigación basada en unas exigencias mínimas: una relación de no-externalidad entre individuo y sociedad; que la sociedad no sea conocida en términos de “una cosa”, sino de relaciones significativas en la

comunicación; que no haya pasividad en la transmisión de las representaciones ni en las interacciones cognoscitivas con el objeto institucional; y que exista la posibilidad de alguna reconstrucción individual de las creencias que se transmiten socialmente.

Volviendo a las relaciones entre conocimiento de sentido común, representaciones sociales e ideología, Castorina, Barreiro y Toscano (2005) nos remiten a Gramsci y a sus ideas sobre las relaciones de poder entre las clases sociales. Para Gramsci cada estrato social tiene su “sentido común”, que es la concepción más difundida de la vida y de la moral. De aquí se deriva que cada clase social tiene su ideología, aunque la que se difunde es la de la clase dominante. Así pues, el modelo de las RS estaría investigando empíricamente las condiciones en las que la dominación se convierte en subjetividad.

Las representaciones sociales representan un intento por recuperar la especificidad del conocimiento de sentido común, aunque definir las es muy problemático, ya que se sitúan en la encrucijada entre lo psicológico y lo social, articulando relaciones sociales con aspectos cognitivos, de lenguaje y comunicación (Castorina y Kaplan, 2003). Es una modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. Las RS no son un reflejo de la realidad sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en la “realidad misma”. Las representaciones son reconstructivas de su objeto social, dado que presentan rasgos de creatividad al involucrar tanto una interpretación de las situaciones como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989).

La producción de la RS depende de dos mecanismos: la objetivación consiste en una selección de aspectos del objeto, conformando un núcleo figurativo que concretiza los aspectos conceptuales de un saber, para luego convertirlos en “lo real” para el grupo, es decir, para naturalizarlos; y el andamiaje permite que aquellos aspectos inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado.

Algunas de las características de las RS serían: son implícitas en cuanto socialmente compartidas y desbordan la conciencia individual, por tanto no son conscientes, significan lo novedoso, se producen para otorgar sentido a situaciones sociales, (como la transmisión de una teoría científica o un episodio desconocido como el SIDA). Para Moscovici las tensiones entre las tradiciones en que se basan las representaciones y el universo reificado del discurso científico crean una grieta entre el lenguaje de los conceptos y las representaciones, entre el conocimiento científico y el común. Es como si la sociedad en sí misma se escindiera y no hubiera una manera de tender un puente sobre la fisura entre los dos elementos (Moscovici, 2001, 64). Por medio de la RS el grupo social crea una “realidad social”, un referente al cual remitir lo extraño e incomprensible de los acontecimientos.

Las RS difieren de las representaciones de la ciencia, y en el caso de los niños, también de las de los adultos, son incompletas, presentan lagunas y fenómenos inexplicados, pueden verse como coherentes o como incoherentes según los aspectos que consideremos, el sujeto puede no darse cuenta de las incoherencias, pero no son fácilmente desmontables. Son resistentes al cambio y a la sustitución. Suelen describir aspectos patentes o fácilmente observables de la realidad, dan cuenta de lo más obvio, frecuentemente son muy simples. Las RS tienen una relación con el nivel cognitivo del

sujeto y esto explica por qué las representaciones son semejantes en sujetos de la misma edad. Es frecuente encontrar notables semejanzas entre las ideas de los niños para la explicación de un fenómeno e ideas que se sostuvieron a lo largo de la historia.

Tienen una función adaptativa, aunque son episódicas, y tienden a llenar los vacíos producidos por las fisuras situadas en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura, para ello se elabora una imaginarización o concretización figurativa de las entidades abstractas; por ejemplo cada miembro de un grupo tiende a utilizar las representaciones sociales de los conceptos de las teorías de una ciencia (como el psicoanálisis o el constructivismo en educación), para enfrentar el extrañamiento social que experimenta (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). Además cumplen la función de teorías porque permiten describir, clasificar, y hasta explicar, por qué suceden los acontecimientos sociales (Moscovici y Hewson, 1984).

Los modos de producción de las RS serían (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005):

1. La divulgación de los avances científicos en la comunidad leiga, como el estudio clásico de Moscovici (1961).
2. Las RS construidas a través de la historia de las prácticas sociales que proporcionan a los sujetos la identidad, los roles sexuales o la relación madre-hijo. Por lo tanto éstas son mucho más estables y su cambio es gradual, lo que garantiza la estabilidad de los intercambios de la vida cotidiana.
3. Las RS que surgen por la confrontación social entre los grupos sobre aspectos conflictivos de la vida social, que, al tener un interés actual, son diacrónicamente menos estables y sincrónicamente menos válidas en tanto son compartidas por grupos más pequeños, como por ejemplo los movimientos de protesta o de preocupación ecológica.

En síntesis, los conceptos provenientes de la ciencia y de otras fuentes son transformados en las imágenes concretas de que constan las RS. Luego las creencias se condensan en una totalidad que denominamos sentido común, aunque para la familiarización con un evento social extraño los individuos recurren solamente a aquellas creencias que sean más pertinentes según el contexto. Las RS no son siempre las mismas para todos ni para siempre, se modifican en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales y sociales. Las transformaciones revolucionarias de la ciencia o los movimientos artísticos, al ser difundidos y propagados sobre los sectores sociales, promueven una influencia duradera en las formas de comprenderse a sí mismos y al mundo.

Ahora bien, interesa saber desde el punto de vista didáctico si las RS son susceptibles de modificación. Las personas que comparten el sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis. Se trata de una participación vivida en la implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones textuales. Los individuos están demasiado implicados afectiva y valorativamente con las creencias que constituyen su identidad social, y no intentan su verificación. Castorina, Barreiro y Toscano (2005) plantean algunos ejemplos, como los de la autoridad política “personalizada”, que son auténticas RS que funcionan como obstáculos epistemológicos para la adquisición del

conocimiento disciplinar, y en los que la intervención del docente debería ir encaminada a promover su reorganización y cambio.

Las representaciones sociales son condiciones esenciales en la construcción de las ideas sobre la sociedad y constan de creencias y metáforas producidas en las interacciones sociales y en las prácticas institucionales. Así pues, se afirma la influencia de las interpretaciones ya existentes en el mundo social sobre las construcciones infantiles del significado. Los niños asimilan las creencias sociales y las acomodan a los fines de elaborar las hipótesis específicas sobre temas sociales. En el caso de la autoridad escolar, las representaciones, incluidas las metáforas transmitidas por la propia autoridad escolar, inciden en las elaboraciones infantiles. La teoría “minimalista” incluye la “hipótesis del dueño”, según la cual el que manda es el dueño, esta representación es a su vez un obstáculo a la hora de pasar a una versión maximalista u objetiva de la autoridad, centrada en los cargos (Castorina et al., 1997). Estos estudios sobre la autoridad escolar sugieren además la apropiación por los alumnos de representaciones sociales que personalizan y naturalizan el orden social (Lenzi y Castorina, 2000; Lenzi, 2001; Lenzi et al., 2005; Álvarez, L. Y., 2012).

Esta investigación pone de manifiesto además una indiferenciación entre las transgresiones y las sanciones, de tal forma que los niños entienden que portarse mal es que los castiguen, como si el castigo fuese la causa o la prueba del mal comportamiento. Esto permite a Castorina et al. (2001) hipotetizar que la elaboración de significados por parte de los niños es una reconstrucción que se hace en el interior mismo de las restricciones de la relación de autoridad, de las acciones institucionales dirigidas a los propios niños.

La utilización del concepto de restricción social, que opera sobre el conocimiento individual, sería coherente con la teoría de la acción social (Giddens, 1995; Bourdieu, 1997). Bourdieu introduce el concepto de *habitus* para referirse a las formas de clasificación procedentes de la incorporación de estructuras sociales en los individuos; estas clasificaciones se convierten en el principio activo para organizar el mundo social. Las prácticas sociales regladas, escolares, económicas, etc. se convierten en objetos de conocimiento social para los niños. Tales prácticas, incluidas las metáforas sociales acerca de su significado, limitan, tanto como posibilitan, la formación de las nociones sociales. Por tanto para las ciencias sociales y para la tradición de investigación psicológica, la tensión entre restricción social y construcción es constitutiva de la relación del agente con el mundo social.

Todo esto significa un diálogo con la psicología de las representaciones sociales, postulando una relación de compatibilidad entre ambos programas de investigación. Castorina y Faigenbaum (2002) han dado un nuevo sentido al concepto de “restricción” del paradigma piagetiano, puesto que lo entienden no solo en el sentido innato, como algo dado con anterioridad al proceso mismo de elaboración cognoscitiva, sino también como representaciones sociales y prácticas institucionales que operan en el proceso de formación de las ideas infantiles. Por tanto las instituciones y las representaciones de una cultura posibilitan y obstaculizan los procesos de conocimiento y esto debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar actividades y establecer hipótesis de progresión del conocimiento escolar.

Al hablar de representaciones sociales decimos que existen creencias que no son elaboraciones personales sino un producto de las interacciones y la comunicación social, y que preexisten en los niños. Estos se apropian de las representaciones sociales durante las prácticas institucionales o grupales en que participan. Por tanto las representaciones sociales pueden tener una influencia mayor sobre los actos de las personas que la propia fuerza física. Esto significa que no podemos conocer la sociedad y su historia sin las metáforas sociales porque constituyen una parte del sentido común históricamente constituido. Para Jodelet una RS es la representación de una cosa (objeto) por alguien (sujeto) de modo que la RS depende tanto del objeto como del sujeto. Las RS están en lugar de las situaciones del mundo, restituyen simbólicamente algo ausente y son significantes ya que siempre significan algo para alguien, expresan el punto de vista del sujeto social. Las representaciones sociales son parte de un entorno simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos (Marková, 1996).

Las consecuencias didácticas de esta diversidad de conocimientos y de modelos que tratan de explicarlos son complejas. Según Moscovici (2003) los conocimientos de los alumnos presentan una “polifasia cognitiva”, pues poseen varios tipos de saberes previos, los conocimientos disciplinares, las conceptualizaciones construidas por ellos, el trasfondo ideológico referido a creencias básicas sobre la sociedad, etc. Con todos ellos es preciso trabajar en las situaciones de aula.

Otro modelo explicativo que se interesa por el pensamiento *folk* o de sentido común es el de las Teorías Implícitas (TI), que se apoya en la Filosofía de la Ciencia. De esta manera, los psicólogos cognitivos estudian el modo en que se elabora la información en contextos de la vida cotidiana, describiendo su débil sistematicidad, su carácter implícito y su orientación pragmática. Para la mayoría de los autores (Wellman, 1990; Claxton, 1984; Rodrigo et al., 1993) las TI son sistemas interpretativos de la realidad constituidos por un conjunto de afirmaciones organizadas entre sí que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos. El recurso a esta categoría tiene el propósito de dar cuenta del carácter de dominio de los conocimientos en la psicología cognitiva.

Las TI son implícitas en cuanto inaccesibles a la conciencia individual, pues los argumentos que contienen son tácitos y no verbalizados, son adaptativas, se producen personalmente y responden a las demandas de los escenarios concretos en los que se generan. Se les llama teorías, aunque con un sentido debilitado en cuanto a lo que se entiende en ciencia por teoría, porque tienen cierto grado de consistencia, y tienen funciones explicativas y hasta predictivas de los fenómenos.

En efecto, para actuar en el medio, el individuo tiene que construir modelos o representaciones de la realidad, tanto del mundo físico como del mundo social. Estos modelos van haciéndose cada vez más complejos y con mayor poder explicativo de la realidad a medida que el sujeto madura. La ciencia construye modelos explicativos comunicables, intersubjetivos, que están sometidos a una serie de controles, y permiten hacer predicciones, pero esos modelos de la ciencia, que son de gran utilidad para la acción del hombre en su entorno físico o social, no son compartidos por la mayor parte de los individuos pues se han ido diferenciando cada vez más de los modelos populares. Las ideas de la gente común sobre muchos aspectos de la vida que les rodea presentan el problema de que no están sistematizadas como las de la ciencia, pero, sin embargo,

tienen una cierta coherencia y bastante persistencia. Tienen una utilidad funcional, sirven para la supervivencia de los individuos.

Delval (1994) plantea que el ciudadano medio también tiene sus teorías y explicaciones, muchas las ha estudiado en la escuela, pero las ha ido olvidando. Estas teorías son especialmente importantes desde el punto de vista de la educación, ya que condicionan de una manera muy decisiva lo que los niños entienden de lo que se les explica en la escuela. Sin embargo en esta se procede como si los niños tuvieran la mente en blanco y simplemente se tratara de explicarles las ideas correctas que inmediatamente abrazarán con entusiasmo. Esto no solo no es así sino que frecuentemente las ideas espontáneas del niño tienen más fuerza que las que le enseñan en la escuela, y lo único que el niño aprende es que cuando le preguntan en la escuela tiene que contestar de una determinada manera y luego tiene que pensar de otra forma en su vida cotidiana.

Según Delval (1994) los niños construyen explicaciones con los instrumentos intelectuales de que disponen y con la información que poseen. Estas teorías tienen que ser producto de la creación de los propios niños y adolescentes, pues es improbable que alguien se las haya enseñado. Esto se confirma porque aparecen de forma semejante en muchos países y en medios sociales distintos y van abandonándose a medida que los niños crecen. Esto refuerza la idea de que son creaciones propias y de que están ligadas a su desarrollo intelectual. También confirma que los sujetos realizan un trabajo personal creativo y que, por tanto, su aprendizaje está muy lejos de ser una pura repetición de lo que se les transmite.

Estas teorías o explicaciones se suelen denominar teorías espontáneas, teorías implícitas o teorías en acción. Aunque no son del todo espontáneas, pues el sujeto ha realizado una elaboración con elementos que le proporciona la escuela y el medio social, y muchas veces son el resultado de adaptaciones o deformaciones de conocimientos escolares. Tampoco son totalmente implícitas, pues sirven de guía en su acción, naturalmente no son tan sistemáticas ni elaboradas como la ciencia de los adultos y muchas veces presentan rasgos contradictorios dentro de las mismas teorías.

Muchas de estas teorías o creencias son extraordinariamente resistentes a la enseñanza escolar, hasta el punto que siguen manteniéndose en los adultos que no han realizado estudios especiales de la materia de que se trate. Según Delval (1994), lo que sucede en muchos casos es que el alumno establece dos tipos de explicaciones, una para dar cuenta de los fenómenos de la vida cotidiana que emplea cada día en su actividad normal y otra para la actividad de la escuela, es decir, con palabras técnicas que vienen en el libro o aparecen en las enseñanzas del profesor y que son las que se deben emplear para contestar en clase o responder a las preguntas de examen, con posibilidades de éxito. Pero eso no quiere decir que el chico no haya entendido de lo que está hablando, solo que es un conocimiento que no aparece conectado con sus conocimientos restantes.

Las RS se vinculan directamente con la presencia de la ciencia en la cultura y la vida de la sociedad, ya que un sector relevante del sentido común se conforma en la comunicación social con el conocimiento científico. En cambio las TI no provienen de un proceso de transmisión social de la ciencia, sino de la exigencia para cada individuo de responder a las demandas de su vida cotidiana, en su creación no ha intervenido la ciencia pero se ha efectuado utilizando como modelo lo que nos dice la epistemología

sobre el saber científico y sobre lo que es una teoría, aunque en sentido débil en el caso de las TI.

Rodrigo et al. (1993) cuestionan a Moscovici porque éste explica la variedad polifacética de la realidad como producto de la intersubjetividad colectiva que elabora la RS. Estos autores, por su parte, consideran que los aportes de las perspectivas individuales son imprescindibles para entender la relatividad de los sistemas interpretativos de la realidad. El hecho de investigar el conocimiento cotidiano desde la problemática de la actividad cognitiva individual es compatible con indagarlo desde la perspectiva de la producción social de las creencias. Castorina, Barreiro y Toscano (2005) consideran que no hay contradicción entre afirmar la elaboración personal de hipótesis y que los individuos interpreten el mundo desde aquellas creencias compartidas.

Por tanto, ¿cuál es la estructura y la función del conocimiento del sentido común? Las RS y las TI tienen algunos rasgos aparentemente semejantes, entre otros, una cierta organización racional, ser implícitas, la resistencia al cambio o el sesgo confirmatorio, y la función adaptativa. Para definir las características del sentido común se han producido influencias de la perspectiva del *embodiment* (Varela et al., 1991; Overton, 1994), o del conexionismo, que plantean que el procesamiento del conocimiento no es puramente sintáctico y encerrado en el dispositivo mental interno sino que se produce de manera inseparable de las informaciones corporales (un cuerpo vivido y no solo objetivo) (Pozo, 2001).

La embodied cognition: una alternativa al modelo clásico piagetiano

La *embodied cognition* es un enfoque epistemológico que plantea una perspectiva del conocimiento en acción. Aunque de difícil traducción, este concepto se refiere a una forma de conocimiento a través de la acción, o del pensamiento a través del cuerpo. Otras formas de traducir y entender el concepto serían el “conocimiento manifestado”, la “cognición corpórea” (Gomila, 2009), o “la cognición personificada o encarnada”, pero en el fondo todas apuntan a una idea: la unificación de la mente y el cuerpo en los actos de conocimiento.

Este enfoque ha recibido aportes de la Ciencia de la Computación, así como de la Neurobiología, Filosofía de la mente e Inteligencia Artificial, y se basa en las investigaciones en redes neuronales y en las conceptualizaciones sobre la mente/cuerpo. Estas ideas se han sustanciado en la propuesta de “Enactivismo” planteada por G. Bateson, (2000), Humberto Maturana y Francisco Varela (1992), D. L. Holton, (s.d.) y Evan Thompson y Eleanor Rosch (Varela, Thompson y Rosch, 1992). Se trata de un modelo de comprensión de la mente que acentúa la actuación recíproca de la mente y el cuerpo en las actividades de cognición. Este concepto de “enactivismo” es muy cercano al de *embodied cognition* y ambos se presentan como alternativa al cognitivismo.

Los enfoques de la ciencia cognitiva de las primeras décadas del siglo XX consideraban la mente como un procesador de información abstracta, que producía pensamiento de forma proposicional, y cuyas conexiones con el mundo exterior eran débiles, pues los sistemas de percepción y movimiento, sensoriomotores, no se consideraban pertinentes para la comprensión central de los procesos cognitivos, sino sólo como elementos periféricos de entrada y salida. Según esto, el cognitivismo clásico plantea que nuestra

mente funciona igual que un ordenador, con un código simbólico de reglas e instrucciones que se aplican para construir una representación formal.

Desde los años 80 se plantearon problemas en este enfoque, sobre todo para explicar aspectos básicos del funcionamiento mental como la interacción entre emoción y cognición o la naturaleza de la conciencia de sí mismo. Otro tipo de problemas se refería a la dificultad para explicar procesos abiertos innovadores, sensibles al contexto o a novedades no previstas. Pues la cuestión de fondo parecía ser: ¿puede un sistema formal tener en cuenta el contexto? (Gomila, 2009).

Según los partidarios de esta corriente, el paradigma clásico cognitivo tiene un serio competidor en su posición de hegemonía, pues la cognición corpórea se posiciona progresivamente con contribuciones colectivas que consolidan esta tendencia (Calvo y Gomila, 2008; Glenberg, De Vega y Glaesser, 2008). Para este nuevo paradigma, la cognición corpórea implica la activación de un modelo sensorio-motor con actividades asociadas que es sensible tanto al contexto comunicativo como a los contextos experienciales en que el individuo interactúa con el entorno. En lugar de concebir la cognición como un modo de procesamiento de información, se la concibe como una forma de adaptación del organismo a su medio, desarrollando expectativas y controlándolo (Gomila, 2009).

Por tanto, la *embodied cognition* plantea que la naturaleza de la mente está en buena medida determinada por el cuerpo. Esto implica que los sistemas de percepción, las intuiciones ligadas a la capacidad de movimiento, las actividades e interacciones con el medio ambiente y la comprensión ingenua del mundo se construyen dentro del cuerpo y dentro del cerebro de manera simultánea. La metáfora mente/cuerpo sería la expresión de representaciones sensoriomotoras, y del acoplamiento del cuerpo con el entorno que hace posible la acción dirigida a objetivos en los procesos cognitivos.

Los científicos cognitivos, y los investigadores de la inteligencia artificial que estudian la *embodied cognition*, postulan que la mente humana está determinada por el cuerpo, y que todos los aspectos de la cognición, como las ideas, los pensamientos, los conceptos básicos y las categorías, están moldeados por aspectos del cuerpo. La tesis de la mente corpórea se opone por tanto a otras teorías de la cognición, como el cognitivismo, y tiene sus raíces en la Filosofía, en la investigación reciente en Lingüística, en la Inteligencia Artificial, Robótica y Neurobiología.

Dentro del campo de la investigación neurofenomenológica cabe destacar la aportación de Francisco Varela (1990; 1996; et al., 1992), que exploró la subjetividad desde el campo de las ciencias biológicas y físicas. Varela se basó en el concepto de autonomía biológica para definir la vida biológica y la identidad como un proceso de autoproducción inesperado y circular. El *embodiment* proporciona en este caso un marco sistémico y dinámico para comprender la mente cognoscitiva que surge en un organismo como forma de regulación interna y de conexión sensoriomotora. El examen de esta fenomenología le llevó a plantear como objetivo teórico y experimental un acercamiento que intentaba reducir la distancia entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la experiencia vivida y los procesos biofísicos (Rudrauf et al., 2003)

La *embodied cognition* está basada en la comprensión de cómo la gente construye sus subjetividades, y esto significa reconocer los patrones inconscientes y automáticos de

comprensión y pensamiento, así como la importancia de los límites de la racionalidad consciente. Recientemente Fishman y Haas (2012) han planteado la utilización de este modelo para vencer las limitaciones de una educación para la ciudadanía fijada en modelos simplistas y dualistas del “bien contra el mal” o de perspectivas humanitarias. La utilización de estos instrumentos permite programas de educación ciudadana que unen las vidas de los estudiantes, tanto en la escuela como fuera de ella, a través de la participación en actividades auténticamente democráticas (Battistoni, 2004). Los autores plantean el concepto de *governmentality* en educación, que puede ser entendido por el análisis de metáforas a través de las experiencias vividas por los individuos. Las experiencias vividas de *governmentality* cambian con el tiempo. Por ejemplo, la metáfora del Padre Estricto, en sistemas competitivos y ordenados, basados en pruebas estandarizadas (Grubb y Lazerson, 2004), es dominante en muchas parcelas de la vida diaria (Haas y Poynor, 2005), pues hay pocas situaciones en la vida de los ciudadanos modernos que no funcionen con una jerarquía basada en distintas formas de disciplina y castigo, donde la desigualdad es la norma. La idea de la *embodied cognition* es que no es posible pensar en una ciudadanía basada en un ciudadano incorpóreo, la ciudadanía no puede ser entendida sin la comprensión de nuestros modos de pensar prototípicos y metafóricos (Fishman y Haas, 2012). La utilización de la *embodied cognition* proporciona una comprensión y una clarificación de nuestro propio pensamiento para entender mejor las relaciones entre los argumentos conscientes y nuestros modos de pensar automáticos (Parker, 1996).

La *embodied cognition* puede arrojar alguna luz al dilema de la personalización de los fenómenos sociales, pues si por una parte suponen un rasgo de simplificación y egocentrismo, por otra parece inevitable la utilización de la analogía y la metáfora basada en la conducta individual para la comprensión de los fenómenos colectivos.

2.3.3. El conocimiento del mundo social

A partir de los años 60 del pasado siglo XX comienzan los estudios que tratan de descubrir las concepciones que poseen los sujetos acerca de las relaciones sociales, y las capacidades que las hacen posibles. Así surgió en USA un área de estudio, la *social cognition*, que tenía como objeto estudiar el pensamiento sobre los objetos sociales, vinculándolo con los cambios en las capacidades cognitivas en general y mostrando que los aspectos sociales están muy relacionados con las capacidades cognitivas en su conjunto. Los psicólogos se concentraron en algunas áreas en particular, como las concepciones sobre los otros, la comprensión de la causalidad psicológica, que toma la forma de “intencionalidad”, la concepción de las relaciones interpersonales, entre ellas la amistad y la autoridad, y la capacidad para ponerse en el punto de vista del otro, *role taking*, como capacidad que se opone al egocentrismo.

El área de conocimiento social se ha convertido así en un campo de estudio muy floreciente que se ocupa del conocimiento de los otros, de uno mismo y de las relaciones entre uno mismo y los otros (Brooks-Gunn y Lewis, 1982); esto incluye el conocimiento de grupos sociales más extensos y el funcionamiento de las instituciones sociales (Shantz, 1982). Para Delval (1994) la denominación anglosajona de *social cognition* puede ser engañosa porque las relaciones sociales que se estudian son sociales desde el punto de vista de un observador externo, que examina las interacciones entre los sujetos, pero no desde el punto de vista del propio sujeto, que lo que está haciendo

es conocer a otro en tanto que organismo psicológico con sentimientos, creencias y actitudes. Por eso propone denominar a este tipo de estudios *psychological cognition* (Delval, 1991). En esta *psychological cognition* el paso de lo psicológico a lo social no dependería del número de actores participantes sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos, pues el elemento crítico, y lo que caracteriza a los fenómenos sociales, es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores sociales (médico, maestro, jefe, empleado, etc) (Berger y Luckman, 1967).

Algunos estudios clásicos pioneros sobre las ideas que tienen los niños de las instituciones sociales, como los de Danziger (1958) sobre las ideas económicas, y los de Adelson (1971a y b), Adelson, Green y O'Neill (1969) y Connell (1971) sobre la política, y los trabajos de Gustav Jahoda (1953, 1959, 1979, 1981, 1983, 1984a y b, 1989) en varios de estos campos, nos muestran al niño como "un activo pensador social" -como destaca Delval (1991)-. Más recientemente, Furnham y Stacey (1991) han realizado una revisión de estudios que pone de manifiesto que bajo la etiqueta de "conocimiento social" se han estudiado varios tipos de problemas: por un lado el conocimiento de los otros y de uno mismo, que es un conocimiento propiamente psicológico, el conocimiento de las normas sociales que regulan las relaciones con los otros y que se refieren a la moral o a las convenciones sociales, y el conocimiento de las instituciones sociales, es decir de las relaciones que trascienden a los individuos.

Según Castorina (2005) los dos campos centrales de la representación del mundo social son la comprensión del orden político y la comprensión del orden económico. Respecto de la comprensión del orden político un aspecto más profundo es el problema de la comprensión de las nociones de autoridad y poder y la comprensión de las leyes. Ligada a la existencia de clases sociales está la cuestión de la adopción de papeles sociales, la comprensión de las profesiones y de todo lo relativo a la división del trabajo, lo cual se conecta con los progresos del niño en la diferenciación entre los individuos y su papel social.

Otro ámbito poco estudiado es el de la educación, los niños pasan una gran cantidad de tiempo en la escuela y construyen ideas sobre cuál es la función de ésta y qué es lo que hacen en ella. El problema de la transmisión del saber, de la generación social del conocimiento, así como el papel de la ciencia como forma de poder, es otro tema que ha sido muy escasamente tratado. La guerra y la paz así como las relaciones entre las naciones forman un aspecto más de este campo, así como la religión en cuanto fenómeno social, y por último un problema importante es el de la comprensión del cambio social, como evolución de las sociedades a través de la historia. En algunos casos se trata de comprender un sistema amplio y complejo formado por subsistemas que interactúan, como es el caso de la organización económica o la organización política de la sociedad, que resulta complejo de entender y cuya comprensión parece exigir instrumentos de tipo formal. Cada uno de estos campos requiere el empleo de instrumentos intelectuales y uno de los problemas de interés en este estudio es ver cómo interactúan los medios intelectuales del sujeto con los conceptos sociales que forman y si esa interacción es del mismo tipo que la que se produce respecto de los conceptos físicos o matemáticos.

Castorina (2005) plantea que la comprensión de la actividad política va ligada a la comprensión de la organización social. La comprensión del orden social, económico y

político están estrechamente ligadas. Podríamos decir que primero el sujeto tiene que comprender la complejidad del mundo social para después comprender la política. Algunos autores mantienen que el niño no comprende los conflictos mientras que otros sostienen lo contrario. Los niños pueden comprender conflictos directos en los cuales uno tiene razón y el otro no, pero lo que les resulta más difícil es comprender que en un enfrentamiento de posiciones ambos pueden tener la razón. Aceptar esto supone ser capaz de ponerse en distintos puntos de vista, mientras que la concepción de buenos y malos no requiere la superación del egocentrismo (Delval, 1994). El mecanismo de construcción de las ideas políticas es complejo y está lleno de avances y retrocesos; a medida que el niño entiende el mundo social, entiende la necesidad de regularlo y las formas políticas que se adoptan para establecer la convivencia y solventar los conflictos. Los trabajos de Hans Furth y Kathleen McConville (1981) tratan precisamente de la comprensión del compromiso social. El adolescente tardío o el joven adulto aprende lo que son las normas que rigen una sociedad, tanto en lo que se dice que debe ser como en lo que es en la realidad, y a veces la distancia entre ambas es muy grande.

Desvelar los sucesivos obstáculos epistémicos que niños y adolescentes superan para comprender las instituciones políticas constituye, asimismo, un problema escasamente investigado (Barret y Buchanan-Barrow, 2002). Los adultos legos tienen una teoría ingenua sobre la política, y su adquisición puede rastrearse en la infancia (Berti, 2002). Piaget abrió la senda de investigación al establecer las ideas infantiles sobre el país y el extranjero (Piaget y Weil, 1951), y luego Connel (1971) publicó su estudio empírico sobre el desarrollo de ideas acerca del mundo político en niños y adolescentes. Los resultados de otras investigaciones muestran el predominio de la teoría ingenua, una teoría sobre las autoridades gubernamentales fuertemente presidencialista con connotaciones paternalistas que supone un obstáculo para comprender el funcionamiento y la organización del orden político.

El renovado interés por la educación ciudadana necesita de la contribución de la investigación psicológica vinculada al cambio conceptual en el aula. Por tanto, determinar cuáles son las concepciones de los sujetos de diversas edades acerca de las instituciones políticas permite suministrar datos de interés para diseñar propuestas o investigaciones didácticas. Sin embargo, en el campo de la educación ciudadana, la interacción entre psicología y didáctica constituye un reto pendiente (Lenzi et al., 2005).

En efecto, ante el preocupante fenómeno de la desafección política de los jóvenes se intenta promover una ciudadanía activa y participativa que persiga los aprendizajes sociales (Audigier, 1999, 106), pero los proyectos no contemplan ciertos aspectos psicosociales que podrían incidir críticamente para alcanzar esta meta. Los resultados de distintas encuestas nacionales e internacionales muestran que un alto porcentaje de jóvenes desconoce información política básica. El Operativo Nacional de Evaluación en CCSS de la República Argentina indica que el 60 % de los alumnos de 7 años fracasan en la comprensión de contenidos escolares sobre instituciones políticas. La Asociación Internacional de Evaluación Educativa (AIE), en una encuesta a estudiantes de entre 14-18 años en 28 y en 16 países respectivamente, ponía de manifiesto el problema persistente de la falta de comprensión de las instituciones políticas por parte de los escolares, pues mostraba que a los 14 años los estudiantes no disponen de ideas sobre democracia, y a los 18 formulan algunos conceptos pero sin vinculación con los modelos de democracia de la teoría política (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo, Torney-Purta et al., 2002).

En las últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones de inspiración piagetiana realizadas en distintos países sobre diversas dimensiones del orden político: el sentido de la comunidad, de 11-18 años (Adelson y O'Neill, 1966, USA), la organización política, de 5 a 16 años (Connell, 1971, Australia), el compromiso político, de 14 a 19 años, (Furth y McConville, 1981, USA), las nociones políticas, de 5 a 17 años (Delval, 1982, 1989, Madrid), las concepciones sobre presidente, congreso y partidos, de 5 a 8 años (Moore, Lare y Wagner, 1985, USA), la comprensión política, de 5 a 15 años (Berti, 1988, Italia), la autoridad presidencial, de 6 a 12 años (Castorina y Aisenberg, 1989, Buenos Aires), las relaciones entre los conceptos de sistema judicial, estado y ley, de 6 a 13 años (Berti y Ugolini, 1998, Italia), este último desde un enfoque cognitivo de dominio específico. En general los resultados muestran que los niños pequeños manifiestan ideas originales acerca del orden político que no reproducen meramente las de los adultos, mientras en la adolescencia avanzada los jóvenes se aproximan a una relativa comprensión de los problemas planteados.

Castorina (2005), y un grupo de investigadores afines, afirman ubicarse en las extensiones del programa de investigación piagetiano, que en el caso del dominio social postula que las ideas, concepciones o teorías infantiles, no derivan de la aplicación de operaciones intelectuales independientes de las acciones cognitivas simbólicas sobre los contenidos sociales, sino que se establecen durante el proceso de construcción de las ideas sobre este campo de conocimiento. En la dialéctica de las interacciones el sujeto construye concepciones o teorías sobre la autoridades política, por tanto el objeto de conocimiento social posee especificidad en comparación con objetos de otros dominios, porque el material que lo constituye son relaciones sociales de distinto orden, ocurridas en una determinada sociedad, y encarnadas en prácticas y discursos simbólicos concretos (Castorina, Kohen, Zerbino, 2000).

En otros estudios, Lenzi y Castorina (1999/2000) y Castorina, Faigenbaum y Clemente (2002) encuentran ciertos significados sociales compartidos que ya han sido comunicados en estudios anteriores y que apuntan a una personalización de las relaciones sociales y a una concepción armónica y “naturalizada” del mundo social (Lenzi y Castorina, 1999/2000, 210-211). De esto se deduce que los actos de las autoridades gubernamentales que regulan la organización política de una sociedad implican intencionalidades e intermediaciones simbólicas que resultan opacas a los ojos de los niños, al mantener una lejanía respecto a su mundo cotidiano, pues prevalece el conocimiento de lo social mediado por las prácticas sociales y los discursos de otros actores acerca de dichas autoridades: familia, docentes, comunicadores políticos, etc. (Lenzi y Castorina, 1999/2000).

Para Delval (2000) el objetivo de la enseñanza de lo social sería llegar a concebir a las autoridades gubernamentales, no en tanto personas, sino en tanto representantes institucionales, y por tanto sus actuaciones se hallan institucionalizadas a través de cargos preexistentes establecidos en normas constitucionales que las regulan. En una investigación de Castorina con niños de 7 años se concluye que es posible que los niños hayan construido algunas de estas concepciones por analogía con la autoridad paternal y también a través de prácticas sociales familiares. Según este esquema, el gobernante es aquel que cuida de las personas y a cambio éstas le deben obediencia. En este estudio, a los 9 años dos niños ya distinguen que el gobierno no es intrínsecamente bueno, puede mentir y no cumplir lo que dice, y piensan en la posibilidad de la protesta; pero, en

general, la concepción de las relaciones entre la autoridad política y la gente es “armónica” y no perciben esas posibles contradicciones o conflictos (Lenzi y Castorina, 1999/2000).

En un estudio con niños de 11 años (Lenzi, 1998), se pone de manifiesto que todavía a esta edad se mantiene una rudimentaria teoría ingenua sobre el gobierno nacional, según la cual el propósito de las autoridades es mantener el orden en la vida de las personas mediante normas, y continúan manteniendo el carácter benefactor aunque menos personalizado y moralizado que el nivel anterior. Siguiendo el estudio citado, se pone de manifiesto que los niños mencionan de modo espontáneo la existencia de los tres poderes, que a esta edad constituye un contenido escolar, sin embargo desconocen qué significa, recurriendo a una estrategia de “etiquetado” con significados indiferenciados (el poder ejecutivo viene de ejecución) y siguen pensando que el presidente dicta las normas o leyes, que en realidad toman la forma de normas morales (por ejemplo, no robar).

Esta misma investigación, con un grupo de jóvenes de 13 a 17 años, mostró que hay una acentuada disparidad, por eso distinguieron dos subniveles:

- Las concepciones menos avanzadas: en las que se da una persistencia de la teoría ingenua sobre el gobierno nacional, aunque con matices y más elementos descriptivos. Las autoridades ya no solo cuidan de los pobres, ahora se cita la salud, la educación, el medio ambiente, la regulación de los precios, etc. Es decir, se distinguen nuevos elementos pero no son suficientes para cambiar la versión presidencialista.
- Las concepciones más avanzadas: en las que aparece un notable avance conceptual que incluye la concepción del gobierno como institución, formada por tres poderes, y que actúa sobre la sociedad mediante cargos, funciones normativizadas y normas jurídicas que organizan el país. En este nivel distinguen el papel de los partidos políticos y la existencia de intereses contrapuestos. Disminuye el fuerte presidencialismo del nivel anterior y algunos sujetos evocan informaciones escolares referidas a los 3 poderes, esto permite suponer que la información escolar parece haber sido memorizada pero no comprendida (Lenzi, 1998, p. 91).

El conjunto de datos fortalece la hipótesis de un predominio y persistencia de la teoría ingenua sobre el gobierno nacional fuertemente presidencialista todavía en la adolescencia tardía. La progresión hacia una objetivación de la institución del gobierno nacional se produce en sucesivas reestructuraciones, en las que las transiciones significativas mantienen cierto paralelismo con la sociogénesis histórica de la institución gubernamental: desde una sostenida personalización de las autoridades gubernamentales hacia su institucionalización y objetivación con la aparición de cargos y funciones normativizadas. A su vez se observa el paso desde una concepción de la autoridad política mítica, benefactora y protectora, hacia una ruptura de estas creencias. Una última conclusión de estos estudios, muy relevante desde el punto de vista didáctico, es la relativa al papel de los factores contextuales en este dominio de conocimiento. Los datos parecen reflejar que los contenidos escolares previstos en los curricula acerca de las instituciones políticas están formados por conceptos muy complejos difíciles de comprender para los escolares de esa edad. Los autores del

estudio terminan haciendo un llamamiento a la cooperación entre psicólogos y educadores en el diseño de materiales y actividades para enseñar estos contenidos.

La personalización en la psicología cognitiva

Nos interesa especialmente cómo conciben los niños los fenómenos sociales, si sus ideas son solamente producto de su actividad intelectual o por contra provienen de la apropiación de creencias sociales preexistentes. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto el fenómeno de la personalización en adolescentes, se trata de una interpretación que personaliza la comprensión, que no una explicación, de la historia. Aquí además de la dicotomía individual-colectivo está implicada la de la comprensión-explicación.

La personalización es un rasgo del conocimiento de los alumnos identificado en varios trabajos, se trata del rol decisivo que juegan los individuos y las intenciones en la explicación de los hechos históricos y en la comprensión del conocimiento vinculado a lo político, al gobierno nacional, la monarquía, la democracia, etc. Carretero y otros (1994) estudiaron las respuestas de alumnos de entre 11 y 16 años, adultos legos, y graduados en historia, sobre las causas del descubrimiento de América, en términos de deseo de aventura y ambición de los reyes. Los adolescentes y los adultos legos tendían a subrayar los roles de los agentes personales en la explicación histórica en mucho mayor medida que los graduados en historia. Por su parte los graduados mencionaban agentes políticos y sociales así como motivos abstractos, por ejemplo, la rivalidad de España y Portugal. En otro estudio Hallden (1994) ha encontrado lo mismo.

Angel Rivière (1994) sugiere que al recuperar la narrativa en el pensamiento historiográfico contemporáneo se replanteó la modalidad intencional. Esto explicaría la propensión a personalizar los factores suprapersonales de la historia y el inevitable lazo entre historia y juicios morales, basado en la atribución de intenciones a los individuos, así como la tendencia a acentuar las condiciones psicológicas en la historia. En otro trabajo posterior (Rivière et al., 2004), estudió los factores intencionales y personales en el recuerdo de textos históricos. Los sujetos recordaron más las causas personales que las no personales. Otros autores (Pozo, 1994) han atribuido también la personalización de la interpretación de textos históricos a la utilización de nociones mentalistas, esto quiere decir que el conocimiento de dominio psicológico se “mapea” sobre los procesos sociales e históricos. Más aún, las dificultades en la adquisición de conceptos sobre las instituciones sociales o sobre aspectos estructurales de la historia se producen por la persistencia y continuidad de aquellas nociones.

Ahora bien, desde la perspectiva de las representaciones sociales el énfasis en el rol de los individuos o la personalización en los acontecimientos históricos y en los hechos políticos podría deberse a la apropiación por parte de los sujetos de creencias que les preexisten y que se han constituido en la comunicación social. En otras palabras, para examinar la elaboración de los sujetos a propósito de algunos conceptos que se enseñan en historia parece relevante utilizar alguna categorización que tenga en cuenta el sentido común; de esta forma podemos considerar que los alumnos interpretan las informaciones provenientes del mundo social en el que viven, para lo cual poseen un sistema cognoscitivo que asimila dichas informaciones, pero incluye la afectividad y los valores en los que creen.

En una investigación de N. Lautier (1997), se aplica la perspectiva de las representaciones sociales para explicar el fenómeno de la personalización. Se trata de un estudio sobre las ideas de los alumnos adolescentes de liceos franceses con respecto a conceptos históricos como democracia, dictadura o monarquía, mientras aprenden historia en situaciones didácticas; se sugiere la intervención de saberes prácticos en las respuestas de los alumnos, que se vinculan con sus experiencias sociales. En otros estudios los alumnos proponen una imagen familiar del presidente, al que ven cuidando y ayudando a los ciudadanos (en los trabajos de Lenzi y Castorina, 2000, se le denomina a esto "hipótesis benefactora"). Por su parte Tabbush (1999) al estudiar las asociaciones de palabras que hacen los adolescentes a partir de una palabra propuesta (típico procedimiento de los psicólogos sociales), encontró rasgos en las respuestas que van en la misma línea de lo anterior.

Castorina, Lenzi y Aisenberg (1997), indican una significativa personalización del presidente y relaciones personalizadas con los otros miembros del gobierno en las que las acciones presidenciales no provienen de una legalidad institucional sino únicamente de su compromiso moral con los votantes. Estas hipótesis se pueden relacionar con creencias básicas: la sociedad está formada por relaciones individuales y personales no institucionalizadas; los actos de autoridad son personalizados y responden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, es decir, unos tienen autoridad sobre otros o los cuidan; el mundo social implica una armonía sin conflicto entre intereses colectivos; los conflictos sociales se reducen a conflictos entre individuos, las relaciones sociales aparecen naturalizadas ya que suceden en un orden independiente de la intervención humana (Lenzi y Castorina, 2000). Estas creencias son prevalentes en las prácticas sociales, se dan en todas las edades y se muestran resistentes a ser modificadas en los procesos de enseñanza, por lo cual, para los citados autores, más que una prolongación de un conocimiento de dominio de tipo mentalista, parecen reunir todas las características de una representación social.

Guyón, Mousseau y Titiaux-Guillon (1993) encontraron en adolescentes de los liceos franceses un concepto de nación, no como un concepto propio de la ciencia política, sino como una noción atravesada por una valencia social, con actitudes, valores y carga emocional, que conecta profundamente con la constitución de la identidad social de los alumnos. El modo de legitimar las representaciones sociales incluye un fuerte sesgo confirmatorio de las ideas. Moscovici (1987) señaló que la sustentación de una representación del sentido común se basa en su remisión a un referente: “lo dice el periódico”, “siempre ha sido así”, “es natural que así sea”, etc. Por su parte, en la psicología cognitiva se ha subrayado dicho sesgo confirmatorio, al estudiar la aceptación unilateral de las confirmaciones empíricas de un enunciado en los adolescentes y su rechazo a considerar los casos que lo refutan. Es decir, se puede enfocar a un nivel individual lo que Moscovici describe como un rasgo de las representaciones sociales.

Los trabajos de Lenzi y Castorina (2000) y de Castorina, Lenzi y Aisenberg (1997) sugieren que las creencias sociales proporcionan la materia prima para la construcción cognitiva; los objetos sociales se ofrecen a los sujetos junto con metáforas o justificaciones sociales, sea fuera o dentro de la escuela; la idea de que el gobierno “debe hacer el bien” (“hipótesis benefactora”), o que las relaciones sociales están fuertemente personalizadas, puede formar parte del imaginario social y probablemente ha sido tomada en cuenta por los alumnos a la hora de elaborar sus hipótesis. Según

Castorina (2005), la presencia de creencias de sentido común no se contraponen con la actividad reconstructiva de los objetos sociales que hacen los sujetos a partir de aquellas representaciones, ni con la originalidad de las nociones alcanzadas en el esfuerzo intelectual.

2.3.4. La cuestión del conocimiento escolar y de la cultura escolar

Así pues, las concepciones de los alumnos es uno de los componentes del conocimiento escolar y esto nos lleva a una cuestión crucial en didáctica, la definición de la naturaleza, de las características y de los referentes del conocimiento escolar en Ciencias Sociales. En el Proyecto IRES la cuestión del conocimiento escolar ha sido un objeto central de investigación didáctica (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Díaz, 1998; Porlán, 1993; García Pérez y Merchán, 1998; García Pérez, 2001 y 2002; García Díaz y García Pérez, 2002, 2007; García Díaz et al., 2007). El debate sobre el conocimiento escolar nos lleva a enmarcar la cuestión en otra más amplia, la cultura, o las culturas en la escuela, pues el conocimiento escolar sería el reflejo en la escuela de la cultura social (Blanco García, 1995).

El concepto de “cultura escolar” englobaría todos los tipos de conocimientos que se entrecruzan en el contexto de la escuela. Este concepto, como señala A. Viñao, apunta a la idea de continuidad, estabilidad y autonomía de los conocimientos y las prácticas sociales en la escuela, conformando una verdadera cultura. Estaríamos hablando de “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas -formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos- sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas”. Los rasgos característicos de la cultura escolar son, pues, “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos -por ejemplo, las disciplinas escolares- que la configuran como tal cultura independiente” (Viñao, 2001, p. 31; 2002). La cultura escolar no es monolítica, en ella podemos distinguir subculturas, una de ellas es la de los profesores, otra la de los alumnos y de las familias, etc.

A. Pérez Gómez (1998) interpreta la cultura de la escuela, como la cultura en general, como un tejido de significados, y por tanto una construcción social de significados simbólicos y de comportamientos compartidos que se dan en un grupo social en un espacio y un tiempo determinados. El concepto de cultura escolar resulta especialmente significativo cuando nos referimos al sentido y al papel del conocimiento que se maneja en la escuela como reflejo de la cultura social, y como cruce de culturas que confluyen en la escuela (Pérez Gómez, 1992, 1994 y 1998), y esta idea está muy cerca de la concepción del conocimiento escolar en el proyecto IRES como elaboración compleja a partir de distintos referentes (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a; Porlán, 1993; García Díaz, 1998). En este sentido el conocimiento escolar resultaría un conocimiento peculiar, pues sus finalidades y características lo diferencian del conocimiento científico y del conocimiento cotidiano. Ahora bien, la cuestión de debate es si es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro y si es posible o no transferir un conocimiento elaborado en el contexto escolar a otro contexto diferente, como podría ser el cotidiano, una cuestión que nos interesa particularmente por cuanto nuestro estudio pretende analizar el proceso de transformación del conocimiento de los alumnos

-específicamente sobre el conflicto y la convivencia- en un contexto de enseñanza, manejando conocimiento escolar de Ciencias Sociales.

Así pues, siguiendo planteamientos del Proyecto IRES (García Díaz, 1998 y García Pérez, 2002), y especialmente a García Pérez (2007) podemos establecer algunas cuestiones de debate en este tema:

1. La primera cuestión se refiere al carácter general o específico de la construcción del conocimiento, que es una cuestión muy importante para la didáctica, pues se trata de ver si el aprendizaje se produce por dominios disciplinares separados o siguiendo estructuras generales de conocimiento. La cuestión sería: ¿El conocimiento se construye de forma “general” o de forma “específica”? Este aspecto del debate interesa a la didáctica en cuanto afecta a la justificación del planteamiento de los aprendizajes por dominios disciplinares separados; también tiene que ver con la posibilidad de centrar el esfuerzo de la enseñanza, a la hora de formular el conocimiento escolar, en el desarrollo de estructuras generales (como se planteó la didáctica derivada de una interpretación estricta de Piaget), en la atención a contenidos más concretos y específicos (la tradición más extendida en las didácticas específicas) o en la consideración del conocimiento metadisciplinar (perspectiva en la que se sitúa el IRES).

2. La segunda cuestión sería: ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen? Esta cuestión tiene interés para la didáctica en la medida en que la opción que se adopte aquí conllevaría una postura determinada en relación con la posibilidad de sustituir o de transformar un tipo de conocimiento en otro, lo que afecta a los propósitos básicos de la enseñanza.

3. La tercera cuestión sería: ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro? Y, en caso afirmativo, ¿supondría dicha transición un cambio fuerte o débil del conocimiento? Esta, seguramente, es la cuestión que tiene una implicación más específicamente didáctica, por cuanto afecta a los tipos de conocimiento que se considera que se ponen en juego en el proceso de enseñanza (cotidiano y científico, sólo científico...), a la meta a conseguir (transformación o no de un conocimiento en otro) y a la estrategia a utilizar (más centrada o no en el denominado “cambio conceptual”).

4. La cuarta cuestión sería: ¿Es posible transferir un conocimiento elaborado en un contexto (por ejemplo, el escolar) a otro contexto diferente (por ejemplo, el cotidiano). También aquí estamos ante un debate de carácter netamente didáctico (aunque su raíz sea epistemológica y psicológica), pues afecta a un aspecto nuclear del aprendizaje escolar: la posibilidad de transferir lo aprendido en la escuela a los contextos habituales en que se desenvuelve el alumno; la respuesta a esta cuestión tendría, por tanto, importantes implicaciones, que afectarían a las metas educativas, a los métodos de enseñanza y a la inserción social; piénsese, sin ir más lejos, en las repercusiones en relación con la educación para la ciudadanía en la escuela. Veamos las diversas posiciones existentes en relación con estos debates recogidas en este cuadro tomado de García Pérez (2007) (Cuadro 2.1).

CUESTIONES DE DEBATE	Cuestiones relativas a la naturaleza de los diversos tipos de conocimiento		Cuestiones relativas a la transformación de los diversos tipos de conocimiento	
	1ª. ¿El conocimiento se construye de forma “general” o de forma “específica”?	2ª. ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen?	3ª. ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro?	4ª. ¿Es posible transferir el conocimiento elaborado en el contexto escolar al contexto cotidiano?
POSICIONES O HIPÓTESIS BÁSICAS				
1ª. Hipótesis de la compatibilidad (o del “sentido común”)	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos	Hay compatibilidad entre conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	La sustitución de un conocimiento por otro no es necesaria. En todo caso, el cambio es suave	Sí, pues hay continuidad entre los diversos tipos de conocimiento
2ª. Hipótesis de la sustitución (o de la “superioridad del conocimiento científico”)	Se construyen conocimientos específicos por dominios (disciplinares)	Hay incompatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la transición. Es necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico (superior). Se necesita un cambio fuerte (mediante la instrucción)	Sí, y es necesario, pues la ciencia aporta una visión más compleja de los fenómenos de la vida cotidiana
3ª. Hipótesis de la independencia (o de la “diversidad de registros”)	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos, pero en contextos diferentes	Hay independencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la sustitución. Pero tampoco es necesaria, pues pueden coexistir en el mismo individuo distintos tipos de conocimiento, dándose una “activación diferencial” de un tipo u otro según el contexto	No, pues cada tipo de conocimiento se aplica en su contexto
4ª. Hipótesis del “enriquecimiento progresivo” del conocimiento (Proyecto IRES)	Se construyen “sistemas de ideas”, que incluyen subsistemas de distinto grado de generalidad	Hay interacción entre los diversos tipos de conocimiento, así como evolución conjunta de los mismos	Es posible la transición. Es necesario el “enriquecimiento” del conocimiento cotidiano (con profundas transformaciones) hacia la meta de un pensamiento complejo	Sí, y es conveniente, pues se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una acción más complejos. En todo caso, el propio conocimiento cotidiano también puede llegar a ser en ocasiones complejo

Cuadro 2.1: Hipótesis en el debate en torno al conocimiento escolar. Fuente: García Pérez, 2007.

Así pues, algunos plantean que no es necesario sustituir ni transformar el conocimiento cotidiano, pues puede coexistir con otros tipos de conocimiento y además es adaptativo y más representativo de la cognición humana, así como más apropiado para la resolución de problemas. Ahora bien, se cuestiona el que no se considere la necesidad de cambiarlo y se presuponga que su carácter adaptativo es absoluto (García Díaz, 1998, p. 50). Pues el conocimiento cotidiano es producto de una cultura concreta y por tanto

manifiestamente mejorable. Por tanto cabría plantearse que una educación que pretenda ser alternativa tiene que aspirar a mejorar este conocimiento cotidiano simplificador y reduccionista, que en la práctica es reproductor y legitimador del orden social dominante y resulta inadecuado para tratar en la escuela los problemas sociales y ambientales de nuestra sociedad.

Ninguna de las hipótesis planteadas se pronuncia sobre la posibilidad de una cultura escolar distinta de la cultura científica y diferente del conocimiento cotidiano, para una el conocimiento escolar se produce cuando el conocimiento científico sustituye en la escuela al conocimiento cotidiano, mientras que para otra el conocimiento escolar es el conocimiento cotidiano que se sigue manejando en la escuela para algunos temas y el conocimiento científico vulgarizado en relación con otros asuntos. Frente a las anteriores hipótesis, pues, la alternativa que desde el Proyecto IRES consideramos más adecuada sería la “construcción, en el contexto escolar, de categorías generales, utilizables en diferentes dominios, que permitan una aproximación más adecuada a los problemas de la vida cotidiana” (García Díaz, 1998, p. 56). Desde este supuesto la meta de la educación escolar sería el enriquecimiento del propio conocimiento de los alumnos.

Desde estos supuestos, por tanto, no tiene sentido la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico ni la mera coexistencia de ambos, sino que se trata de “enriquecer el conocimiento de los sujetos con una visión más compleja del mundo, trabajando en el aula un tipo de conocimiento -el conocimiento escolar- que, originado en la integración didáctica de diferentes formas del saber (científico, ideológico-filosófico, cotidiano, artístico, etc.), suponga una reconstrucción crítica y una mejora del conocimiento cotidiano, que capacite a los individuos para una participación más consciente en la gestión y resolución de problemas socioambientales propios de nuestro mundo” (García Díaz y Merchán, 1997, p. 9). Y esta transformación, aunque no sea un cambio de un “tipo” de conocimiento a otro, sí es, en todo caso, un “cambio radical”, en cuanto se trata de ir sustituyendo formas de pensamiento simples por otras más complejas, lo que va a afectar, sin duda, al modelo de comprensión del mundo y a la forma de actuar las personas en ese mundo (Porlán, 1993; García Díaz, 1995 y 1998).

El conocimiento cotidiano, en efecto, es con frecuencia simplificador, desorganizado, estereotipado, lleno de prejuicios, pero no ayudaremos a los alumnos a construir un conocimiento alternativo sólido si lo que le ofrecemos como conocimiento deseable no resulta integrable con esos conocimientos cotidianos que son los que, de hecho, les permiten desenvolverse en su mundo. En ese sentido, la educación tiene que hacer un esfuerzo por superar un abismo que percibimos cada día en la escuela: los educadores pensamos en términos de conocimiento que tenemos que transmitir y funcionamos, por tanto, en un nivel de “representación descontextualizada”, mientras que los alumnos piensan en términos de actividades que tienen que realizar y funcionan, por tanto, en un nivel de acción contextualizada (Río, P. del y Álvarez, A., 1992, p. 53; vid. también Delval, 2000). Se trata de un diálogo difícil, pero es un reto que un conocimiento escolar de carácter alternativo tiene que conseguir. Las disciplinas, por tanto, no habrían de ser la meta referencial para la construcción del conocimiento, por más que se haya consolidado una larga tradición de presencia de esas materias en el currículum escolar. Por el contrario, la meta fundamental sería la construcción gradual en el contexto escolar de un tipo de conocimiento general, susceptible de ser aplicado a distintos

contextos, conocimiento que, a su vez, orientaría y daría un nuevo sentido a todos los otros conocimientos, más contextuales, manejados por los alumnos (García Díaz, 1998).

Se trata de una hipótesis que, frente a una concepción educativa de la cognición humana como un sistema fragmentado, postula una perspectiva de carácter más holista, que, sin ignorar la importancia de lo contextual, promueve también los procesos de interacción y metacognición, buscando desarrollar ciertos niveles de conocimiento general. Es ésta una opción que es compartida, de forma parcial o total, desde diversas posiciones científicas y educativas. Así, la tradición piagetiana considera que en la escuela lo fundamental es el aprendizaje de patrones de razonamiento más generales. En otros casos se habla de un conocimiento de tipo metadominios, que se construye en el aprendizaje cuando se dan procesos metacognitivos y de transferencia de las adquisiciones de unos dominios a otros y de unas situaciones a otras.

La alternativa es, pues, el enriquecimiento y complejización del pensamiento de los alumnos, su maduración hacia formas autónomas y críticas de pensamiento, en un intento -que se considera también deseable para el propio conocimiento científico- de incardinación dialéctica en los procesos de reflexión crítica del pensamiento humano. En ese sentido, se mantiene una visión crítica del proceso de construcción del conocimiento personal, por cuanto se reivindica que no haya separación de los campos de conocimiento sino transferencia entre los mismos, estableciendo, desde el punto de vista educativo, una orientación intencional hacia la citada complejización de los sistemas de ideas de los alumnos.

Por lo demás, desde esta opción se garantiza, asimismo, la transferencia del conocimiento aprendido en el contexto escolar a los contextos cotidianos en los que se mueve el alumno, lo que constituye una finalidad educativa fundamental, pues, como señala N. Graves, no se puede decir realmente que los alumnos han aprendido algo, “si no son capaces de utilizar lo que se les ha enseñado para resolver un problema de la vida fuera de la escuela” (1992, 118).

2.4. La problemática del conflicto y la convivencia en el marco curricular

Como decíamos al comenzar, la insatisfacción personal y profesional derivada de unas relaciones de poder dentro del aula que no comprendía, pero que intuía que eran alienantes para ambas partes, y los problemas sociales del Centro educativo en el que trabajaba, resultaron ser las dos dimensiones de una cuestión más amplia: la problemática del conflicto y la convivencia. Para tratarlos se hacía necesario -entre otras cosas- un marco curricular y teórico que fundamentase una observación más rigurosa y una mirada más reflexiva sobre la problemática de aula y que permitiese diseñar un proyecto alternativo que pudiese ser experimentado y evaluado con una metodología investigativa. Hasta aquí hemos indagado en los antecedentes de la integración del currículum y del trabajo con problemas y hemos revisado algunos de los proyectos y experiencias más representativas. Asimismo nos hemos interesado, de una manera más concreta, por las teorías del aprendizaje de lo social. Ahora se hace necesaria una mirada más atenta sobre el currículum prescrito para definir los obstáculos y potencialidades que supone para desarrollar este proyecto.

2.4.1. El trabajo con problemas y el enfoque metodológico en nuestro marco curricular

En este momento el “currículum oficial” de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Andalucía se puede considerar que queda recogido en un primer nivel básico, a escala del estado, en la LOE (2006) junto con el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (2007), que son complementados desde Andalucía por la LEA (2007) y por el Decreto de ordenación de la ESO en Andalucía (2007). Esta base curricular es desarrollada en Andalucía, oficialmente por la Orden de desarrollo del currículum de 10 de agosto de 2007, un documento fundamental para el planteamiento que aquí realizamos, y que ofrece interesantes posibilidades innovadoras, si bien el desarrollo real del currículum transita por otros derroteros, marcados por la tradición escolar, plasmada en los libros de texto de uso habitual³¹.

Por tanto, consideramos el Real Decreto 1631/2006, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito estatal, y la Orden de 10 de agosto de 2007, que la desarrolla en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como los dos referentes básicos del currículum prescrito para la Educación Secundaria³². El Real Decreto 1631/2006 recoge en su artículo 3, como objetivo de la ESO, competencias que apuntan de manera indirecta a la utilización de metodologías activas³³:

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Asimismo sugiere medidas en la línea de la integración del currículum, cuando define como un objetivo de la etapa:

³¹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007. En:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf. (Doc. de 164 págs.).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007. En:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA nº 156, de 8 de agosto de 2007. En: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d2.pdf>. (Doc. de 11 págs.).

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007. En:

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/updf/d2.pdf>. (Doc. de 43 págs.).

³² Hay que hacer notar que en la ordenación curricular autonómica de Andalucía, en esta ocasión -a diferencia de la pauta seguida en el desarrollo de la LOGSE (1990), con la publicación de decretos de enseñanza “andaluces” (en 1992)- se optó por considerar el real Decreto de Enseñanzas Mínimas (2007) del estado como válido para establecer también las enseñanzas mínimas de la Comunidad andaluza, dado el carácter tan completo y denso de contenidos que dicho real Decreto tenía (contradiendo su propia denominación de “enseñanzas mínimas”), completándolo, en todo caso, más que con nuevos añadidos de contenidos, con nuevos enfoques y orientaciones que, en vez de ser recogidos en el nivel de “decreto” autonómico, se recogieron en el nivel de “orden” (la citada Orden de 10 de agosto de 2007).

³³ <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

Y en el Anexo I, en el que se describen las competencias básicas, se apunta a que el trabajo en las áreas y materias del currículum debe complementarse con otras medidas, señalando entre ellas “la participación del alumnado” y el uso de “determinadas metodologías” que puedan favorecer o dificultar el desarrollo de las competencias asociadas a la convivencia y a la ciudadanía. Vinculando, aunque de manera indirecta y poco clara, la convivencia y la participación con el empleo de metodologías, aunque no especifica cuáles. Como si las materias del currículum fuesen condición necesaria pero no suficiente para alcanzar el desarrollo de las competencias, si no van acompañadas de la participación del alumnado y de “determinadas metodologías”.

Dentro de la competencia para “aprender a aprender” se describen una serie de habilidades que permiten seguir aprendiendo más allá de la escolaridad, adquiriendo conciencia de las propias capacidades y de las estrategias y procesos necesarios para desarrollarlas. En este punto se enumeran una serie de destrezas relacionadas con la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, como “tener confianza para seguir aprendiendo”, “ser consciente de lo que se sabe y cómo se aprende”, y se cita expresamente el trabajo por proyectos y la resolución de problemas “relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal” como el marco adecuado para el desarrollo de estas competencias, para finalmente “ser capaces de aplicar los nuevos conocimientos a situaciones parecidas y contextos diversos”.

A pesar de esta apuesta por la integración del currículum y el trabajo con problemas, como forma de desarrollar competencias, cuando se definen las áreas se pone el énfasis en las disciplinas. Así, se considera la Geografía y la Historia como ejes vertebradores del ámbito social “ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora, además de ofrecer una mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales”. Sin embargo se hace una concesión a la interdisciplinariedad cuando se afirma que “la comprensión actual de la realidad humana y social requiere de la intervención de otras disciplinas, que forman parte de las Ciencias Sociales, y que presentan perspectivas de análisis diferentes. Es el caso de las aportaciones proporcionadas desde la Economía, la Sociología, la Historia del Arte o la Ecología que complementan la comprensión de dicha realidad”. Así pues, los Bloques de contenidos se ciñen a la lógica disciplinar de la Geografía y la Historia, como disciplinas de mayor tradición académica, y concibe a las demás ciencias sociales como un complemento necesario.

Cuando trata los criterios de evaluación, se refiere a la importancia del trabajo con problemas “sobre alguna cuestión de actualidad” sirviéndose de las fuentes de información que proporcionan los medios de comunicación, valorando críticamente las informaciones, fundamentando las opiniones, argumentando las propuestas, respetando las de los demás, etc.”. Concretamente en 4º de ESO, en el Bloque 1 de los contenidos comunes se habla del “análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan”. Y en el Bloque 3 de nuevo se alude al trabajo con problemas relevantes: “realizar

trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho”.

En el área de Educación para la Ciudadanía, cuando se refiere a la contribución al desarrollo de la competencia de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, se citan expresamente elementos de una metodología basada en la participación y “el uso sistemático de la argumentación, así como en la construcción del pensamiento propio a través del estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema”. En la materia de Educación Ético-Cívica también hay referencias al trabajo con dilemas y con problemas del entorno inmediato o de carácter global. Concretamente, en el Bloque 5, hay referencias explícitas a los problemas sociales del mundo actual, relacionados con la globalización y los problemas del desarrollo, con los conflictos armados, así como con el poder y los medios de comunicación. Y en el Bloque 7 se propone el tratamiento de conflictos y problemas sociales relacionados con el reparto desigual de la riqueza, la explotación infantil, las emigraciones forzadas, etc.

En resumen, el Real Decreto, aunque se refiere explícitamente al trabajo con problemas, concibe la interdisciplinariedad de manera aditiva, como complemento de las disciplinas clásicas, a las que considera el verdadero eje vertebrador en la selección y organización de los contenidos. Con respecto a la metodología también nos encontramos con referencias, aunque de nuevo poco consistentes, a la participación del alumnado y a la “construcción del pensamiento propio”.

En la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo de la ESO en Andalucía, las referencias al trabajo con problemas sociales relevantes con una metodología investigativa constituye una apuesta más clara. Además, se pretende atender a la “dimensión histórica del conocimiento, a la visión interdisciplinar para una comprensión global de los fenómenos, a la consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como instrumentos para relacionar la experiencia del alumno con los aprendizajes, y a la necesidad de que éstos puedan ser aplicados a las situaciones de la vida cotidiana” (art. 3). Asimismo hay referencias directas a la toma de conciencia sobre problemas que afectan a las personas en un mundo globalizado, y en cuanto a las orientaciones metodológicas se habla expresamente de una metodología centrada en la actividad y participación del alumnado, con un enfoque multidisciplinar del proceso educativo que exigirá el trabajo en equipo del profesorado. Finalmente esta metodología se concreta en la propuesta de proyectos integrados que impliquen a varios departamentos didácticos (art. 4).

En el Anexo I, que se refiere a las enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la ESO, de nuevo se hace referencia a una estructura curricular que aproxime al alumnado al tratamiento de problemas sociales relevantes y se ofrecen formulaciones de estos problemas a modo de ejemplos para la puesta en práctica de posibles propuestas educativas. Concretamente, en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se organizan los contenidos de los cuatro cursos en torno a un conjunto de problemas relevantes -denominados “Núcleos Temáticos”- que se formulan como preguntas y que permiten organizar en torno a ellos los contenidos mínimos prescritos en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas.

El tratamiento de los problemas se plantea de manera gradual, en el primer ciclo con enfoques sencillos y acotados espacial y temporalmente, y en el segundo ciclo con enfoques más complejos y valorativos. Una de las problemáticas que se plantean (núcleo 3) es la de la “Igualdad, convivencia e interculturalidad”, y se justifica por la relevancia de la convivencia y la importancia de esta problemática en los centros de secundaria, que se manifiesta con múltiples desajustes que tienen que ver con el choque de la cultura académica y la cultura del alumnado, las características de la organización escolar, el tipo de relaciones entre los diversos colectivos que conviven en la escuela, los problemas del contexto social, etc. Por tanto se apuesta por abordar la convivencia como una problemática de estudio y como un contenido de alto valor educativo, gran relevancia social, y con sentido y utilidad para el alumnado. Además se dice expresamente que sería conveniente trabajar estos problemas vinculando las situaciones internas de la escuela con las situaciones sociales más generales.

Estos contenidos, trabajados como problemas que nos afectan, con una metodología activa, no están exentos de carácter valorativo, pues pueden “contribuir a facilitar el camino hacia una sociedad más igualitaria y más tolerante, en la que sea posible la convivencia de distintas personas y culturas, desarrollando en los adolescentes una sensibilidad hacia las situaciones sociales injustas y una actitud crítica frente a los estereotipos racistas, xenófobos, machistas y homófobos”. La problemática de la convivencia se justifica también como relevante por la complejidad de las situaciones de coexistencia, a veces conflictiva, “que se están planteando en un mundo globalizado en el que la movilidad de las personas de distintas culturas y creencias supone un reto para la convivencia armónica”.

Finalmente se concretan algunos de estos problemas formulándolos como preguntas. Para el caso de 2º de ESO:

¿Qué relaciones de convivencia se producen en tu pueblo o en tu barrio? ¿Se dan desde hace poco tiempo o tienen raíces más profundas en el pasado? ¿Qué significan los conceptos de paridad, acción positiva y división sexual del trabajo? ¿Hay conflictos de valores en la asignación de determinadas tareas al sexo femenino y al masculino? ¿Qué procesos de intercambio y mestizaje se producen entre Andalucía y el Nuevo Mundo? ¿Qué conflictos y qué relaciones de convivencia pacífica se producen en ellos?

Para 3º de ESO:

¿Pueden surgir conflictos sociales debido a las situaciones de pobreza de algunos grupos de población? ¿Qué se puede hacer, a corto, medio y largo plazo, para solucionar esos conflictos? ¿Sirve la organización política de nuestros Ayuntamientos, de nuestra Comunidad Autónoma, de nuestro país...para solucionar los problemas de convivencia? ¿Qué podemos hacer como ciudadanos a ese respecto?

Y para 4º de ESO:

¿Cuáles son los orígenes históricos de las situaciones de desigualdad social en Andalucía? ¿Qué líneas de organización y actuación han seguido los trabajadores para conseguir sus derechos? ¿Qué camino han recorrido las mujeres en la lucha por su igualdad respecto a los hombres? ¿Qué conflictos internacionales importantes conocemos? ¿Dónde ocurren? ¿En qué consisten? ¿Qué causas los han provocado? ¿Qué podemos hacer para contribuir a su solución? ¿Qué aporta la cultura de paz a la regulación de los conflictos entre las personas y las sociedades?

La materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se plantea con un carácter integrador, trabajando los problemas de este núcleo temático en el marco de un proyecto educativo y no de una sola materia. Pues se advierte que estos problemas, dadas sus características, “deberían implicar en un proyecto educativo común a todas las materias, y especialmente a la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, a la Educación ético-cívica, a las Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Educación Artística, incorporando ejes transversales como la Educación para la Paz y con implicaciones en el Plan Tutorial”.

Otra problemática de gran relevancia, que se trata en el Núcleo temático 10, es la relativa a la participación social y política, tan necesaria para la maduración democrática. Se propone basar la participación “en la comprensión del funcionamiento social, partiendo de que los niños y jóvenes no sólo serán ciudadanos del futuro sino que lo son ya en el presente, tanto en sus centros escolares como en diversos ámbitos sociales”. La consecución de estas finalidades corresponde al conjunto de materias del currículo pero sin duda las Ciencias Sociales, la Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica tienen un papel especial pues “las experiencias de participación ayudan a madurar como ciudadanos y sobre ella pueden plantearse problemas para el trabajo escolar”. Se ofrecen ejemplos:

En 1º de ESO:

¿Cómo podemos participar en la conservación de nuestro entorno? ¿Cómo participaban los ciudadanos en la vida pública en la antigua Grecia y en la antigua Roma? ¿Participaban por igual mujeres y hombres? ¿Se parece la vida política de entonces a la de ahora?

En 2º de ESO:

¿En qué aspectos del funcionamiento de nuestra sociedad podemos participar? ¿Cómo podemos hacerlo? ¿Cómo funcionan las asociaciones y otras instituciones de participación social? ¿Qué ejemplos de asociacionismo y de cooperación ciudadana encontramos en la Edad Media y en la Edad Moderna? ¿Se conservan hoy algunas de esas modalidades de asociación? (se puede trabajar en torno a ejemplos, como las cofradías, gremios, etc.).

En 3º de ESO:

¿Cómo se toman las decisiones en nuestro Ayuntamiento? ¿Cómo se gobierna la Comunidad autónoma andaluza? ¿Y en el estado español? ¿Cómo podemos participar los ciudadanos y ciudadanas en el funcionamiento político? ¿Cómo se coordina el funcionamiento político a escala local, regional, estatal y mundial?

En 4º de ESO:

¿Cómo surgió y se fue consolidando el sistema democrático en el mundo? ¿Y en España? ¿Qué dificultades tiene el sistema de democracia representativa para asentarse en determinadas zonas del mundo? ¿Tienen las mujeres derechos políticos reales en todas las zonas del mundo? ¿Qué relaciones existen entre el funcionamiento del sistema democrático y la organización económica y social en un país? ¿Podría mejorar la vida de las sociedades democráticas actuales con la participación real de los ciudadanos y ciudadanas en los diversos asuntos?

Desde el punto de vista metodológico se plantea la necesidad de que estos problemas se vinculen al contexto de aula y de centro y al entorno escolar próximo, sin que esto impida trabajar las dimensiones globales implicadas. También se alude a la posibilidad

de incorporar iniciativas y actividades procedentes de programas educativos no formales, como los de determinadas ONGs o asociaciones sociales. Concretamente los programas específicos “ofrecidos por diversas instituciones relacionadas con la participación juvenil, el voluntariado o las asociaciones y movimientos vecinales, integrando en las propuestas curriculares el ejercicio real de la participación, tanto en el contexto escolar como municipal”. Y se señala la importancia de vincular las informaciones con la vivencia de experiencias relacionadas con las situaciones de convivencia que fuesen objeto de análisis, “trabajando la empatía y favoreciendo la construcción de opiniones propias en el debate”. En cuanto a los criterios de valoración de los procesos de aprendizaje se señala que esta compleja problemática debería conducir al desarrollo de actitudes y comportamientos que favorezcan la convivencia. Y para ello es necesaria la práctica de la participación, el debate, el diálogo y la solidaridad.

En cuanto a la materia de Proyecto Integrado, de carácter práctico, se trata de una iniciativa que pretende trabajar un problema o diseño, a realizar preferentemente de forma colaborativa, para tratar de comprender conflictos, dar soluciones a problemas reales, resolver situaciones, etc. Este proyecto requiere la aplicación global de conocimientos, de saberes prácticos, de capacidades sociales y destrezas y no necesariamente relacionados con las materias del currículo. Otro principio es que los alumnos “sigan y vivan la autenticidad de un trabajo real”, siguiendo el desarrollo del proceso, desde su planificación, distintas fases de realización y el logro del resultado final. Y que fomente la participación de todos en las discusiones y toma de decisiones, sin perjuicio de que puedan repartirse tareas y responsabilidades en la realización del proyecto.

De todo lo anterior concluimos que no consideramos el currículo prescrito como un obstáculo para la construcción y experimentación de una alternativa curricular basada en el trabajo con problemas con una metodología en la que los alumnos sean parte activa y participativa. De hecho, tanto el Real Decreto como la Orden, aunque especialmente ésta última, apuestan por la integración de los saberes y se cita la participación de los alumnos como una finalidad y como una oportunidad para aplicar los aprendizajes adquiridos.

En este sentido, la Orden de Andalucía, que desarrolla el Real Decreto de contenidos mínimos, invita a trabajar en torno a problemas sociales relevantes y cita expresamente la convivencia, a la que no considera como un contenido transversal sino como una problemática de gran relevancia social en torno a la cual se pueden estructurar otros contenidos curriculares. Contenidos que vinculan la escala de la convivencia cercana, en el contexto escolar, con la problemática en el ámbito social, las informaciones con las vivencias, y el marco de la educación formal de la escuela con programas y actividades de educación no formal.

A pesar de las oportunidades que brinda el currículo, y de la reiteración e insistencia en los llamamientos a la innovación, son numerosos los estudios que nos muestran el divorcio entre el currículo prescrito y la práctica mayoritaria, que sigue marcada por las tradiciones escolares transmitidas en los libros de texto y por la cultura escolar tradicional, y mantenida en las relaciones e interacciones en el marco de los centros escolares y en las relaciones con la administración educativa.

2.4.2. La problemática del conflicto y la convivencia en el marco curricular y organizativo

Cuando hablamos de convivencia, nuestro marco legislativo en Andalucía en materia educativa se inspira en el modelo de la Cultura de la Paz, definido en 1989 en el Congreso Internacional de Yamoussoukro y adoptado como Programa de la UNESCO en 1995. El movimiento mundial que partió de aquí motivó que la Asamblea General de Naciones Unidas aprobara en el verano de 1999 la Declaración y Programa de Acción, en el que se define la Cultura de la Paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” orientados a conseguir metas en ocho esferas: cultura de paz a través de la educación, desarrollo económico y social sostenible, respeto de los derechos humanos, igualdad entre hombres y mujeres, participación democrática, comprensión, tolerancia y solidaridad, comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos, y paz y seguridad internacionales (Declaración y Programa de Acción aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, 1999). La recepción en el ámbito educativo de esta Cultura de la Paz se ha producido en nuestro país a través de una serie de medidas legislativas:

Normativa nacional:

- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la Educación y la Cultura de Paz.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Normativa autonómica:

- Estatuto de Autonomía de Andalucía
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia.
- Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la Promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

La Ley de solidaridad en la educación y el Decreto de derechos y deberes del alumnado

El mismo año de la Declaración de la Asamblea General de Naciones Unidas a favor de la Cultura de la Paz, se publicaron en Andalucía la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación, que establecía como uno de sus objetivos el desarrollo de actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa³⁴, y el Decreto 85/1999, por el que se regulaban los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia de los centros de secundaria³⁵. Éste se justificaba porque tras la promulgación de la LOGSE la educación pasaba a ser concebida como algo más que la adquisición de conocimientos, hábitos y técnicas intelectuales, planteándose metas más ambiciosas. Se pretendía que este Decreto fuese “el punto de encuentro de todos los estamentos de la comunidad educativa en el esfuerzo por mejorar el clima de

³⁴ <http://legislacion.vlex.es/vid/ley-solidaridad-educacion-70793432>

³⁵ <https://www.educacion.gob.es/creade/TrASubSeccionFront.do?id=1379>

convivencia y por erradicar la posibilidad de actitudes violentas e intolerantes en los centros docentes”.

El objetivo básico era la formación integral de cada persona, y esto requería autonomía de pensamiento y capacidad para asumir los deberes y derechos como ciudadanos dentro de los principios democráticos de la convivencia. En este contexto los derechos y los deberes del alumnado adquirirían una singular importancia dentro del proceso educativo pasando a constituir contenido y resultado fundamental del mismo. El ejercicio de los derechos se fundamentaba “en la formación como personas libres y participativas, y en el cumplimiento de los deberes de manera responsable, tolerante y solidaria con los derechos de los demás, actitudes todas favorecedoras de la convivencia”. Al mismo tiempo regulaba las normas de convivencia y establecía las correcciones a las conductas contrarias a las mismas, de forma que el Consejo Escolar pudiese resolver los conflictos internos, al tiempo que se potenciaba el papel de la Comisión de Convivencia como órgano encargado de asesorar a la comunidad educativa y tomar decisiones en este ámbito.

La Comisión de Convivencia se creaba como un órgano para canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia, “adoptando medidas preventivas para asegurar el cumplimiento de las normas, resolviendo y mediando en los conflictos planteados, imponiendo correcciones, realizando un seguimiento de su cumplimiento y finalmente dando cuenta al pleno del Consejo Escolar de las actuaciones realizadas” (art. 4 y 5). Desde esta concepción, se pretendía que el alumnado “percibiese que la definición y concreción de sus derechos y deberes, y de los procedimientos para garantizar su cumplimiento, requerían de la existencia de normas cuyo objetivo era contribuir al desarrollo de la libertad, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad como valores que propician la creación de un clima de convivencia armónica, favorecedor de la cooperación y el trabajo y beneficioso para todas las personas implicadas en el centro”.

El Decreto recoge un catálogo de derechos de los alumnos: “a la objetividad en la evaluación (art. 7), garantizando la posibilidad de formular reclamaciones contra las valoraciones del aprendizaje, calificaciones y decisiones resultado del proceso de evaluación. El derecho a la libertad de conciencia (art. 13), el derecho al respeto de la intimidad, integridad y dignidad personal (art. 14), el derecho a la participación en la vida del centro (art. 15), estableciéndose el procedimiento de elección de delegados, y representantes en el Consejo Escolar, así como la Junta de Delegados”. También contempla el derecho a la utilización de las instalaciones del centro (art. 16), el derecho de reunión (art. 17) y de asociación (art. 19), el derecho a la libertad de expresión (art. 18), y dentro de este, el derecho a manifestar discrepancias respecto a las decisiones educativas que les afectasen. Incluso se regulaba la expresión de la discrepancia colectiva en forma de inasistencia a clase, aunque solo se reservaba este derecho a los alumnos de post-obligatoria.

En cuanto a los deberes, se recogían: el deber de estudiar (art. 21), de respetar la libertad de conciencia (art. 22), de respetar la diversidad (art. 23), de buen uso de las instalaciones del centro (art. 24), de respetar el Proyecto de Centro (art. 25), de cumplir las normas de convivencia (art. 26), de respetar al profesorado y a los demás miembros de la comunidad educativa (art. 27) y de participar en la vida del centro (art. 28), etc.

Y con respecto a la elaboración de las normas de convivencia (art. 29), aunque repetidamente se alude a la participación de los alumnos, y al ejercicio de derechos como forma de favorecer la convivencia, no se observa ninguna referencia a la participación de los alumnos a través de sus representantes, aunque solo fuese con carácter consultivo, en su elaboración o discusión. En el capítulo de medidas educativas y preventivas (art. 30) se invitaba al Consejo Escolar y a su Comisión de Convivencia, a poner “especial cuidado” en la prevención de actuaciones contrarias a las normas de convivencia. Las correcciones que se aplicasen por el incumplimiento de las normas debían tener un carácter educativo y recuperador, y garantizar el respeto a los derechos del resto del alumnado, “respetando el principio de proporcionalidad, circunstancias personales atenuantes o agravantes y mantenimiento de la integridad física y moral y de la escolaridad” (art. 31 y 32).

En los artículos siguientes se enumeraban las conductas contrarias a las normas de convivencia y se establecía su corrección; entre otras aparecen: cualquier acto que perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase, la falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje, cualquier acto de incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa (art. 34). En cuanto a las correcciones, se contemplan la amonestación oral y escrita, la realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a reparar el daño causado en las instalaciones, y la suspensión del derecho de asistencia a clase o al centro (art. 35). Y en el caso de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia (art. 37) se contemplan además la suspensión de asistencia a las actividades extraescolares, la suspensión de asistencia de hasta un mes y finalmente el cambio de centro docente (art. 38). El órgano competente para imponer las correcciones por conductas gravemente perjudiciales para la convivencia es el Consejo Escolar, previa instrucción por un profesor designado por la Comisión de Convivencia (art. 39-42). Por tanto este Decreto pretendía mantener un equilibrio entre elementos educativos y formadores en valores y prácticas democráticas de la convivencia y elementos más ligados al aspecto normativo y sancionador. Estos últimos se enmarcaban en una marea de creciente preocupación por lo que, en el imaginario colectivo, empezaba a ser percibido como un “deterioro de la convivencia escolar”.

Todas estas iniciativas se encuadraban en una tendencia de creciente interés y preocupación por la convivencia escolar y por una redefinición del papel de la escuela en el fomento de la Cultura de la Paz. En este marco se inscribe la declaración por Naciones Unidas del año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz, y la proclamación del Decenio Internacional de promoción de una Cultura de Paz y No Violencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010). Paralelamente se publicó el “Manifiesto 2000”, redactado por un grupo de premios Nobel, que resumía los seis principios clave que definen y determinan la Cultura de Paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para entender, conservar el Planeta y redescubrir la solidaridad. Desde estos supuestos, “la Cultura de la Paz es entendida como una cultura para la armonía social fundada en la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, y el rechazo de la violencia. La educación se considera el principal instrumento de construcción de esta Cultura de la Paz, que se funda en el respeto de los derechos humanos y pretende fomentar la solución de los problemas mediante el diálogo y la negociación”.

El Plan Andaluz de educación para la Cultura de la Paz y la No-violencia

Hace ahora una década (2002), la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publicaba su “Plan Andaluz de educación para la Cultura de la Paz y No-violencia”, con el que trataba de coordinar, dinamizar, y dar coherencia, a los distintos programas que se venían desarrollando en orden a construir esta Cultura de la Paz, “entrelazándolos de manera que la suma de sus actuaciones y la sinergia resultante puedan potenciarse aún más”³⁶. Este Plan se basaba en las normas relativas a los derechos y libertades fundamentales recogidas en nuestra Constitución, en conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, y en los tratados suscritos por España en esta materia, así como en el Estatuto de Autonomía de Andalucía. También se justificaba como desarrollo de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y por aquellas otras leyes, decretos y normas legales basadas en los principios democráticos de convivencia que articulan nuestro sistema educativo, así como por los mismos principios que definen la Cultura de Paz.

Se trataba de contextualizar en la realidad andaluza las distintas recomendaciones que se venían produciendo desde distintos ámbitos nacionales e internacionales, especialmente desde la UNESCO, así como contribuir a las finalidades educativas fijadas en el sistema educativo español en materia de ciudadanía, respeto de los derechos y libertades fundamentales, y ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Además de desarrollar las finalidades educativas prescritas se trataba de dar respuesta a una problemática real vivida en nuestros centros educativos, y señalada en diversos informes gubernamentales españoles e internacionales, y al que Andalucía, al igual que otras comunidades autónomas españolas y otros países no podía sustraerse. Estos principios educativos se resumían en:

- 1) Aprendizaje de una ciudadanía democrática,
- 2) La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- 3) La mejora de la convivencia escolar.
- 4) La prevención de la violencia.

1) El aprendizaje de una ciudadanía democrática, orientada a la formación de ciudadanos responsables y capaces de desarrollar el diálogo, la comunicación y la resolución no violenta de los conflictos desde una dimensión cognitiva, una dimensión social, y una dimensión afectiva.

2) La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, como verdadero aprendizaje social, y como finalidad educativa esencial. Aprender a convivir en un mundo cambiante exige la adquisición de conocimientos y estrategias de transformación para participar en la construcción de nuevos valores que respondan a las nuevas problemáticas.

3) La mejora de la convivencia escolar depende en buena medida de la organización y funcionamiento de los centros, y de la conexión de la escuela con la sociedad, para resolver los conflictos que se dan en ella desde la responsabilidad y la autonomía.

³⁶ <http://boja.vlex.es/vid/publicidad-andaluz-paz-noviolenca-15655251>

4) La prevención de la violencia, a través del desarrollo de la inteligencia emocional, la aplicación de técnicas de resolución de conflictos y los programas globales de educación para la paz, como forma de conseguir la mejora del clima escolar.

Desde estas premisas, el Plan pretendía promover medidas educativas para aprender a convivir con los conflictos proponiendo soluciones creativas y pacíficas a los mismos. Las medidas concretas que se propusieron fueron:

1. Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.

De nuevo se insistía en la educación, concretamente en el concepto de “aprender a vivir con los demás”, como fórmula para mejorar el clima de convivencia en las escuelas. Y se hablaba de “fluida comunicación, de confianza mutua y de estrecha colaboración tendente hacia la consecución de objetivos comunes”. Aunque se reconocía que “la convivencia en muchas ocasiones se percibe repleta de tensiones y de conflictos”, para mejorarla se proponía “favorecer la cooperación frente a la competición y la concertación frente al conflicto”, pues esto constituía un factor esencial para prevenir la violencia y era condición indispensable para experimentar los valores de la Cultura de Paz.

La Comisión de Convivencia había sido creada como un órgano que canalizara iniciativas para mejorar la convivencia en los centros, pero en este Plan se dice explícitamente: “dicha Comisión no debe ser entendida sólo como un órgano sancionador, sino, también, y fundamentalmente, en su función humanizadora y preventiva, siendo punto de encuentro de todos los estamentos de la comunidad educativa en el esfuerzo por mejorar el clima de convivencia”. Con el transcurso del tiempo, lo que fue concebido como un órgano de canalización de iniciativas para la mejora de la convivencia se había convertido en un mero gestor de sanciones y correcciones. Así pues, se pretendía dar un nuevo impulso a las medidas preventivas y para ello se proponía elaborar planes de actuación concretos que incluyesen el arbitraje y la mediación, y en los que participasen tanto el profesorado como el alumnado y las familias.

Para favorecer esa función humanizadora y preventiva de los centros docentes, la Consejería proponía las siguientes medidas:

1.1 Creación de Gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz en cada provincia, ligados a los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación, con la finalidad de asesorar a las comisiones de convivencia de los centros e impulsar el conjunto de medidas relacionadas con este plan.

1.2 Formación del profesorado para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de conflictos en el centro. Se pretendía que el profesorado, tanto en su práctica docente como en su acción tutorial, utilizara las estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.

1.3 Puesta en marcha de programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro. Facilitando la participación del conjunto del profesorado, del alumnado, y, en su caso,

de los padres y de las madres, contando con los recursos humanos y económicos necesarios para su desarrollo.

1.4 Fomento de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a la mejora de la convivencia.

2. Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y No-violencia, dirigidos a la prevención de la violencia.

La Administración educativa andaluza se comprometía también a favorecer la investigación educativa en materia de convivencia mediante la convocatoria de ayudas a proyectos, preferentemente con equipos internivelares de profesores que generasen un marco de reflexión sobre el funcionamiento del proceso educativo. Por otra parte se ponía el énfasis en la formación y el asesoramiento con la vista puesta en el desarrollo personal, el aumento del compromiso ético a través de la participación y la mejora de la convivencia escolar. A tal fin se hacía necesario la elaboración y difusión de materiales didácticos que permitiesen trabajar en el aula la Educación para la Cultura para la Paz y la No Violencia, así como el intercambio de experiencias e información en este campo.

Todo esto se concretó en una serie de decisiones y medidas entre las que cabe destacar la creación del Proyecto “Escuela: espacio de paz”, la convocatoria de Proyectos Educativos de impulso a la educación en valores como eje organizador del currículo escolar, y la creación del Observatorio sobre la Convivencia Escolar, que analizaría periódicamente los temas relativos a la convivencia escolar con el objetivo de orientar acciones de mejora encaminadas a la prevención de la violencia en el ámbito educativo. También se contemplaron acciones formativas de Cultura de Paz y No Violencia, integrándolas en el marco de la formación del profesorado, con la colaboración de expertos y de instituciones relevantes en la materia. Dentro del capítulo de elaboración y difusión de materiales curriculares los centros escolares dispusieron desde el curso 2001-2002 de algunos materiales ya experimentados: el manual de Cultura de Paz, los cuadernos sobre Cultura de Paz, el diccionario de términos de Paz, Conflictos y No Violencia, la guía pedagógica sobre Cultura de Paz y prevención de la violencia, y la mochila para la Paz, etc. Algunos de estos materiales se dieron a conocer en los congresos, jornadas y seminarios que se organizaron como foro de intercambio de experiencias.

Otra de las medidas a la que se comprometió la Consejería de Educación mediante este Plan fue a dar estabilidad a los equipos de profesores que estuviesen desarrollando programas en este ámbito. Esto se hizo mediante una convocatoria, en la Orden de 29 de junio de 2001, de comisiones de servicio para realizar Proyectos específicos que incorporasen medidas y actuaciones relacionadas con la Cultura de Paz y No Violencia dando continuidad a los equipos docentes que los llevaran a cabo.

3. Dotar a los centros docentes de recursos para favorecer la prevención de la violencia, que les permitiesen ofrecer una respuesta educativa diversificada al alumnado y mejorasen la seguridad de las personas que trabajan en ellos así como de sus instalaciones.

Para mejorar el clima de convivencia en los centros se pretendía crear un ambiente de seguridad y de estabilidad en las plantillas mejorando los medios y recursos, sobre todo en los centros con más problemas de convivencia, así como cambiar “la percepción que puede tener una parte del alumnado y, en algunas ocasiones, las familias acerca de la labor del profesorado”. Las medidas concretas se sustanciaron en la creación de la figura del profesor/a mediador/a, que en los centros que lo precisasen estarían adscritos a los Equipos o Departamentos de Orientación, y en relación directa con los gabinetes de asesoramiento. La mejora de la plantilla y la disminución de la ratio de alumnos por aula en ciertos centros, “la potenciación de las relaciones del centro con su entorno a fin de mejorar la percepción que el alumnado tiene de su propio centro y de la enseñanza que recibe en ellos”. También se instaba a adaptarse a los intereses y necesidades del alumnado para despertar sentimientos de satisfacción y de identificación positiva con el centro, integrando la educación en valores como fundamento de la práctica educativa. Y se pretendía potenciar las relaciones del centro con su entorno, promoviendo la aceptación del mismo por parte de la comunidad como un foco de desarrollo social y cultural.

Junto a las medidas educativas aparecían otras como la mejora de la seguridad del entorno, a través del Plan Integral de Protección de centros docentes, con la colaboración de la Consejería de Gobernación y con los ayuntamientos a través de la Federación Andaluza de Municipios. Este Plan contemplaba medidas preventivas de protección del entorno escolar en determinadas zonas. El asesoramiento y apoyo jurídico al profesorado también formaba parte de este paquete de medidas destinadas a reforzar la seguridad de las personas y de las instalaciones. Se trataba de apoyar al profesorado que pudiese verse envuelto a un procedimiento civil o penal por acciones o circunstancias derivadas de su desempeño profesional.

4. Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas.

El Plan considera la participación como el pilar de la democracia y fundamento de la Cultura de Paz, de ahí que se propusiese favorecer un modelo de centro caracterizado por el establecimiento de relaciones horizontales entre todos los miembros de la comunidad educativa, la potenciación de relaciones positivas entre el centro, la familia y la sociedad, el uso de estrategias participativas que permitiesen un verdadero aprendizaje de ciudadanía democrática, así como la creación de un clima de diálogo y colaboración que contribuyese a un clima de convivencia basado en la responsabilidad y “en la práctica de un estilo de vida no autoritaria”. Se consideraba la participación del alumnado y del profesorado como una exigencia para la mejora de la convivencia y para crear un sentimiento positivo de identidad y pertenencia al centro educativo. Estas iniciativas eran coherentes con otras como la creación del Observatorio de la Infancia de Andalucía, que también pretendían favorecer la participación en los centros educativos³⁷.

Otra iniciativa interesante, desde el punto de vista educativo, fue la promoción de las escuelas de madres y padres para la formación en la Cultura de Paz y No-violencia. Se pretendía trabajar el conflicto que suele existir entre los valores de la escuela y los de las familias, medios de comunicación y sociedad en su conjunto. También se contemplaba

³⁷ <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/index.aspx>

el apoyo a las asociaciones, clubs y acciones de paz y no violencia impulsadas por el alumnado, o bien a las estrategias que el profesorado pusiese en marcha para la incorporación del alumnado a la vida del centro, fomentando el aprendizaje de la democracia y de los valores democráticos, en la convicción de que esto no puede realizarse de manera teórica, ya que se interioriza y comprende ejerciendo la ciudadanía democrática y participando en la vida colectiva. Se pretendía también que los centros se abriesen al entorno, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en actividades socio-comunitarias, constituyendo espacios de comunicación y de relación cada vez más enriquecedores.

5. Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros, mediante la difusión de la Cultura de Paz y No-violencia como base esencial del aprendizaje de los valores para una ciudadanía democrática.

El Plan contemplaba la implicación de toda la sociedad, desde sus diferentes ámbitos y capacidades formativas, en un lento proceso de construcción de la Cultura de Paz, generando un proceso de reflexión y debate a favor del aprendizaje de la ciudadanía democrática. Para conseguir estos objetivos se proponía extender la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO, incorporando en su práctica pedagógica la Cultura de Paz y No Violencia, así como la realización de actividades relacionadas con la Cultura de Paz, el establecimiento de convenios con asociaciones, organizaciones e instituciones que realizan actividades encaminadas a la difusión de esta cultura, la realización de campañas y la difusión de programas en medios de comunicación, y en concreto el programa de Canal Sur el “Club de las Ideas”. Por último la creación de un sitio en la web de la Consejería de Educación y Ciencia para el Plan de Cultura de Paz y No Violencia, relacionando todas las actividades que se realizaran y facilitando el enlace a otras webs de organismos, agencias y organizaciones internacionales.

6. Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la No Violencia.

Se trataba de involucrar a las universidades en el fomento de la Cultura de Paz a través de la inclusión en los planes de estudios, tanto de asignaturas afines a estos contenidos como de cursos de postgrado, de modo que la formación inicial y permanente del profesorado, la formación general de los estudiantes universitarios y las líneas de investigación pedagógicas refuerzan las acciones realizadas en el ámbito social y educativo. La Investigación sobre la Paz, por su carácter interdisciplinar y transdisciplinar, por la utilización complementaria de teoría y práctica que permite, por su dimensión internacional y su perspectiva global, y por su capacidad de acción, se considera un importante instrumento de transformación social. Fomenta además la investigación en ciencias sociales proporcionando elementos conceptuales y metodológicos de resolución de conflictos y ofreciendo perspectivas epistemológicas que orientan la educación para la paz.

Finalmente, para someter este Plan tan ambicioso a una “evaluación precisa y objetiva”; la administración educativa propuso crear una Comisión de Seguimiento integrada por representantes de las diferentes direcciones generales de la Consejería de Educación y Ciencia y presidida por el Director General de Orientación Educativa y Solidaridad. Asimismo se estableció una Comisión Técnica, con la participación de expertos en Investigación, Educación y Cultura de Paz, compuesta por la Dirección General de

Orientación y Solidaridad, por los delegados provinciales y por el Coordinador Regional del Plan.

Paralelamente a las iniciativas que se iban tomando en distintas instancias educativas, el Pleno del Parlamento de Andalucía en sesión celebrada los días 29 y 30 de junio 2005, aprobó la Resolución número 43 en el marco del debate sobre el estado de la Comunidad Autónoma, instando al Consejo de Gobierno a promover un amplio debate entre todos los sectores de la comunidad educativa en el seno del Consejo Escolar de Andalucía. Como fruto de este debate, el Consejo Escolar de Andalucía elaboró un informe sobre la convivencia en los centros educativos de Andalucía el 20 de diciembre de 2005.

El 30 de noviembre de ese mismo año, en el ámbito estatal, se había promulgado la Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de paz³⁸, que estableció una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad. Más tarde, la Ley Orgánica 2/2006, de Educación³⁹, en sus párrafos c, k y l de su artículo 1, estableció como principios del sistema educativo “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”.

El Decreto 19/2007 de promoción de la Cultura de la Paz y mejora de la convivencia

Y en Andalucía, el Consejo de Gobierno, en su reunión de 23 de enero de 2007 promulgaba el Decreto “por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de la Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos”. Hasta aquí las disposiciones legislativas se limitaron a proclamar su adhesión a los valores y principios de la Cultura de la Paz y la no-violencia, manifestando la importancia de la educación para desarrollarla, proponiendo distintas medidas de fomento de la reflexión y la investigación, estableciendo convenios con entidades promotoras de esta cultura, haciendo un llamamiento a la participación de los centros, de profesores y alumnos, creando la figura del mediador en los departamentos de orientación, el Proyecto “Escuela: Espacio de Paz” y el Observatorio de la convivencia escolar. También fomentando la investigación educativa, la formación del profesorado y la elaboración de materiales curriculares para trabajar la cultura de la paz, así como la organización de congresos, jornadas y seminarios.

Pero con este nuevo decreto se iba a entrar a definir de una manera más precisa los contornos más controvertidos de esta problemática. En el preámbulo del Decreto se justificaba “la urgencia y pertinencia de dar un nuevo enfoque a los objetivos de la

³⁸ http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2005-19785

³⁹ http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

educación”⁴⁰. Concretamente se hacía necesario introducir en los centros educativos “una cultura que facilite el tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que éstos no se traduzcan en un deterioro del clima escolar”. Así se ponía de manifiesto el verdadero problema. Pensamos que este decreto supone un giro con respecto a lo hecho hasta ese momento; ahora se respondía a la demanda de un sector de la comunidad educativa descontento con lo que se venía denominando “deterioro del clima escolar”.

Lo que sigue a continuación no hace más que confirmar estas apreciaciones, pues no se trataba específicamente de una disposición legislativa sobre derechos y deberes, normas e incumplimientos, sino sobre “promoción de la Cultura de la Paz y mejora de la convivencia”, sin embargo se dice que “establecer la convivencia, y restablecerla cuando se ha roto, es una meta y una necesidad para la institución escolar”. Por tanto el carácter reactivo de estas disposiciones quedaba de manifiesto, se trataba de dar respuesta a un problema urgente, la convivencia había dejado de ser un “contenido transversal” relacionado con los valores democráticos y de defensa de los derechos humanos para pasar a ser una urgencia en la gestión cotidiana de los centros. El decreto precisaba los elementos necesarios para hacer frente a este problema de convivencia: “una conjunto de reglas que la regulen y que sean conocidos por todos, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones”.

Ahora bien, hecha esta concesión, se recordaba que la convivencia y el adecuado clima escolar, no era solo un requisito para cumplir los objetivos de la escuela, sino un fin de la educación en sí mismo, por tanto hacía un llamamiento al profesorado para que a “través del contenido del currículo, del análisis de los conflictos y del ejercicio de prácticas metodológicas adecuadas contribuyese a construir la convivencia a base de afianzar aquellos rasgos del alumnado que eran necesarios para mantenerla”. Es decir, recordaba que junto a las normas y las sanciones no había que olvidar que la convivencia se construye en el currículum. Y, aunque se insistía en la retórica de la cultura de la paz, a la hora de definir los principios de actuación y las medidas concretas encontramos lo siguiente:

- 1) La intervención preventiva, a través de prácticas educativas de resolución pacífica de conflictos, con la participación de todos los agentes en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones para la promoción de la cultura de la paz y la mejora de la convivencia.
- 2) Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar.
- 3) Promover la Cultura de Paz facilitando el diálogo y la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa.

Eufemísticamente se hace un llamamiento a favorecer la participación “real” de “todos” los sectores, señalando indirectamente algunas de las causas del deterioro de la convivencia y del fracaso de las medidas implementadas hasta entonces: la participación no era “real” y no participaban “todos”.

⁴⁰ <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/2.html>

4) Fomentar en los centros educativos los valores, actitudes y prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas (artículo 2).

Para conseguir estos objetivos se proponían las siguientes medidas:

- 1) Facilitar la formación y el asesoramiento.
- 2) Establecer procedimientos para la imposición de correcciones y medidas disciplinarias por el incumplimiento de las normas.
- 3) Dotar a los centros educativos de los recursos que les permitan mejorar la seguridad de las personas que trabajan en ellos, así como sus instalaciones.
- 4) Potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz”.
- 5) Promover la colaboración de los miembros de la comunidad educativa con las instituciones y agentes del entorno.
- 6) Impulsar la colaboración de las distintas administraciones mediante la creación de un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía.

Ahora se entraba directamente a tratar la cuestión de las normas, los incumplimientos, y las correcciones, incluso había un cambio en el lenguaje, se empieza a hablar de medidas “disciplinarias”. También es una novedad la cuestión de la seguridad en los centros, que abría el camino a la presencia de la policía en las puertas, seguridad privada y cámaras de vigilancia.

Este decreto prescribía la elaboración de un Plan de Convivencia en los centros de secundaria que debería ser aprobado por el Consejo Escolar y que se incorporaría al Proyecto Educativo del Centro. Este Plan requería que los centros incluyesen el diagnóstico del estado de convivencia y la conflictividad detectada y el establecimiento de las normas de convivencia. El Plan de Convivencia incluía también la composición de la Comisión de Convivencia y sus funciones, entre las que se encontraba dar cuenta al Consejo Escolar de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas, las medidas para detectar y resolver los conflictos, así como la programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa, funciones de los delegados, entre las que se incluía la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse, actuaciones del tutor y del equipo docente para favorecer la integración del alumnado de nuevo ingreso, etc. (art. 5).

También se creaba el “Aula de Convivencia”, para dar un tratamiento individualizado a los alumnos a los que se les hubiese aplicado alguna corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas tipificadas en los artículos 20 y 23 del Decreto, habiendo sido privado de su derecho a participar en las actividades lectivas. Se pretendía que estas aulas favoreciesen la reflexión por parte de los alumnos acerca de las circunstancias que hubiesen motivado la corrección o medida disciplinaria.

Junto a las medidas disciplinarias se planteaba la potenciación del Plan de Orientación y Acción Tutorial para la mediación y resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado. Este plan pretendía potenciar la acción de los tutores y su comunicación con las familias para que, en los casos de medidas disciplinarias por conductas graves, de las tipificadas en el artículo 23 del Decreto, analizara su evolución e integración escolar y propusiese un “compromiso de convivencia” (art. 10).

Los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional también tendrían una función de planificación de actividades dirigidas a hacer efectiva la educación para la promoción de la cultura de la paz, la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos. Junto a esto la Administración educativa se comprometía a poner en marcha mecanismos y recursos para hacer un seguimiento de la situación real de la conflictividad en los centros educativos, generalizando un sistema de gestión de la recogida de las incidencias en materia de convivencia, para su posterior análisis y planificación de recursos, con un servicio telemático y telefónico gratuito de asesoramiento e información para la prevención de la violencia y el tratamiento pacífico de los conflictos (art. 12: “seguimiento y medidas de seguridad en los centros educativos”).

Los artículos 13 al 37 tratan de las normas de convivencia y de los incumplimientos, de la elaboración de las normas, de las medidas educativas y preventivas, de los compromisos de convivencia, de los principios para la corrección y de las medidas disciplinarias, de las conductas contrarias a la convivencia y de la corrección de estas conductas, órganos competentes para imponer las medidas disciplinarias, expedientes disciplinarios, actuación ante conductas de maltrato, discriminación o agresión, etc.

El artículo 13, de “medidas de seguridad en los centros educativos”, establecía la colaboración con las administraciones con competencia en materia de seguridad pública o ciudadana para favorecer la protección de los centros docentes e impulsar medidas preventivas de seguridad del entorno escolar. Este artículo se traducía en la medida más visible y emblemática en materia de “convivencia” que se había visto hasta el momento: la presencia policial a la puerta de los colegios.

Los capítulos siguientes regulan los proyectos integrales de la “Escuela: Espacio de Paz”, así como la coordinación, evaluación y extensión de la Red Andaluza de esta institución. Las competencias de éstas será proponer planes de formación permanente en el ámbito de la promoción de la cultura de la paz, la mediación y la resolución de conflictos, así como colaborar con los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, con las comisiones provinciales de seguimiento y con el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía. Como actividades educativas propiamente dichas cabe destacar la realización de campañas de sensibilización e información (art. 42), y la elaboración y difusión de materiales educativos y ayudas para proyectos de innovación e investigación (art. 43)

También se creó un Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la convivencia escolar en cada Delegación Provincial de la Consejería, integrados en los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional, que tenía como misión la promoción de la Cultura de la Paz, la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos (art. 44). Y una Comisión Provincial de Seguimiento de la Convivencia Escolar en cada Delegación Provincial de la Consejería, como órgano colegiado de coordinación y seguimiento de cada uno de los objetivos y medidas contenidos en el Decreto (art. 46).

Los artículos 50 a 59 establecen y describen las competencias y el funcionamiento del Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía, su objetivo, y su finalidad como asesor de la Junta de Andalucía para formular propuestas para el desarrollo de

actuaciones de investigación, estudios y evaluaciones. Asimismo para promover actuaciones de formación en estrategias de mediación y regulación de conflictos y de mejora de la normativa, a través de encuentros entre profesionales y expertos para facilitar intercambios de experiencias, crear un fondo de documentación para la promoción de actividades, y publicar y difundir estudios, materiales y experiencias.

Este Decreto modificó, en varios aspectos de interés, el 85/1999, por el que se regularon los derechos y deberes del alumnado. Por una parte se modificó el artículo 18 que regulaba las discrepancias colectivas del alumnado con respecto a las decisiones educativas, manifestadas con una propuesta de inasistencia a clase. Ahora este derecho no quedaba circunscrito a la enseñanza postobligatoria sino que se extendía también a 4º de ESO. No tenía sentido insistir tanto en la participación como estrategia para conseguir el ejercicio responsable de los derechos y favorecer la convivencia y dejar fuera de este derecho, y de la participación, a todos los alumnos que no continuaban sus estudios más allá de la enseñanza obligatoria.

Otra modificación de interés es la que afectó al artículo 21, añadiéndose un nuevo deber de los alumnos: “estudiar [y esforzarse] para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades”. Y en el artículo 26 se añadió también algo: “el alumnado tiene el deber de respetar las normas de organización [convivencia y disciplina], del centro educativo, recogidas en el reglamento de organización y funcionamiento”. Además se añadió a este artículo un nuevo apartado: “el alumnado tiene el deber de participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros y compañeras a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado. Creemos relevante que en el discurso de la convivencia apareciesen estos nuevos términos: “esforzarse”, “disciplina” y “autoridad”, y la alusión indirecta a los alumnos “disruptivos”, que “no respetan el derecho de sus compañeros a la educación”.

El artículo 4 de este decreto prescribía la elaboración e implementación de un Plan de Convivencia en cada centro de secundaria, y la Orden de 18 de julio de 2007 vino a desarrollar y regular esta medida⁴¹. Entre otras cosas se establecía que el citado Plan incluiría las normas de convivencia tanto generales como las particulares de cada aula, y todas las medidas y actuaciones destinadas a prevenir, detectar, tratar y resolver los conflictos, y añadía: “y aprender a utilizarlos como fuente de experiencias de aprendizaje”. El Plan concretaba la organización y el funcionamiento del Centro en relación con la convivencia y venía a regular algunas cuestiones de detalle que no estaban muy claras. Instaba a establecer medidas de carácter organizativo que posibilitasen la vigilancia de los espacios y los tiempos considerados “de riesgo”, como los recreos, las entradas y salidas del centro y los cambios de clase. Con respecto al Aula de Convivencia se regulaba su uso y de esta manera se llenaba un vacío legal respecto a la cuestión de los alumnos expulsados del aula.

La problemática de la convivencia en las materias curriculares

La problemática de la convivencia está tratada no sólo en las disposiciones legislativas específicas vistas más arriba, también la encontramos como contenido en las materias que se establecen y regulan tanto en el Real Decreto 1631/2006 como en la Orden de

⁴¹ <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/243/>

2008 que lo desarrolla en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En el primero cuando se definen una serie de capacidades que contribuyen a crear un marco de convivencia (art. 3. Objetivos):

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Y en el Anexo I, que define las competencias básicas, la competencia social y ciudadana expresa el tipo de destrezas y habilidades sociales relacionadas con la gestión del conflicto y la convivencia. Se pretende conseguir la comprensión de la realidad social, conviviendo y ejerciendo la ciudadanía democrática en una sociedad plural, comprometiéndose en la contribución para su mejora, y desarrollando habilidades complejas que permitan tomar decisiones y responsabilizarse de las elecciones tomadas.

Esto implica el desarrollo del conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, y sobre los valores del sistema democrático, para ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. Para esto es necesaria una comprensión crítica de la realidad histórica y social del mundo recurriendo al análisis multicausal y sistémico para poder enjuiciar los problemas sociales e históricos y para poder reflexionar sobre situaciones reales. También entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, que permita mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Esta competencia se entiende en el currículum como el conjunto de “habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia”, así como la capacidad para resolverlos con actitud constructiva, tomando decisiones con autonomía, empleando tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo, en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

En la dimensión ética de esta competencia social y ciudadana hay que señalar también "la toma de conciencia de los valores del entorno evaluándolos y reconstruyéndolos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio". Entre estas habilidades el currículum señala el conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente al propio; esto incluye la práctica del diálogo y la negociación como forma de resolver los conflictos.

Por último, se insta al ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, reflexionando críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, la Constitución española y la legislación autonómica. En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica, aceptando y practicando normas de convivencia acordes con los valores democráticos y ejerciendo los derechos y deberes y las libertades cívicas. Esta competencia supone “comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”.

En cuanto a la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Anexo II), se insiste en su carácter integrador, pues su aprendizaje contribuye a la adquisición de varias competencias básicas, especialmente las habilidades relacionadas con la competencia social y ciudadana. Y contribuye a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia a través de la comprensión de los rasgos de las sociedades actuales, de su pluralidad, y de los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive. Esto incluye “la comprensión de las acciones humanas del pasado y del presente, desarrollando la empatía, y favoreciendo la valoración y el ejercicio del diálogo como vía para la solución de los problemas”. Además se prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates donde se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás, valorando el diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

En la materia de Educación para la ciudadanía se repiten muchos de estos objetivos y contenidos, y se habla expresamente de promover la ciudadanía democrática para la participación con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa y la Constitución española en su artículo 1.1 en el que se refieren los valores en que se debe sustentar la convivencia social. Las recomendaciones internacionales y el mandato constitucional son los ejes que vertebran el currículo de esta materia.

Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos en valores y virtudes cívicas el artículo 27.2 de la Constitución establece que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia, que deben interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre esta materia ratificados por España. Se pretende con esta educación para la ciudadanía democrática que los hábitos cívicos tengan su expresión en el entorno escolar y social, y que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada, para esto se incluyen contenidos relativos a las relaciones humanas, la educación afectivo-moral, la superación de conflictos, etc.

Pero estos contenidos se presentan a través de “la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de los alumnos para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida

propios”. En este sentido, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, se pretende trabajar los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización y toma de conciencia y la adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para esto “es imprescindible hacer de los centros y de las aulas lugares modelo de convivencia en los que se respeten las normas y se fomente la participación en la toma de decisiones de todos los implicados y el ejercicio de los derechos y responsabilidades”. Espacios en definitiva en los que se practique la participación y los valores de las sociedades democráticas.

La Educación para la ciudadanía está configurada en dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica. Ambas materias se estructuran en bloques que van desde la problemática de lo personal y lo más próximo, las relaciones interpersonales, las familiares o las sociales, a lo global y más general. Se pretende partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales, ampliando el contexto hasta los problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI.

El objetivo, entre otros, es ser capaz de afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos, como la mediación, para su resolución. Se trata de interiorizar los valores de la no-violencia, el compromiso y la participación, tanto en el ámbito personal como en el social. Junto a esto, otro objetivo es la adquisición de un pensamiento crítico “desarrollando el criterio propio y habilidades para defender las propias posiciones en los debates, a través de la argumentación documentada y valorando las razones de los otros”. La participación en la vida del centro y del entorno se considera un criterio de evaluación, así como la práctica del diálogo y la mediación para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares; también el reconocimiento de los conflictos sociales e internacionales y el papel de los organismos internacionales en su resolución

La Educación ético-cívica pone el énfasis en el descubrimiento de los sentimientos en las relaciones interpersonales, para controlarlos, ponerse en el lugar del otro, y utilizar el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en las relaciones interpersonales. Por lo que respecta a las materias recogidas en los decretos y ordenes que desarrollan el currículum de secundaria en Andalucía, observamos que el Decreto 231/2007, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO, afirma que el currículo de la educación secundaria obligatoria se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores para el alumnado y que tomará en consideración, como elementos transversales, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.

Y la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el núcleo temático 3 (Igualdad, convivencia e interculturalidad) y en el núcleo temático 10 (participación histórica, social y cultural de Andalucía) se plantea la convivencia como contenido de estudio en clase de ESO, y se formulan problemas de investigación en torno a ella. Igualmente se plantea la convivencia como un contenido educativo a enseñar en la materia de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos y en la Educación ético-cívica, como ya vimos.

En la materia Cambios Sociales y Género encontramos también contribuciones para la socialización en la igualdad de alumnos y alumnas, atendiendo al desarrollo integral de las potencialidades emocionales, racionales y creativas, al compromiso personal y social y al desarrollo democrático. Esto incluye como objetivo “favorecer la resolución de conflictos derivado de las diferencias de género”, desarrollando las capacidades de escucha, diálogo y negociación, los valores compartidos de respeto y convivencia pacífica entre hombres y mujeres, y la capacidad de reflexión y análisis en el ejercicio del razonamiento moral. En esta materia se trabajan las relaciones y sentimientos a través del debate sobre cuestiones controvertidas y dilemas morales de las relaciones interpersonales, exponiendo las opiniones y juicios propios de forma argumentada. Un aspecto diferencial de esta materia es la educación en y para el conflicto de género, para la resolución de conflictos, para reconocer las diferentes formas de acercarse al conflicto, y para el análisis y resolución de dilemas morales y conflictos de valores presentes en situaciones públicas y privadas donde intervenga la variable género. Otro objetivo es el aprecio por el diálogo y la cooperación y el rechazo de las conductas violentas generadas por el sistema sexo-género.

Podemos concluir que la problemática de la convivencia ha sido tratada en el currículum de secundaria a través de una doble vía. Por una parte mediante una legislación de promoción de la convivencia que ha dado lugar a la eclosión de planes y proyectos y de órganos de supervisión y control. Y por otra a través de las materias curriculares que presentan esta problemática como un contenido para ser enseñado en las aulas. En la primera aproximación al problema podemos rastrear, a su vez, una evolución desde posiciones claramente impregnadas del discurso de la Cultura de la Paz, hacia otras posturas que tratan de contemporizar mediante fórmulas de transacción entre dos visiones ideológicas de la convivencia muy distintas. Una que pone el énfasis en la necesidad, y en la potencialidad, de aprender a convivir, y otra preocupada en establecer la convivencia a través de la corrección y el disciplinamiento, como prerrequisito para construir un clima que permita desarrollar con normalidad las tareas académicas. A menudo esta posición, mantenida por los sectores más conservadores de la comunidad educativa, se acompañaba de la idea de que la indisciplina se adueñaba de las aulas, y por el miedo a la pérdida del control sobre los jóvenes, configurando un auténtico conflicto generacional.

En la medida en que la transversalidad no ha sido atendida y no ha surtido efectos en la mejora de la convivencia, a pesar de los llamamientos para que el profesorado asumiese sus principios, se ha producido un basculamiento hacia la regulación de las conductas a través de medidas de corrección, e incluso podemos detectar el deslizamiento del discurso, con la incorporación de nuevos términos, hacia posiciones más disciplinantes y menos convivenciales. En nuestra opinión ambos caminos han discurrido de forma paralela y sin tocarse; la presión de los temarios sobrecargados ha impedido que la convivencia se convierta en un contenido educativo, y los planes y proyectos de convivencia han venido a sumarse a la multitud de otros que han proliferado en los últimos años. De ahí la necesidad de afrontar la cuestión desde otra perspectiva, y esto es lo que nos proponemos a partir del diseño de nuestro ámbito de investigación escolar y nuestra experiencia de experimentación curricular y evaluación investigativa.

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

Dado que nos proponemos investigar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que son objeto de investigación tanto los aprendizajes de los alumnos como la evolución de las concepciones del profesor sobre su propia práctica, consideramos necesario un marco de referencia acerca de los antecedentes teóricos del desarrollo profesional de los profesores. A diferencia de los dos capítulos anteriores no vamos a hacer una revisión de distintas propuestas pues hemos optado por un modelo de desarrollo profesional ampliamente trabajado e investigado en el marco del Proyecto IRES, que nos sirve de referencia. Presentamos, pues, aquí una síntesis de dicha propuesta.

3.1. El conocimiento profesional “de hecho”

Partiendo de la tradición de estudios sobre el conocimiento y la práctica profesional de los profesores (Stenhouse, 1981; Pope y Scott, 1983; Schön 1983, 1987; Bromme, 1988; Calderhead, 1988; Day y otros, 1990; Shulman, L.S., 1986), y desde aportaciones más recientes (Porlán, Rivero y Martín, 1997, 1998) podemos definir la epistemología de lo escolar como un ámbito que abarcaría tanto el conocimiento escolar de los alumnos como el conocimiento profesional de los profesores, y, desde la perspectiva de IRES, tanto el conocimiento “de hecho” como el considerado “deseable” desde este modelo. Siguiendo a Porlán et al. (2010, 2011) podemos definir el conocimiento profesional “de hecho” de los profesores como la suma de cuatro tipos de saberes que no se suelen relacionar de manera integrada y que se mantienen aislados entre sí activándose cada uno de ellos en situaciones diferentes.

3.1.1. Los saberes profesionales

Los saberes académicos

Están formados por los contenidos disciplinares y metadisciplinares con los que se formula el conocimiento escolar tradicional, esto incluye el conocimiento psicológico, pedagógico o didáctico, o el relativo al conocimiento de los diversos tipos de conocimiento, los saberes epistemológicos. Son explícitos y conscientes, se organizan en disciplinas y se adquieren en el período de formación inicial del docente.

Dentro de éstos, cabe señalar que los saberes de las ciencias de la educación, cuando aparecen en la formación inicial o permanente, tienen escasa influencia en la práctica profesional y a menudo son rechazados por los profesores. En efecto, en la formación inicial la investigación educativa es vista como algo académico y alejado de la tarea docente. Esta actitud se prolonga más allá de esta etapa y pervive durante el período de actividad profesional. Se ha señalado como hipótesis explicativa de este fenómeno el hecho de que la formación universitaria no favorece la metarreflexión crítica con respecto al conocimiento, pues éste suele presentarse como producto acabado y destinado a ser aprendido. Así pues, las intenciones innovadoras y los intentos de hacer de las clases un ámbito de problematización, reflexión y debate en torno a cuestiones profesionales relevantes frecuentemente es contrarrestado por el formato académico y

por la estructura cronoespacial de la enseñanza universitaria institucionalizada (García Pérez, 2006).

En el caso de la formación del futuro profesorado de Secundaria, no sólo se ignora la formación en ciencias de la educación, también se elude cualquier saber relativo a la génesis social e histórica del propio conocimiento. De esta manera se desposee al conocimiento enseñado en el ámbito universitario del indispensable componente procesual y reflexivo necesario para comprenderlo de una manera relativista y crítica.

Esta perspectiva deseable de problematización y reflexión sobre el conocimiento apunta a la necesaria formación epistemológica que reclamaba E. Morin (2001), no sólo para los futuros docentes sino para cualquier educación universitaria. Se trataría de ayudar a entender la complejidad de los procesos de construcción del conocimiento y las interacciones entre los diversos campos e intereses implicados en ello. Si, como reclama Morin, esto es necesario en la formación de cualquier campo de conocimiento, tanto más en aquellos cuya profesión va a ser la enseñanza del conocimiento. En ese sentido la reflexión epistemológica es insustituible, pues la materia prima con la que trabajan los profesores es el conocimiento, y comprender mejor cómo funcionan y se desarrollan los procesos de construcción del conocimiento en distintos contextos institucionales es fundamental.

Los saberes basados en la experiencia

Los saberes de la experiencia son muy resistentes al cambio y suelen tomar la forma de creencias, principios de actuación, imágenes o metáforas (Clandinin, 1985; Munby 1986 y Brickhouse, 1990), pertenecen al ámbito del conocimiento común o cotidiano y comparten con él gran parte de sus características. Son adaptativos, resisten la prueba de la realidad y por tanto soportan la contradicción sin conflicto aparente, son asistemáticos y poco metódicos, y tienen un sentido social hegemónico pues se basan en la inercia y en el prestigio de la tradición. Representan, pues, la cultura de lo establecido, y por tanto lo que se afirma por su mera existencia y permanencia en el tiempo. Operan basándose en esquemas simplificadores a escala cognitiva y en el conformismo a nivel actitudinal.

Las rutinas y guiones de acción

Constituyen el saber más próximo a la conducta y son también muy resistentes al cambio (Norman, 1982; Lowyck, 1983 y Claxton, 1984). Este saber se genera por imitación y en su construcción cumplen un papel fundamental los modelos de identificación. Además de estas identificaciones con antiguas o nuevas figuras estos aprendizajes también se alimentan de la impregnación ambiental en el período de socialización profesional. Los esquemas que se derivan de estas rutinas y guiones suelen encuadrarse en el modelo didáctico tradicional.

A menudo la “práctica” profesional toma esta forma de rutina no reflexionada, e incluso en algunos casos en los que se diseñan actividades innovadoras la dinámica de las rutinas, tras la que subyacen las relaciones de poder dentro del aula, entorpecen o bloquean los procesos de cambio. De aquí que desentrañar la lógica que gobierna el desarrollo de la práctica de aula sea un campo de investigación de gran interés (Thémines, 2009), hasta el punto de que algunos autores reclaman la necesidad de

construir una “teoría de la acción” (Merchán, 2002; 2005; 2009a y b). En este caso se destaca que, en última instancia, las actividades que se dan en las aulas responden a la lógica “examinatoria” que se termina imponiendo en el sistema escolar, así como a las necesidades que tienen los profesores de resolver los problemas de gestión y gobierno de la clase.

Las teorías implícitas

Las teorías implícitas, igual que las rutinas y guiones, se corresponden con estereotipos sociales dominantes y se mantienen sin necesidad de una justificación científica rigurosa, simplemente se apoyan en el prestigio de la tradición y en las evidencias del sentido común -estar callado en clase significa estar atendiendo y comprendiendo al profesor, aprobar un examen significa haber aprendido adecuadamente los contenidos, saberse de memoria determinados contenidos significa haberlos aprendido, etc.- (Porlán et al., 2011). Algunas investigaciones sobre las teorías implícitas han puesto de manifiesto distintas modulaciones en la cultura pedagógica de los profesores (Marrero, 1994):

- a. Una teoría implícita *dependiente*, que caracteriza la enseñanza como una actividad que depende de los contenidos, del profesor y de unos determinados valores impuestos.
- b. Una teoría implícita *productiva*, en la que la enseñanza es una actividad que busca la eficacia en el aprendizaje a partir de los objetivos y de su evaluación.
- c. Una teoría implícita *expresiva*, en la que la actividad del alumno y sus intereses se convierten en el núcleo esencial de la enseñanza.
- d. Una teoría implícita *interpretativa*, en la que se combina la importancia de atender a las necesidades, intereses y evaluación del aprendizaje de los alumnos con la necesidad de analizar rigurosamente el trabajo docente.
- e. Una teoría implícita *emancipatoria*, en la que se resalta el carácter ideológico de la enseñanza y su intencionalidad crítica.

3.1.2. Las concepciones epistemológicas de los profesores

De entre los saberes profesionales del profesor destaca por su importancia el que se refiere a la concepción del propio conocimiento. Aunque raramente los profesores son conscientes de esto, ni reflexionan sobre ello, podemos considerar las concepciones como útiles que nos sirven para organizar nuestra visión explicativa de la realidad y al mismo tiempo como obstáculos que limitan o impiden otras perspectivas (Young, 1981; Pope y Scott, 1983; Porlán, Rivero y Martín, 1998). Al igual que ocurre en el caso de las concepciones de los alumnos, desde una posición constructivista, algunos autores han considerado las concepciones de los profesores como eje vertebrador del proceso formativo (Porlán y López, 1993; Gil, 1993). Las concepciones epistemológicas de los profesores, entendidas como obstáculo -aunque también como potencialidad- para el desarrollo profesional, las podemos agrupar en una serie de categorías (Porlán et al., 1997, 2011):

- a. Tendencia a la disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito.

Se desprecia la teoría por rechazo al academicismo y se ignora cualquier modelo teórico sobre la práctica profesional. La consecuencia es que ésta queda exclusivamente fundamentada en creencias y rutinas no reflexionadas y en las supuestas evidencias empíricas que proporciona la “experiencia”. Se actúa de acuerdo a rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas, se desarrollan principios y creencias de acuerdo a las aparentes evidencias empíricas que aporta la experiencia, se desprecia la teoría por rechazo al academicismo racionalista y se ignoran los modelos explicativos de la conducta profesional.

- b. Tendencia a la simplificación y al reduccionismo.

La fragmentación del conocimiento profesional “de hecho” favorece una visión superficial de los procesos de enseñanza-aprendizaje que impide reconocer las variables más ocultas del mismo (concepciones y obstáculos de los alumnos, estructura de poder del aula, conducta adaptativa de los alumnos, etc.), y que tiene como consecuencia un análisis simplificador en relación con los problemas, la toma de decisiones y la intervención profesional.

- c. Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva.

La visión simplificadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje provoca, y es provocada por, la actitud de conservar aquellos principios y rutinas de acción que mejor cubren las “apariencias”, que son coherentes con dicha simplificación, y que están presentes mayoritariamente en los contextos escolares (mantener las calificaciones porque miden el aprendizaje real de los alumnos, mantener los exámenes porque sino los alumnos no estudian, mantener los contenidos disciplinares porque dan coherencia a la enseñanza, mantener la disposición en filas y bancas individuales porque así atienden los alumnos, etc.).

- d. Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad.

La fragmentación de los saberes, la visión simplificadora y el inmovilismo, tiene como consecuencia que las creencias y rutinas relacionadas con la acción tienden a la uniformidad individual y colectiva, lo que provoca la hegemonía de ciertas concepciones profesionales y de ciertos modelos didácticos frente a otros, lo que, a su vez, retroalimenta las tendencias anteriores.

En la práctica, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones, la concepción de los contenidos es uno de los núcleos de las resistencias al cambio de los profesores. La concepción que termina prevaleciendo en la evolución profesional de los profesores está caracterizada por unos criterios de selección y organización de los contenidos que no tienen en cuenta el plano psicológico de las ideas e intereses de los alumnos, ignoran los contextos, y se rigen por el academicismo y la visión positivista y neutral del conocimiento (Barquín, 1991; Pérez y Gimeno, 1992). Otros estudios nos ofrecen una visión de la epistemología implícita, con respecto al conocimiento que manifiestan los profesores, que hunde sus raíces en su experiencia como alumno, pasando por la

formación inicial como profesor y terminando en el período de experiencia profesional. Dependiendo de la calidad de estas experiencias el sedimento que dejan a lo largo de la formación será determinante para la valoración que hagan del saber, del conocimiento y de la cultura. Esta será la perspectiva que pongan en acción cuando tengan que enseñar a sus alumnos (Gimeno, 1988).

Otros estudios empíricos sobre las concepciones didácticas de los profesores corroboran la impresión de que en la escuela continúa predominando la enseñanza que solemos denominar tradicional, caracterizada como una actividad centrada en la explicación, con los contenidos como eje director de la dinámica de la clase, y controlada y dirigida por el profesor (Porlán et al., 1998; Porlán, 1995). Estos mismos estudios ponen a su vez de manifiesto que las prácticas alternativas no son lo suficientemente potentes para desplazar a las tradicionales (Porlán, 1993). De ahí la necesidad de reivindicar *espacios* y *tiempos* para poder llevar a la práctica planteamientos alternativos a los que, hoy por hoy, siguen siendo predominantes.

En el caso de las ciencias experimentales, los resultados de la investigación ponen de manifiesto unas concepciones mayoritarias de los profesores caracterizadas por la enseñanza transmisiva y una visión mecánica del aprendizaje como incorporación de significados externos, ignorando las ideas de los alumnos. Y una concepción de la ciencia como producto acabado, superior y verdadero (“absolutismo epistemológico”) y el método científico como “proceso inductivo” (Ruel, Désautels y Larochelle, 1997; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Porlán y Rivero, 1998; Martín del Pozo y Porlán, 2001; Porlán y Martín del Pozo, 2002 y 2004 y Da-Silva, Mellado y Porlán, 2007). Todo esto es coherente con la cultura tradicional en la que han sido formados los profesores y por tanto muy alejados de los modelos alternativos críticos, relativistas y socioconstructivistas. Estas conclusiones nos dan una pista válida para el caso de los profesores de ciencias sociales, quienes, especialmente en el caso de la educación secundaria y el bachillerato, tienden a considerar la geografía y la historia académicas - aunque en su versión “escolar”- como referente prácticamente único de su enseñanza.

Podemos concluir que, dado el estado actual de la investigación, parece evidente que la experiencia como alumnos, la formación inicial, y la interiorización de una determinada manera de practicar la enseñanza en el período de socialización profesional, conforman las concepciones epistemológicas de los profesores. De tal manera que éstas se convierten en el elemento crucial, o en el obstáculo más relevante, para avanzar en la construcción del conocimiento profesional (Hewson y Hewson, 1987; Gil, 1991).

3.1.3. Las hipótesis de progresión en el desarrollo profesional del profesor

Desde la perspectiva del proyecto IRES (García Pérez, 2000) y del modelo didáctico de investigación en la escuela (MIE), los procesos de construcción del conocimiento escolar y del conocimiento profesional se correlacionan y se consideran de forma paralela (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2006). Esto puede permitir que, en la formación inicial de los profesores, cuando se trabaja el conocimiento escolar que ha de ser aprendido por los alumnos, se comprenda mejor la lógica profesional que lo sustenta. Así como establecemos una gradación hipotética del aprendizaje de los alumnos, puede resultar muy útil establecer una hipótesis de progresión del aprendizaje

o desarrollo profesional de los profesores, con el que guarda una estrecha relación. Ambos procesos presentan algunas similitudes en cuanto a obstáculos y progresos.

Las hipótesis de progresión del conocimiento profesional no representan un itinerario cerrado con igual recorrido para todos los profesores sino más bien un referente para el formador de profesores. En este sentido, y en coherencia con algunos estudios empíricos (Prieto, Blanco y Brero, 2002; Porlán, 1993; Porlán y Rivero, 1998), podemos establecer distintos niveles en el desarrollo profesional de los profesores, estableciendo una hipótesis de progresión desde:

a. Un nivel de partida, que se corresponde con la formación inicial, que suele ser más próximo a las tendencias mayoritarias del profesorado. Una característica de este nivel sería el carácter sumativo de los elementos formativos sin ningún tipo de integración. En el caso de los profesores de secundaria, algunas investigaciones han puesto de manifiesto sus carencias epistemológicas y los sesgos disciplinares, así como el predominio de enfoques didácticos tradicionales (Ávila, 1998).

b. Niveles intermedios que tratan de superar los obstáculos que suponen dichas tendencias mayoritarias. Para llegar al desarrollo profesional deseable, desde los supuestos de IRES, se contempla una hipótesis de progresión que tiene en cuenta las dificultades y obstáculos, entendidos como momentos de dificultad en los *itinerarios de progresión* que pueden entorpecer dicho desarrollo (García Díaz, 1998 y Porlán y Rivero 1998), así como las estrategias para propiciarlo.

c. Un nivel que trata de superar las dificultades que presentan las respuestas parciales de los niveles intermedios y que se aproxima al conocimiento profesional deseable (Porlán et al., 1996).

Los obstáculos y los factores favorecedores de la progresión

Diversos estudios han indagado en los obstáculos para el cambio profesional de los profesores. Algunos plantean una categoría de dificultades que denominan “mitos escolares”. Entre ellos se incluye la creencia en la transmisión de los contenidos, la necesidad de cubrir el plan de estudios o la preparación para los exámenes (Tobin y McRobbie, 1996). También se refieren obstáculos relativos al contexto, relacionados con la organización de los centros o con la baja consideración social del profesorado, y otros relacionados con los propios docentes, como sus propias concepciones epistemológicas (Mellado, 2001).

En relación con los factores favorecedores del cambio señalan, entre otros, el desarrollo de la metacognición, la investigación de problemas profesionales, el desarrollo de materiales didácticos y la investigación de los obstáculos y progresiones de los profesores. En cuanto a la elaboración y experimentación de materiales curriculares, se contempla como una posibilidad incluso en los currícula oficiales, pero frecuentemente las dificultades provenientes del contexto (tiempo, medios, funcionamiento de los centros, etc.) y de la propia formación de los profesores hacen muy difícil esta posibilidad.

Pero quizás el obstáculo más potente en este aspecto sea el que se refiere a la cultura escolar hegemónica que actúa como elemento disuasorio frente a cualquier iniciativa que ponga en cuestión la práctica mayoritaria al uso. Esta práctica está basada en una concepción disciplinar que fragmenta el saber en "asignaturas" y que considera al libro de texto como el garante del buen funcionamiento de la clase. A pesar de todo, el conocimiento, y si es posible la experimentación práctica de algunos proyectos alternativos, con sus respectivos materiales curriculares, sigue siendo un elemento indispensable que favorece el cambio profesional.

Algunos autores han señalado la escasez, y la necesidad, de experiencias de experimentación curricular vinculadas al estudio de la práctica docente (Estepa, 1998). Este tipo de experiencias pueden integrarse en un proyecto global de investigación, como es el caso del Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Pérez, 2000b), que estamos tomando como referencia básica, en el que se enfatiza la necesidad de vincular investigación educativa, experimentación curricular y formación del profesorado implicado. Un ejemplo de proyecto de investigación, planteado sobre la base del diseño de un currículum alternativo para las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales en Primaria, estructurado en torno a "ámbitos de investigación escolar" o conjuntos de problemas socioambientales, y basado en la experimentación con seguimiento investigador, lo representa Investigando Nuestro Mundo 6-12, surgido en el seno de IRES (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

El Proyecto INM 6-12 aboga por el trabajo de equipos de maestros que investigan su práctica. Partiendo de las concepciones didácticas iniciales de cada maestro o maestra propone un trabajo colaborativo en tareas de reflexión e indagación sobre problemas concretos de la enseñanza, así como el diseño, experimentación y evaluación de propuestas con un enfoque investigador (Cañal et al., 2005).

Así pues, el diseño y la experimentación curricular representan una oportunidad para repensar la práctica, contrastando los saberes no reflexionados con los datos de la realidad y con las nuevas informaciones. Sin embargo, los datos empíricos indican que la toma de conciencia de las contradicciones entre las propias creencias y la acción no es suficiente para cambiar la práctica. Esta se muestra resistente a los cambios, pues todo parece indicar que las pautas de conducta en el aula se instalan por procesos de imitación inconsciente y se activan automáticamente ante situaciones evocadoras de aquellas en que fueron interiorizadas (Schank y Abelson, 1977; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997). Asimismo las contradicciones entre los esquemas de acción y los conocimientos formalizados provenientes del campo de las ciencias de la educación tampoco garantizan un cambio, pues, aunque estos son coherentes y aportan algún tipo de lógica, aquellos aportan la seguridad necesaria ante las incertidumbres y son funcionales en el contexto escolar.

Los esquemas de acción se vivencian por parte de los profesores como la manera natural del ejercicio profesional, sin tomar conciencia de que en el fondo responden a una cosmovisión epistemológica, psicológica y didáctica (Galsson y Lalik, 1993). El hecho de que se aprendan de manera involuntaria e inconsciente los hace más resistentes al cambio, pues no es posible analizar lo que no aparece como una construcción explícita. Sin embargo, están fundamentados en supuestos teóricos implícitos coherentes con la cultura escolar hegemónica. Por tanto, el carácter oculto y no cuestionable de los esquemas de acción mayoritarios, y de las teorías implícitas que los sustentan,

constituye un factor de resistencia a los cambios en el profesorado, y una potente línea de investigación (Pozo et al., 2006).

De lo anterior se deduce que nuevos conceptos, relacionados con modelos alternativos, que tratan de cambiar la visión que el docente tiene de su práctica, no sustituyen a las antiguas creencias. Pues los profesores no abandonan un esquema de acción por un principio teórico sino por otro esquema de acción. Incluso los que tienen una actitud innovadora manifiestan dificultades para introducir cambios si no han encontrado, o construido por sí mismos, esquemas alternativos que sean percibidos como plausibles. El cambio docente, por tanto, es difícil también por el carácter teórico de las alternativas, muy alejadas del lenguaje de la acción y poco funcionales para competir con las rutinas instaladas en el aula (Duit y Treagust, 2003). Según algunos autores, muchos profesores viven un conflicto entre sus deseos de cambio explícito, cuando desean promover el desarrollo y la participación de sus alumnos, y los esquemas implícitos que poseen, que les llevan a relegarlos en la práctica a un papel pasivo para mantener el control en el aula (Porlán et al., 2010).

En definitiva, los docentes tienden, sin querer, a reproducir los esquemas interiorizados. Esta reproducción es vivida como la manera normal de ser profesional y, cuando es cuestionada, lo es desde un discurso teórico con pocas conexiones con lo que suelen hacer en clase. De esta forma, las teorías que dan coherencia a las rutinas de acción, y que responden a una cosmovisión tradicional de la escuela, dado su carácter implícito, constituyen un conjunto de “obstáculos endógenos” para el cambio de los profesores. El análisis del grado de resistencia que presentan en diferentes contextos formativos es una línea de investigación crucial para avanzar en estrategias más adecuadas de desarrollo profesional (Hashweh, 1996).

Aunque se han descrito tres tipos de obstáculos en relación con los alumnos: epistemológicos, psicológicos y metodológicos (Astolfi, 1997), en el caso de los profesores, además de sus equivalentes a esos tres tipos de obstáculos, podríamos definir además un obstáculo de tipo ideológico, nos referimos a los *estereotipos sociales dominantes sobre la escuela*, por considerarlos verdaderos obstáculos sociológicos y culturales. Las pautas de acción mayoritarias del profesorado son coherentes con los estereotipos sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Porlán y Rivero, 1998). Son estereotipos porque todo lo relacionado con la escuela está impregnado por esas ideas. Las escuelas, por ejemplo, están diseñadas para la transmisión de información, de manera que sus espacios moldean las conductas, haciendo fáciles y obvias unas y difíciles y extrañas otras. En un sentido parecido, las normas curriculares prescriben la organización del tiempo en términos de número de horas por asignatura, dando por supuesto que la unidad de enseñanza es la hora. El tiempo escolar ha quedado grabado en la mente de las personas en porciones discretas de una hora, incluyendo las pautas prototípicas de esa unidad temporal.

En este sentido los estereotipos sociales son obstáculos exógenos que se suman a los endógenos y los alimentan. El cambio profesional tiene que enfrentarse a la superación de ambos, y esto significa un trabajo emocional en una doble vía, pues implica una transgresión y además situarse en una posición de discrepancia con respecto al grupo en el que se produce la socialización profesional. Muchos profesores utilizan argumentos relacionados con los obstáculos exógenos para justificar la inviabilidad de los cambios, sin embargo algunos autores señalan que los obstáculos endógenos, que permanecen

ocultos, son los que verdaderamente impiden desarrollar una conciencia profesional que permita abordar los condicionantes externos e influir en los estereotipos sociales sobre la enseñanza (Porlán et al., 2010). Según estos autores, la actitud que toma las causas externas como justificación tiene consecuencias paralizantes, pues impide tomar conciencia de las propias creencias irreflexivas y por ende hace inviable abordar las contradicciones de la propia práctica.

Aunque esta división entre obstáculos endógenos y exógenos nos ayuda a comprender el proceso, algunos proyectos han puesto en evidencia la relación dialéctica entre ambos, ya que la cosmovisión docente es la consecuencia de una interiorización de la cultura escolar tradicional (Aguirre, Haggerty y Linder, 1990; Porlán y Martín del Pozo, 1996; Watts y Jofli, 1998).

En el caso de la formación inicial de maestros, Gustafson y Rowell (1995) afirman que los estudiantes son resistentes al cambio, ya que pueden adaptarse a programas de formación alternativos y mantener, al mismo tiempo, sus creencias definidas social y culturalmente. En el mismo sentido, Bryan y Abell (1999) resaltan la importancia de la experiencia interiorizada como alumno en las concepciones de los estudiantes de magisterio en relación con la enseñanza e insisten en las dificultades que hay para cambiarlas. Por tanto, los esfuerzos por adoptar un enfoque basado en la evolución de las ideas de los alumnos y en los enfoques socioconstructivistas y críticos (Watts y Jofili, 1998) están condicionados por las concepciones de los docentes y por el carácter tácito de las mismas. Esto nos indicaría que la simulación, como proceso por el cual las creencias profundas permanecen resistentes al cambio, mientras se adopta un dispositivo de innovación, también ocurre en los profesores y no solo en los alumnos (Porlán et al., 2010).

Diversos estudios señalan al constructivismo crítico como un elemento favorecedor del cambio profesional a través del planteamiento de problemas de investigación y la práctica basada en la conducción democrática y crítica de la clase, en la que los alumnos expresan sus opiniones, negocian el conocimiento y construyen una conciencia emancipatoria (Watts y Jofili, 1998). En este modelo la misión del profesor no consistiría en sustituir las ideas de los alumnos sino *enriquecerlas*. Sin embargo, según estos autores, el constructivismo está muy asumido cuando se trata de los alumnos, no así cuando se trata del conocimiento de los profesores. Pasar de posiciones tradicionales a constructivistas es un proceso difícil y complejo, lleno de obstáculos y transiciones. Investigarlas sería una estrategia para potenciar que las nuevas ideas estén más presentes en la práctica (Flores et al., 2000).

Así pues, a pesar de todo, las ideas innovadoras y los modelos alternativos no terminan de cambiar el conocimiento profesional de los profesores (Van Driel, Beijgaard y Verloop, 2001), que sigue condicionado por la cultura escolar mayoritaria y pegado a una práctica consistente en aplicar la receta que viene decidida por los planificadores (Howe y Stubbs, 1997)

Las propuestas de formación del profesorado como hipótesis de progresión

Siguiendo a Porlán y Rivero (1998 y 2001) y a Porlán et al. (2001) podemos también definir el conocimiento profesional de los profesores desde una perspectiva dinámica, es decir, como proceso de construcción. En ese sentido es posible tomar como guía un

itinerario respecto a la formación que favorezca la progresión de los profesores hacia una meta concreta: el modelo de profesor definido como deseable. Esto supone trabajar en torno a una hipótesis de cambios previsibles, contemplando diversas variantes y posibilidades que permitan el ajuste a la evolución de las concepciones de los profesores en la medida en que la práctica de la formación lo demande.

La progresión estaría pautada por los distintos modelos didácticos de referencia, de manera que, como hipótesis general, podemos suponer un desarrollo partiendo de perfiles de profesores tradicionales, con una visión enciclopédica y absolutista del conocimiento, una concepción aditiva del aprendizaje y una concepción metodológica transmisiva, hasta perfiles de profesores alternativos, más próximos al modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación del alumno, pasando por estados intermedios que podemos definir como perfil de profesor tecnológico o como perfil de profesor activista o espontaneísta. Estos modelos didácticos de referencia permitirían ajustar las intervenciones a los distintos niveles de desarrollo profesional para adecuar las estrategias en los procesos formativos.

Esto nos remite a un concepto muy útil en relación con la construcción del conocimiento escolar que es aplicable también al campo del conocimiento profesional: el concepto de “niveles de formulación”. Los niveles de formulación de las ideas se ponen de manifiesto al explicitar las concepciones de los profesores pero también en la elaboración de los contenidos, de forma gradual, en la situación de aprendizaje profesional.

Si bien remitir todo lo que declaran y hacen los profesores a unos modelos puede parecer reduccionista, sin embargo, para facilitar la investigación y la reflexión de los profesores, es inevitable concretar toda la variedad existente en unos niveles y modelos concretos. Trabajar con una hipótesis de este tipo no supone, pues, cerrar el currículum del profesor, pues no significa que el itinerario real que siga un profesor en su desarrollo profesional sea éste. Se trata, más bien, de disponer de un marco de referencia que nos permita determinar niveles de formulación en los contenidos profesionales concretos.

Si tenemos claro cuál es el conocimiento profesional deseable podemos establecer una gradación desde las posiciones más alejadas de dicha meta de referencia hasta las más próximas, es decir, podemos utilizar unas determinadas “hipótesis de progresión” que orienten la construcción gradual y progresiva del conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998 y 2001). De esta forma, dichas hipótesis de progresión, entendidas como un marco de referencia, continuo y reformulable, guiarían la reflexión del profesor sobre su propia práctica. Cada progresión de un nivel a otro supone un plus de complejidad y una reestructuración del conocimiento previo, que implica tomar conciencia de los diversos obstáculos que dificultan la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al., 2001; véase también Pérez Gómez, 1993).

Situar la práctica en este gradiente general nos permitiría conocer el nivel de desarrollo profesional del profesor y mejoraría el ajuste de la intervención del formador y el control del propio profesor de su proceso de aprendizaje profesional. Esto a su vez facilitaría una intervención en aproximaciones sucesivas a través de una serie de etapas o pasos con diferentes niveles de formulación del conocimiento profesional que tuviesen en cuenta los obstáculos emergentes en cada momento.

Si entendemos los obstáculos no como algo a eliminar, sino como un punto de partida, un tipo de conocimiento que aparece en el proceso, y que por tanto debe reconstruirse para avanzar (Astolfi, 1999), entonces habría que trabajar sobre ellos desde la perspectiva de que en cualquier concepción podemos encontrar un “obstáculo”. En este sentido, Martínez Rivera (2000) propone, para analizar las concepciones de los profesores, tres ejes o dimensiones: el “eje obstáculo”, el “eje cuestionamiento” y el “eje dinamizador” (véase también Martínez Rivera y Rivero, 2001). Esto nos permite tener una visión más compleja de la situación, pues cada obstáculo o concepción va asociado también a incertidumbres y dudas como antesala del “cuestionamiento”, y junto a esto, en un equilibrio dinámico sobre el que es posible actuar, tenemos “elementos dinamizadores” que facilitan la progresión.

En el programa de IRES se contemplan distintas hipótesis de progresión en el conocimiento profesional de los profesores, cuyos principios básicos, que articulan los procesos de los diseños formativos (Porlán y Rivero, 1998; Cubero, 2000; Porlán y Arias, 2001), serían:

1. La integración-complementariedad y la articulación teoría-práctica, que dota de coherencia a la relación entre el modelo de formación y el modelo didáctico. Este principio se refiere a la necesidad de considerar el contexto educativo y la organización del currículo como sendos sistemas en el que se integran diferentes elementos. Este principio estaría presente en la formulación del conocimiento escolar y del conocimiento profesional como resultado de la integración didáctica de diferentes referentes y fuentes de información. Y también en la coordinación de los diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y en la integración de las perspectivas cualitativa y cuantitativa en la investigación didáctica.
2. Un segundo principio es la coherencia entre el modelo de formación de profesores y el modelo didáctico tomado como referencia. Desde este supuesto, el modelo didáctico de carácter alternativo que se considera deseable -en el caso del IRES, el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela- sería el modelo de referencia al que, como hipótesis de trabajo, deben aproximarse los profesores en formación, pues dicho modelo constituye el núcleo central del conocimiento profesional deseable. Por lo tanto, ese conocimiento debe construirse, en los procesos formativos, de una forma coherente con lo postulado por dicho modelo, tanto desde el punto de vista de los contenidos formativos como de las estrategias metodológicas y de evaluación.
3. Otro principio sería el de ajuste continuo de la intervención educativa a la evolución de las concepciones de los aprendices. Esto implica tener en cuenta las ideas de los profesores, o de los futuros profesores, durante el proceso de formación para definir los distintos niveles de formulación, es decir, distintos momentos en su desarrollo profesional. Este principio de ajuste recuerda al concepto vygotkiano de “zona de desarrollo próximo” y al bruneriano de “andamiaje”, de forma que el ajuste representa la interacción entre el formador y el profesor en formación. Esto determina una dinámica de sucesivos ajustes a las posibilidades del aprendiz que abre distintas posibilidades de evolución (Cubero, 2000). Lo deseable es que, como resultado de este proceso de ajuste, el profesor

en formación progrese en la adquisición de una autonomía profesional que le permita continuar su propia formación. La experiencia continuada de autorreflexión, metacognición, autocontrol y autorregulación debe dar lugar a que el profesor se responsabilice de su propio aprendizaje.

4. Un cuarto principio sería la construcción conjunta de significados y la negociación basada en una comprensión mutua, de tal forma que los participantes en el proceso de formación compartan puntos de vista comunes (Cubero, 2000). Esto supone la creación de una dinámica participativa que haga posible la autonomía y la cooperación en un trabajo colectivo de construcción conjunta de significados.
5. Por último la idea de “investigación” constituye, en el Proyecto IRES, un principio formativo de síntesis. Esto supone que el profesional docente reflexiona e investiga su práctica que, a su vez se basa en la investigación de sus alumnos. La investigación sería el principio didáctico de síntesis y eje central de la acción educativa y de la formación de los profesores en el que se plasma la coherencia entre el modelo formativo y el modelo didáctico. Esto implica que el profesor orienta su trabajo, planifica, experimenta y se plantea problemas profesionales, como un verdadero proceso de investigación en la acción.

Por tanto la metodología de trabajo se basa en la investigación de problemas profesionales. Esto no quiere decir que la investigación del profesor sea investigación educativa, en el sentido académico del término, de la misma manera que la investigación del alumno no es investigación científica, se trataría más bien del desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la práctica, describiendo, analizando e interviniendo en la escuela para mejorarla. El planteamiento de problemas profesionales y su tratamiento sería, por tanto, un punto de llegada en la hipótesis de progresión que conduce al conocimiento profesional deseable.

3.1.4. Hacia un modelo “deseable” de formación del profesorado

El anterior análisis sobre una trayectoria hipotética del desarrollo profesional de los profesores nos lleva a la cuestión de cuál sería el conocimiento profesional “deseable”, cuestión que constituye -en los planteamientos del Proyecto IRES- la otra cara de la moneda respecto al conocimiento profesional “de hecho”, al que antes nos hemos referido. Y, por tanto, cómo orientar la formación del profesorado hacia esa meta.

El conocimiento profesional “deseable”

En efecto, los cambios operados en las últimas décadas y las nuevas realidades del mundo en el que vivimos reclaman un tipo de formación del profesorado alternativo más acorde con las realidades educativas actuales, una educación que es a la vez necesaria y posible (García Pérez, 2006; García Pérez y De Alba Fernández, 2008). Uno de los elementos en el que insisten los distintos autores es en la necesidad de que la formación del profesorado se fundamente en una sólida reflexión sobre las cuestiones básicas de la educación, y una de ellas parece ser la finalidad de la educación, o dicho de otro modo, el sentido de la educación, que se convierte así en el referente básico de la didáctica y, por tanto, de la formación del profesorado (García Pérez, 2005).

Otro elemento definitorio de este otro conocimiento profesional deseable sería su carácter integrador de distintos saberes, que lo hace epistemológicamente diferenciado, y evolutivo, en cuanto permite una gradación de lo simple a lo complejo. El conocimiento profesional deseable es además un conocimiento “interesado”, puesto que contiene determinadas actitudes y valores encaminados a la transformación del contexto escolar y profesional.

Frente al academicismo de los programas formativos tradicionales y su perspectiva de “efecto diferido” (formar ahora en contenidos que más tarde puedan ser útiles), se impone una formación para la acción basada en el tratamiento de problemas prácticos de la vida profesional. Así pues, en la definición del perfil del profesional deseable, y en los programas de formación encaminados a este fin, habría que poner el énfasis en el papel clave de los “problemas prácticos profesionales” (PPP) (Porlán y Rivero, 1998). El conocimiento práctico profesional (CPP) sería un conocimiento diferenciado del conocimiento disciplinar y del conocimiento vinculado a la experiencia que permite una intervención fundamentada en la realidad (Porlán et al., 1996; Bryan y Abell, 1999; Porlán y Rivero, 2001; Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001).

Puede considerarse como antecedente teórico de este planteamiento el conocimiento pedagógico del contenido (CPC), entendido como dominio del contenido para ser enseñado (Shulman, 1986). Esto ponía en evidencia que para enseñar un contenido no era suficiente con dominarlo, hacía falta algo más (Bolívar, 1993 y Luis Gómez, 1998). Sin embargo dicho enfoque reduce el contenido a las relaciones meramente académicas, en detrimento de otras dimensiones de la profesión docente como la organizativa, la social o la ideológica (Escudero, 1993).

En la medida en que la reflexión sobre el conocimiento profesional fue ampliando los saberes necesarios para enseñar, el CDC fue extendiendo su significado (Zemba-Saul, Krajcik y Blumenfeld, 2002), hasta acabar por aproximarse a lo que otros autores denominaban el Conocimiento Práctico Profesional (CPP). Así pues, en torno a los problemas prácticos profesionales (PPP) sería posible integrar tanto el conocimiento académico como el conocimiento en la acción (Flores et al., 2000).

La relación entre la teoría y la acción es compleja, pues un conocimiento solo tiene sentido vinculado a sus problemas y contextos, así que cada disciplina implicada en la formación se refiere a una parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento profesional no puede ser, por tanto, la mera aplicación de la teoría, pues la teoría adquiere sentido en función de los problemas prácticos y esto constituye un proceso complejo que requiere establecer relaciones epistemológicas nuevas, con significados nuevos y con un conocimiento específico para una problemática específica. Algunos autores plantean que una de las causas del fracaso de la formación del profesorado y de la pervivencia del modelo hegemónico de enseñanza radica precisamente en la dificultad para integrar el mundo consciente de la lógica y el mundo inmediato e inseguro de la acción (Rivero y Porlán, 2004). En este sentido, el modelo de profesor investigador puede fundamentar la construcción del conocimiento profesional por parte de los futuros docentes, y la investigación puede contribuir a una mejor comprensión de la lógica de la cultura escolar.

Desde el Modelo de Investigación en la Escuela se propone un nuevo “conocimiento profesional” coherente con los tres referentes teóricos del Proyecto IRES: (constructivismo, complejidad y teoría crítica) y con la idea de “profesor investigador” como principio organizador del desarrollo profesional (Elliot, 1982; Stenhouse, 1981, 1985; Gil, 1991; Gimeno, 1983 y Porlán, 1987). Desde esta perspectiva el conocimiento profesional de los profesores se podría definir como:

- a. Un conocimiento “práctico”.

No es un conocimiento académico, aunque toma en consideración los aportes de diversas disciplinas. Es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, mediador entre las teorías formalizadas y la acción profesional, heredero del concepto de *praxis* y que pretende una acción profesional fundamentada.

- b. Un conocimiento integrador y profesionalizado.

No se organiza atendiendo a una lógica disciplinar y tampoco es el resultado de la mera acumulación de experiencias. Se organiza en torno a los problemas relevantes para la práctica profesional y en torno a ellos busca la *interacción* y la *integración* constructiva de los cuatro tipos de saberes: saber académico, creencias y principios, teorías implícitas y guiones de acción (Porlán y García, 1990; Porlán et al., 1996).

- c. Un conocimiento complejo.

En el sentido de que no es un conjunto de técnicas didácticas, pretendidamente rigurosas, que tratan de regular y orientar situaciones escolares más o menos estandarizadas, o un conjunto de reglas artesanales elaboradas sobre la base de la experiencia. El nuevo conocimiento profesional reconoce la complejidad y singularidad de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados y de los procesos de integración de saberes (García Díaz, 1988).

- d. Un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual.

Que parte de las concepciones y de las acciones de los sujetos, resaltando aquellas “concepciones-obstáculo” que suponen una “barrera” para el desarrollo profesional y que, a través de procesos de investigación de problemas, experimentación de alternativas y construcción y reestructuración de significados, evoluciona y progresa, individual y colectivamente, desde posiciones simplificadoras, acabadas, fragmentarias, dependientes y acríicas hacia posiciones más complejas, relativas, integradoras, autónomas y críticas (Porlán y García, 1992). Por lo tanto, el contenido del nuevo conocimiento profesional se puede formular en diferentes niveles tentativos de progresiva complejidad a modo de “hipótesis de progresión profesional” (Martín, 1994a y 1994b), como antes hemos expuesto. Una de las hipótesis de progresión que se revelan como más potentes es la que se refiere a las concepciones sobre las concepciones o, si se prefiere, las concepciones epistemológicas de los profesores, porque, como ya se ha indicado, estructuran otras parcelas y niveles del saber profesional, pues buena parte de las concepciones y conductas de los profesores son la causa y la consecuencia de un visión epistemológica que puede jugar un papel bien dinamizando o bien bloqueando su desarrollo profesional.

Es difícil, en efecto, que la formación inicial socave los aprendizajes implícitos de los que se ha impregnado el alumnado; aprendizajes que, en los profesores noveles, se fortalecen durante la experiencia de las prácticas y con las primeras experiencias profesionales autónomas tras el desembarco, casi inermes, en los centros escolares. Aquí es donde la aportación de la investigación puede contribuir a proveer una posición de distanciamiento crítico respecto a estos implícitos y ayudar al desmontaje de los supuestos más fuertemente instalados (Romero et al., 2006). Así, pues, los procesos formativos, en la formación inicial, deberían combinar el análisis crítico de la cultura escolar y profesional y las propuestas didácticas objeto de posible experimentación.

Al profesorado -también en la formación inicial- le resulta “teórica” y alejada la investigación educativa, pero los investigadores del campo de la educación, por su parte, parecen verse arrastrados (o dejarse arrastrar) lejos de la práctica de las aulas. Cada vez parece más dificultoso desarrollar una investigación vinculada a problemas reales y que interese a los docentes en su práctica.

La formación de profesores para investigar la práctica

Diversas propuestas de formación que cuestionan el modelo clásico se han experimentado en los últimos años. Así, concretamente: el cambio conceptual (Yip, 2001); el constructivismo (Désautels et al., 1993, Porlán, 1993; Watts y Jofli, 1998; Flores et al., 2000 y Liang y Gabel, 2005); el sistemismo y la complejidad (García Díaz, 1998; Flores et al., 2000); la perspectiva crítica (Watts y Jofli, 1998; Copello y Sanmartí, 2001); la interacción social y las redes y comunidades de aprendizaje (Arias, Flores y Porlán, 2001 y Liang y Gabel, 2005); la reflexión y la investigación (Cañal et al., 1997; Zembal-Saul, Blumenfeld y Krajcik, 2000; Bryan, 2003 y Rivero y Porlán, 2005); la metacognición (Copello y Sanmartí, 2001); y el ciclo de formación basado en la resolución de problemas con tres fases: planificación de propuestas curriculares, aplicación en situaciones reales y reflexión sobre lo sucedido (Zembal-Saul, Blumenfeld y Krajcik 2000).

Desde principios de los años 90, dentro del Proyecto Curricular IRES, se viene desarrollando por el Grupo de Investigación en la Escuela (1991a) un modelo de formación del profesorado denominado “Investigando Nuestra Práctica” (INP). En este modelo se resalta la idea de “investigación de la práctica” por sus cualidades de síntesis. En relación con la docencia, investigar implica distanciarse de la reproducción acrítica de las prácticas tradicionales. Investigar permite construir significados más allá de los estereotipos sobre la escuela. Por último, investigar requiere poner en juego procesos reflexivos donde la interacción social y las actividades metacognitivas se fortalecen. Una visión de la investigación como ésta es, por tanto, un instrumento potente para sintetizar las características de un modelo de formación favorecedor del cambio profesional (Crawford, 1999; Haeffner y Zembal-Saul, 2005).

Se trata, por tanto, de una estrategia para hacer evolucionar las ideas y las conductas de los profesores a partir de la investigación de los PPP. El modelo de Formación de profesores para investigar la Práctica (Porlán y García, 1992; Martín del Pozo, 1994b; Porlán y Rivero, 1998; Azcárate y Cuesta, 2005; Azcárate y Castro, 2006; Pizzato y Harres, 2007) desarrollado según los presupuestos de IRES y concretamente dentro del diseño para la formación del profesorado “Investigando Nuestra Práctica” (INP) plantea la idea de investigación de la práctica como principio de síntesis. Dentro del modelo

INP se han definido una serie de “problemas profesionales” relevantes que pueden constituir el eje de la formación del profesorado, integrando los conocimientos teóricos y los conocimientos de la experiencia. Estos PPP se agrupan en núcleos que organizan el currículum formativo del profesor, formando los “Ámbitos de Investigación Profesional” (Porlán et al., 1996; Porlán y Rivero, 1998; Martín del Pozo y Rivero, 2001; Harres et al., 2005 y Rivero y Porlán 2005). La estrategia de este modelo pasaría por:

- Analizar las concepciones y ponerlas en contraste con conocimientos procedentes de las disciplinas, de la experiencia innovadora y de la investigación didáctica (Bryan y Abell, 1999 y Bryan, 2003).
- Estructurar las nuevas concepciones y esquemas de acción en torno a un diseño curricular alternativo para la enseñanza del tópico seleccionado (Gustafson y Rowell, 1995; Sanchez y Valcárcel, 2000 y Zembal-Saul, Blumenfeld y Krajcik, 2000).
- Experimentar el diseño investigando su funcionamiento real (Howe y Stubbs, 1997; Watts y Jofili, 1998 y Zembal-Saul, Krajcik y Blumenfeld, 2002).
- Elaborar conclusiones sobre la experiencia utilizando habilidades metacognitivas para comparar las concepciones y esquemas finales con los iniciales, comprender la lógica del proceso y formalizar un Modelo Didáctico Personal fundamentado (Zembal-Saul, Blumenfeld y Krajcik, 2000 y Copello y Sanmartí, 2001).
- Elaborar y difundir materiales curriculares como forma de sistematizar el CPP surgido de la experiencia (Howe y Stubbs, 1997 y Mellado, 2001).

Dentro de este modelo de formación de profesores, los referentes epistemológicos que lo fundamentan se pueden encuadrar en las tres perspectivas básicas de carácter metadisciplinar que constituyen, asimismo, las perspectivas fundadoras del Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela: una perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento; una perspectiva sistémica y compleja del mundo; una perspectiva crítica de la educación en nuestra sociedad¹.

Según la perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento, éste se genera en relación con problemas o cuestiones relevantes, y a partir de la interacción significativa entre factores internos de las personas o comunidades (teorías personales, creencias, intereses, necesidades, etc.) y factores externos (otras teorías, experiencias diferentes, otros intereses, el contexto social, etc.). Las concepciones que los profesores -al igual que los alumnos y que el resto de las personas- tienen sobre el mundo, en general, y sobre la escuela, en particular, pueden ser, al mismo tiempo, herramientas para interpretar la realidad y conducirse en ella y barreras que dificultan la adopción de otras alternativas. Esas concepciones, y las conductas asociadas a las mismas, evolucionan, en los contextos en que se desarrollan, a través de procesos de reestructuración y construcción de significados a partir de la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias con potencialidad formativa. Esta evolución puede favorecerse mediante

¹ Véase más ampliamente: Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. I; García Díaz, 1998; Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2000b; García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2006).

procesos formativos adecuados. Por tanto, la formación del profesorado habría de tener en cuenta aspectos básicos como: los problemas prácticos de los profesores, sus concepciones y experiencias, el marco escolar y social en que se desenvuelven, las aportaciones de otras fuentes de conocimiento, las interacciones que se pueden establecer entre todos estos aspectos.

La perspectiva anterior se complementa con una perspectiva sistémica y compleja del mundo. Según este enfoque teórico, tanto las ideas como la realidad -y, por tanto, también la realidad escolar y el conocimiento en ella manejado- pueden ser consideradas como sistemas en evolución, sistemas que se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que los constituyen, al conjunto de interacciones que se establecen entre ellos, al tipo de organización que adoptan y a los cambios que experimentan a través del tiempo. También las concepciones de los profesores pueden considerarse como sistemas de ideas en evolución, y el contenido de estos sistemas de ideas -y las conductas a ellos asociadas- puede, a su vez, analizarse atendiendo a su grado de complejidad, situándolo en un gradiente que vaya de lo simple (interpretación más reduccionista del mundo) a lo complejo (interpretación menos reduccionista, o más compleja). Existe un tipo de concepciones especialmente importantes para favorecer la transición de lo simple a lo complejo en los sistemas de ideas: las concepciones sobre las concepciones o, si se prefiere, el conocimiento sobre el conocimiento (Morin, 2001; y Porlán, 1993), como ya se dijo anteriormente. Pero también hay factores retardatarios, como ocurre con la compartimentación del saber científico en rígidos marcos disciplinares y su separación de otras formas de saber, lo que obstaculiza el abordaje de fenómenos complejos, como son los fenómenos educativos (que implican conocimiento y acción).

A las perspectivas anteriores hay que incorporar, finalmente, una perspectiva crítica de la educación, y de la sociedad en general. Desde esta perspectiva, las ideas y las conductas de las personas, y los procesos de contraste y comunicación entre ellas, no son neutrales; de tal manera que la transición que postulamos de lo simple a lo complejo no garantiza por sí sola la consecución de los fines formativos. Adoptar una perspectiva crítica implica reconocer la relación íntima que existe entre intereses y conocimientos, de manera que las deformaciones y limitaciones que tenemos como consecuencia de nuestras concepciones sobre el mundo (las barreras a las que se hizo referencia más arriba), no son sólo el resultado de una visión más o menos simplificada de la realidad sino que también son la consecuencia de nuestros intereses como individuos, grupo de edad, sexo, raza, especie, grupo profesional y clase social. Al mismo tiempo, el conocimiento, que responde a intereses y cosmovisiones determinadas, se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y condicionan. Esto explica la existencia de concepciones socialmente hegemónicas en muchos planos de la vida y, concretamente, en aquellos relacionados con la formación del profesorado.

Desde estos supuestos, una concepción crítica de la enseñanza y de la formación del profesorado ha de basarse en una visión integradora de las relaciones entre ciencia, ideología y cotidianidad, y en el desarrollo de los principios de autonomía, diversidad y negociación rigurosa y democrática de significados. La importancia de esta reflexión radica en que pone en primer plano la cuestión de los fines y valores y los relaciona con la toma de decisiones y la acción. No basta con construir y complejizar el conocimiento, sino que, finalmente, hay que actuar, sabiendo por qué y para qué se actúa.

Finalmente, cambiar el estado actual de la formación del profesorado es un proceso complejo que requiere una estrategia en diversos ámbitos. Desde IRES se considera que el cambio en el CPP, superando la reproducción acrítica de las pautas de acción tradicionales y construyendo otras que desarrollen las capacidades de los alumnos, es uno de los elementos fundamentales. Sin embargo, sabemos poco acerca de cómo cambian los docentes, porque la investigación sobre el profesorado se ha centrado más en describir sus concepciones y sus acciones que en la dinámica del cambio -una perspectiva que, sin embargo, nos interesa especialmente en nuestra investigación-. Sabemos que determinadas concepciones actúan como obstáculos que impiden una mirada diferente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no sabemos qué alternativas construyen los docentes al tomar conciencia de ellas y afrontar sus limitaciones. Es decir, no tenemos suficientes conclusiones acerca de qué progresiones caracterizan el cambio de los profesores en formación y en ejercicio cuando participan en un proceso formativo constructivista.

Caracterización del conocimiento profesional deseable

Anteriormente hemos contemplado desde un punto de vista dinámico cómo se va construyendo el conocimiento profesional deseable a través de distintos itinerarios o hipótesis de progresión, con sus correspondientes obstáculos y elementos dinamizadores. Pero también podemos definir desde un punto de vista estructural de qué está compuesto este conocimiento profesional, cuáles son sus fuentes o cómo se organiza.

El conocimiento de los profesores, como todo conocimiento profesional dirigido a la intervención en el ámbito social, se define como un conocimiento práctico, pues implica la toma de decisiones en la práctica, y muy especialmente en los problemas relacionados con el currículo. Este saber práctico está constituido por un conjunto de teorías que tratan de dar respuesta a cuestiones relacionadas con las finalidades de la educación, la naturaleza del conocimiento escolar, etc. Estas teorías se van formulando en sucesivas reconstrucciones de contenidos provenientes de distintas fuentes, en un proceso evolutivo de enriquecimiento del pensamiento práctico del profesor.

Desde la perspectiva de IRES, las fuentes principales para la elaboración del conocimiento profesional deseable serían: el conocimiento metadisciplinar, el conocimiento disciplinar, y el conocimiento curricular y de la experiencia profesional (ver Figura 3.1).

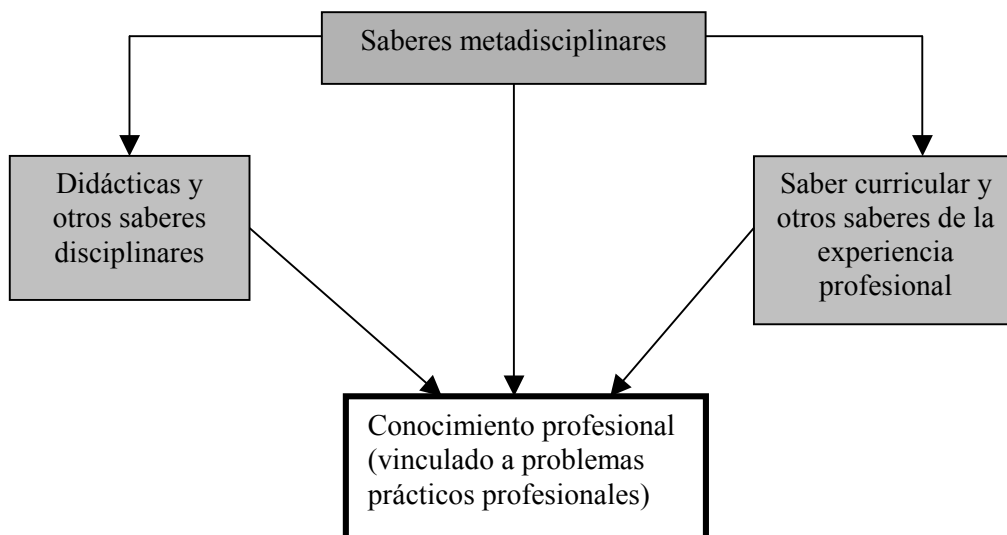


Figura 3.1: Fuentes del conocimiento profesional. Fuente: Porlán y Rivero, 1998.

Así pues, una de las fuentes del conocimiento profesional deseable es el saber metadisciplinar, entendiendo éste por un conocimiento general relativo a la organización y evolución del propio conocimiento, así como ciertas cosmovisiones ideológicas, perspectivas epistemológicas, como la teoría general de sistemas o el constructivismo, y otros saberes relativos a la historia o a la sociología de las disciplinas (Porlán et al., 1996). Estos saberes generales pueden actuar como categorías organizadoras del saber profesional y permiten establecer relaciones entre las distintas didácticas específicas (García Díaz y García Pérez, 2001).

El conocimiento profesional experiencial o práctico se compone a su vez de distintos tipos de saberes. Uno de ellos, el que denominamos “saber curricular”, se refiere al conjunto de ideas, técnicas e hipótesis de trabajo que actúan en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum. Algunos de estos saberes curriculares incluyen el conocimiento de la génesis y características del conocimiento escolar tradicional así como el conocimiento sobre la organización y secuenciación del conocimiento escolar deseable, el conocimiento de las concepciones de los alumnos y su utilización didáctica en el diseño de actividades para investigar problemas relevantes, el saber acerca de la evaluación como proceso de ajuste entre la enseñanza y el aprendizaje, etc. Por tanto el saber curricular sería otro eje orientador del conocimiento práctico profesional de suma importancia por su carácter integrador de distintos saberes prácticos.

Por último, dentro de los saberes disciplinares habría que distinguir aquellos relacionados con las distintas materias de las áreas presentes en los contenidos curriculares (Geografía, Historia, Antropología, Sociología, etc.), aquellos relacionados con el campo de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología) y aquellos relacionados con el estudio de los sistemas educativos (Historia y Sociología de la Educación). Todos aportan contenidos relevantes para el conocimiento profesional de los profesores, pero sin duda el papel de las didácticas específicas, por su carácter de “saber de síntesis” entre los distintos saberes disciplinares y la práctica escolar, es fundamental (García Pérez, 2010). Esto haría posible una auténtica relación dialéctica, y

no una mera adición, entre teoría y práctica, constituyendo una verdadera “praxis” (Pérez Gómez, 1992).

Las didácticas específicas se constituirían en un referente fundamental en la definición y evolución del conocimiento profesional deseable (Porlán et al., 1996), y tendrían como finalidad el tratamiento de problemas de la práctica profesional reflexionándolos a la luz de las aportaciones de las distintas disciplinas. Esto implica que los componentes del conocimiento profesional deseable son complejos y deberían construirse teniendo en cuenta las aportaciones integradas de diversas fuentes y campos de conocimiento que tienen que ver con el desarrollo profesional (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a y b; Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2000b y 2006).

Desde este conocimiento profesional deseable la labor del profesor consistiría en analizar las características del marco escolar en el que va a actuar, seleccionar el conocimiento escolar de fuentes diversas, explorar las ideas de los alumnos, secuenciar las propuestas de conocimiento en función de dichas ideas, trabajar ese conocimiento a partir de problemas relevantes, etc. (García Díaz, 1998; García Pérez, 2001). En definitiva, desde la perspectiva de IRES, el conocimiento práctico profesional deseable sería la consecuencia de un proceso complejo de interacciones e integraciones de distintos saberes organizados en torno a problemas prácticos profesionales. Y esta integración se entiende no como una mera adición de contenidos provenientes de distintas fuentes sino como consecuencia de un proceso de reelaboración y reconstrucción en el que las didácticas específicas cumplirían un papel de eje vertebrador.

Organización del conocimiento profesional deseable

Si entendemos el conocimiento profesional como un sistema, se pueden determinar una serie de conceptos, procedimientos y valores que actuarían como ejes organizadores del mismo en el nivel de mayor generalidad, es decir en el nivel de lo que en el IRES venimos denominando “conocimiento metadisciplinar”. Desde aquí es posible organizar el conocimiento profesional deseable en sucesivos niveles de concreción (Porlán, 1993; García Díaz, 1998; Porlán y Rivero, 1998 y 2001; García Pérez, 2000b). Algunos de estos conceptos generales que ayudarían a comprender el funcionamiento del aula en diversos aspectos (ideas de los alumnos y de los profesores, elementos del currículum, etc.), podrían ser: elemento, sistema, interacción, organización, cambio, etc.

En cuanto a los procedimientos generales que permitirían orientar el aprendizaje de los alumnos y promover el desarrollo profesional del docente se encontrarían: reconocer y formular problemas profesionales, tomar conciencia de las propias ideas y creencias, contrastar informaciones, reorganizar las ideas, aplicar lo aprendido, etc. Finalmente, tendríamos los valores generales que, en coherencia con el modelo de referencia, de carácter crítico, dotarían a la acción de un eje valorativo: autonomía, respeto a la diversidad, negociación y cooperación crítica y rigurosa, etc.

A partir de este conocimiento metadisciplinar se puede pasar a un mayor grado de concreción, de forma que los distintos saberes que aportan significados al conocimiento profesional se organicen en relación a problemáticas profesionales relevantes. Este segundo nivel de organización, en forma de trama básica, considerada como la síntesis de los contenidos profesionales deseables tomaría la forma de un “modelo didáctico

alternativo”; concretamente en el Proyecto IRES estaríamos hablando del Modelo de Investigación en la Escuela (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a, vol. I; García Pérez, 2000b). Este nivel de organización tiene un carácter global y sintético, y en cada caso se concretaría a su vez en el modelo didáctico personal, que sería una referencia a definir en un proceso de resolución de problemas prácticos profesionales, evolucionando y reconstruyéndose permanentemente.

Por último estaría el nivel de concreción más pegado a los problemas e intereses profesionales inmediatos, los “Ámbitos de Investigación Profesional”. Se trataría de conjuntos de problemas prácticos, vinculados a los intereses y experiencias del profesorado, que requieren la movilización de distintos saberes para su resolución. Su tratamiento favorece las aproximaciones a la definición del modelo didáctico personal de referencia. A partir de estos ámbitos es posible definir redes de subproblemas y un conjunto de recursos didácticos asociados que sirvan de apoyo en el proceso de reconstrucción del conocimiento y la práctica de los profesores.

En el programa de investigación y formación Investigando Nuestra Práctica se plantea que cada ámbito debe tener un conjunto de materiales curriculares que permita el análisis de la problemática del ámbito, diferentes hipótesis de progresión que se puedan experimentar al investigar sobre la práctica, estudios de casos que incluyan la descripción y análisis de experiencias de formación, y materiales para el estudio y la reflexión que presenten de forma integrada las aportaciones teóricas y empíricas significativas para el tratamiento de la problemática del ámbito de investigación profesional. A modo de ejemplos de Ámbitos de Investigación Profesional, se pueden citar algunos de los incluidos en la propuesta experimental de formación del profesorado del IRES, Investigando Nuestra Práctica (Porlán y Rivero, 1998 y 2001):

a. Con relación a la historia y significado de las materias escolares: ¿Qué idea tenemos acerca de las disciplinas escolares? ¿Qué relación guardan las disciplinas escolares con sus campos científicos de referencia? ¿Cómo se han ido generando las disciplinas escolares a lo largo de la historia y cómo cambian? ¿Qué tipos de conocimientos intervienen en el contexto escolar? ¿Qué relaciones existen entre ellos? ¿Cuál es y cuál debería ser la función social de la escuela obligatoria?, etc. (Martín del Pozo, 1999; Romero Morante y Luis Gómez, 2003; puede consultarse asimismo Goodson, 1995; Chervel, 1998).

b. Con relación al trabajo con las ideas de los alumnos: ¿Cuál es la naturaleza de las ideas de los alumnos? ¿Siguen modelos generales o son siempre ideas concretas relativas a situaciones y contenidos específicos? ¿Son comunes a muchos alumnos o hay una gran diversidad? ¿Qué relación existe entre ideas e intereses de los alumnos? ¿Cómo cambian las ideas de los alumnos? ¿Cómo cuestionar esas ideas sin caer en el modelo de sustitución del error? ¿Qué estrategia de aprendizaje conviene potenciar en situaciones diversas y ante contenidos concretos? ¿Qué técnicas e instrumentos son útiles para explorar y analizar las ideas de los alumnos?, etc. (García Díaz, 1999; García Díaz y Cubero, 2000).

c. En relación a la formulación de contenidos escolares: ¿Cuál es el papel de las disciplinas en la formación básica de los ciudadanos? ¿Qué fuentes utilizamos y cuáles deberíamos utilizar en la elaboración de los contenidos escolares? ¿Qué

plantea al respecto la legislación y los libros de texto? ¿Quién debe formular el conocimiento deseable para nuestros alumnos? ¿Cómo debemos formular, organizar y presentar el conocimiento escolar? ¿Con qué grado de extensión y profundidad?, ¿Qué tipos de conocimientos debemos considerar? ¿Qué sabemos sobre determinados tópicos o ámbitos del currículum escolar? ¿Qué contenidos están implicados en dichos tópicos y qué relaciones existen entre ellos? ¿Qué formulaciones diferentes existen de esos contenidos implicados?, etc. (Porlán, 1999b; García Díaz, 1998; Beane, 2005).

d. En relación a la metodología de enseñanza: ¿Cómo debería ser una secuencia de actividades? ¿Cómo formular una hipótesis realista de conocimiento escolar deseable que tenga en cuenta como punto de partida el conocimiento de los alumnos, sus expectativas e intereses potenciales? ¿Qué hipótesis de progresión se debe establecer para superar las posibles dificultades de aprendizaje y cómo hacerlo? ¿Qué actividades, y en qué secuencia, pueden favorecer el cambio y la evolución significativa de las ideas de los alumnos? ¿Qué pautas metodológicas existen y en qué se fundamentan? ¿Cómo gestionar y regular la dinámica del aula?, etc. (Azcarate, 1999; Jiménez, 2003).

e. En relación con la evaluación y la calificación: ¿Qué modelos de evaluación existen y en qué se fundamentan? ¿Qué concepción de la evaluación es compatible con un enfoque investigativo de la enseñanza? ¿En qué medida la evaluación permite someter a contraste empírico nuestras hipótesis curriculares y, en definitiva, nuestro saber práctico profesional? ¿Cómo evaluar de manera adecuada el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué datos tomar y cómo hacerlo para obtener información fundamentada sobre el currículum en la acción? ¿Qué papel han de jugar alumnos y profesores en el proceso de evaluación y de toma de decisiones?, etc.

f. En relación con la planificación y desarrollo de unidades didácticas o módulos concretos de trabajo escolar: ¿Cómo establecer relaciones significativas y coherentes entre el qué enseñar, el cómo enseñar y la evaluación? ¿Qué modelos de planificación de unidades didácticas (o módulos de trabajo) existen y en qué se fundamentan? ¿Cómo garantizar que el desarrollo de una unidad didáctica tenga sentido y coherencia para el profesor y también para los alumnos?, etc.

g. En relación con la planificación y desarrollo de proyectos para un curso o ciclo: ¿Qué hipótesis de progresión general se puede establecer y en base a qué criterios? ¿Cómo seleccionar y organizar los distintos objetos de estudio de forma coherente con la hipótesis de progresión general y de manera que, además, podamos atender a la dinámica del aula? ¿Qué modelos de organización de cursos o ciclos existen y en qué se fundamentan? ¿Qué distintos momentos o fases podemos distinguir a lo largo de un curso y en base a qué criterios?, etc.

h. Con relación a la definición progresiva de un modelo didáctico personal: ¿Qué modelo de desarrollo humano y social tomo como referencia para mi actividad profesional? ¿Cuáles son mis principios didácticos generales? ¿Qué conocimientos los fundamentan?, ¿Qué grado de coherencia existe entre mis principios y los conocimientos que los fundamentan? ¿Qué normas para la

acción se deducen de mis principios didácticos? ¿Qué relaciones deben existir entre mi modelo didáctico y mi actuación profesional concreta?, etc.

Esta organización del conocimiento profesional deseable permite, por aproximaciones sucesivas, una reelaboración continua de los conocimientos metadisciplinarios y del modelo didáctico personal. De esta forma el desarrollo profesional del profesorado se vincula con la innovación educativa, y con la investigación educativa, a través de la experimentación curricular, configurando el triángulo de la Figura 3.2 adjunta:

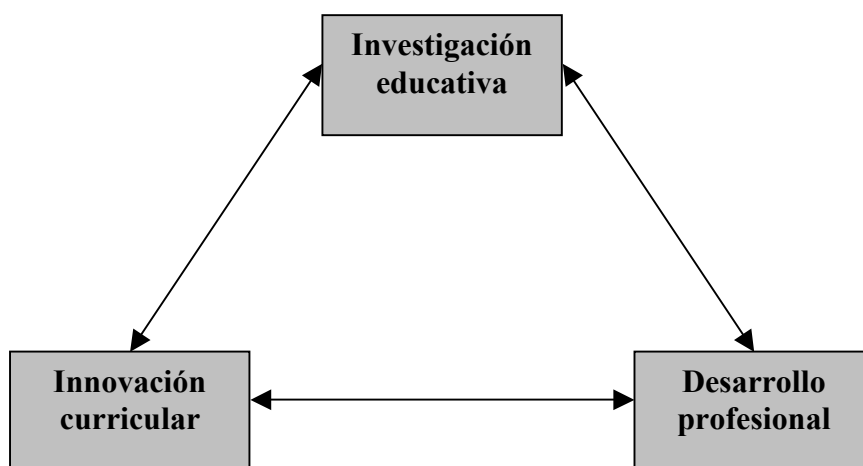


Figura 3.2: Tres elementos básicos en la mejora de la educación. Fuente: Reelaborado a partir de diversas aportaciones del Proyecto IRES.

Se trataría, en este modelo, de utilizar la investigación educativa para evaluar distintas experimentaciones curriculares y reflexionar, en definitiva, sobre la propia práctica de una manera rigurosa y científica. Esto generaría un conocimiento teórico-práctico construido desde el medio escolar y con potencialidad para mejorarlo y permitiría a su vez distintas fórmulas de participación en programas de investigación en torno a proyectos curriculares fundamentados en un modelo didáctico. Sin duda este modelo de profesionalidad docente contribuiría el desarrollo de un profesorado más acorde con las necesidades de la educación de nuestro tiempo y de nuestro mundo. Y en esa línea nos proponemos desarrollar la experimentación curricular que va a ser objeto de nuestra investigación.

CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN “ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR” SOBRE "EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA"

Para dar respuesta a nuestros problemas de investigación hemos diseñado un “Ámbito de Investigación Escolar” (AIE) en torno a “El conflicto y la convivencia” que exponemos a continuación de manera resumida, remitiendo al lector al Anexo V para consultar la versión completa. Este ámbito ha sido experimentado, y sometido a investigación evaluativa en algunas de sus unidades didácticas, con un grupo de 4º de ESO del IES Torreblanca de Sevilla. Tras un período de experimentación preliminar durante los cursos 2008-2010, obtuvimos algunas conclusiones que nos sirvieron para corregir y reestructurar el diseño inicial y construir la versión que aquí presentamos (Pineda Alfonso, 2011). Este proyecto responde a una serie de hipótesis implícitas con respecto a la metodología, al conocimiento escolar deseable y al conocimiento profesional deseable, al ambiente de aula y al papel del profesor en el proceso, que se irán concretando en los apartados que siguen y que ha sido sometido a contrastación en el aula, al menos en parte, para comprobar las dificultades y potencialidades de su aplicación práctica. Precisamente de esta vocación de utilidad para la práctica se deriva que respetemos el currículo prescrito, al que no consideramos un obstáculo fundamental, pues permite interpretaciones flexibles. Por contra, pretendemos con este diseño hacer real y efectivo algunos de los objetivos que supuestamente dice perseguir dicho currículum.

En cuanto a los contenidos conceptuales nos referimos a los bloques de contenidos 2 y 3: “Bases históricas de la sociedad actual” y “El Mundo actual”, del Real Decreto 1631/2006, y en cuanto a los procedimientos y actitudes, los descritos como “competencias” en el citado texto, que en nuestra opinión integran un conjunto de gran potencialidad educativa. También le “tomamos la palabra” a la ley en lo que se refiere al trabajo con problemas sociales relevantes, concretamente los referidos en la Orden de 10/08/08 de Andalucía: ¿Que conflictos internacionales importantes conocemos?, ¿Dónde ocurren?, ¿En qué consisten?, ¿Qué causas los han provocado?, ¿Qué podemos hacer para contribuir a su solución?, ¿Que aporta la cultura de la paz a la regulación de los conflictos entre las personas y las sociedades. Asimismo consideramos nuestra propuesta compatible con el Decreto 231/2007 y con la Orden de 10/08/08 de la Comunidad Autónoma de Andalucía que instan a utilizar una metodología activa y participativa, que favorezca el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo y tomen como referencia la vida cotidiana y el entorno del alumnado.

4.1. Justificación del proyecto

Desde la perspectiva de IRES, los ámbitos de investigación son organizadores del currículo y atienden a la necesidad de definir y concretar el conocimiento escolar deseable (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a, vol. 4). Este ámbito es el resultado de un proceso simultáneo de diseño teórico y experimentación práctica. Empezando por la elección de la problemática, el conflicto y la convivencia, que ha sido la consecuencia de la observación y la escucha de los intereses y las preocupaciones de los alumnos. A tal fin nos fue muy útil la lectura de un libro de J. A. Beane: “La integración del currículo”. En él el autor proponía una actividad simple pero cargada de posibilidades,

pedir a los alumnos que realizasen un listado de cuestiones que les interesaban o preocupaban en una doble vertiente, individual y colectiva -"¿qué preguntas o preocupaciones tienes sobre ti mismo? Y ¿qué preguntas o preocupaciones tienes sobre el mundo?"- (Beane, 2005, p. 114).

Las respuestas suelen versar sobre el futuro que nos espera, individual y colectivamente, y las preocupaciones giran en torno a los conflictos, la violencia, la guerra, la salud y la enfermedad, el medio ambiente, etc. Pero lo más interesante de esta actividad es que puede ser el comienzo de un proceso en el que el profesor planifica con los alumnos, los tiene en cuenta y establece con ellos una nueva relación de colaboración y reciprocidad. Para J.A. Beane esto significa experimentar el modo de vida democrático y “aprender a integrar el propio interés con el interés social” (Beane, 2005, p. 121). Para nosotros, además, es un criterio básico de selección de contenidos en torno a problemáticas sociales y ambientales relevantes, más allá de los límites disciplinares, que conecta con una larga tradición de la pedagogía crítica (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000b). En una propuesta inicial, que en cada caso puede variar en función de la participación de los alumnos, el ámbito se estructura en torno a una serie de problemas relacionados con el conflicto y la convivencia, que a su vez sirven de eje e introducción a un conjunto de subproblemas que pretendemos que progresivamente vayan definiendo los alumnos. Queremos que en lo posible los problemas de investigación adquieran una formulación dual, conjugando el conocimiento social con el conocimiento personal introspectivo.

4.1.1. Finalidades educativas y objetivos

Concebimos la educación para la ciudadanía como un principio integrador de las distintas transversalidades y finalidades educativas sumativas y fragmentadas. En última instancia la educación para la ciudadanía apunta a una meta: promover la construcción de la propia identidad como ciudadano que conoce, que sabe hacer cosas, que tiene referentes valorativos de carácter democrático y que es capaz de participar colaborando con otros y haciendo valer su opinión (Martín Gordillo, 2006). Estas finalidades educativas coinciden a grandes rasgos con las metas de carácter crítico y emancipador que comparten los distintos proyectos curriculares innovadores de Ciencias Sociales realizados en nuestro país a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990. Sin embargo creemos que el “conocimiento escolar deseable”, que propugna IRES, como objetivo que concreta estas metas es un instrumento de gran utilidad. En este sentido pensamos que los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que lo expresan han de ser una construcción con sentido personal del alumno, de lo contrario no tendrán un verdadero carácter emancipador. Esto nos lleva a la consideración de la investigación como metodología y principio didáctico integrador y, a través de ella, a la construcción de una cosmovisión compleja, sistémica, relativista y crítica que permita comprender el mundo, tanto interno como externo, para participar y actuar con sentido ético en las distintas esferas sociales en las que se desenvuelva nuestro protagonista.

Desde el punto de vista del currículum prescrito nos remitimos a los distintos decretos y órdenes que lo desarrollan y a las innumerables alusiones a las finalidades de educación para la ciudadanía que en ellos se contienen. Concretamente la Orden de 8 de agosto de 2007 cuando dice en su capítulo II que el currículum incluirá: “el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para una vida responsable en una sociedad libre y democrática,

como elementos transversales". Y cuando refiriéndose a la competencia social y ciudadana la define como aquella "que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática".

4.2. Criterios de selección de contenidos

a) La relevancia para el alumno:

Pensamos que la problemática en torno al conflicto y la convivencia tiene una gran potencialidad educativa. Atiende al interés de los alumnos y, con las dificultades propias de la adaptación a un nuevo modelo de trabajo, y tras unas actividades de ampliación del campo de intereses del alumnado, así lo hemos podido comprobar en una experimentación preliminar. Hemos intentado que las actividades de presentación e introducción conjugaran la problemática social con la individual para tocar los intereses personales y la experiencia vivida. Se trataba de conectar con la experiencia cotidiana a través de los conflictos entre iguales y entre diferentes, pues la enemistad, las rencillas, la desconfianza mutua y la falta de comunicación conforman la parte conflictiva de nuestro imaginario diario.

De aquí que, siempre que fue posible, formulamos los problemas y articulamos los contenidos de manera dual, con un sentido individual y colectivo. Además de reconocer la realidad del alumno y sus intereses pensamos que todo conocimiento obedece en última instancia a un deseo de saber sobre uno mismo, de aquí que una cierta introspección tenga utilidad para que el conocimiento no sea exclusivamente un saber acerca de los otros y un mecanismo al servicio del propio des-conocimiento.

Este tipo de reflexiones conectan, además, con inquietudes adolescentes de búsqueda interior y de necesidad de comprender las propias emociones y pulsiones en un momento crucial de construcción de la propia identidad. Asimismo, la fenomenología ligada a la propia experiencia cercana puede servir de banco de pruebas y de observación a pequeña escala de comportamientos y actitudes que tienen su correlato a escala social. Se trata, por tanto, de trabajar a distintas escalas, conectando el imaginario individual con el colectivo a través de la analogía y la comparación entre el conflicto individual -trabado en torno a los malentendidos, el egoísmo, la escalada del enfrentamiento y la violencia-, y el conflicto colectivo -plasmado en el antagonismo y la lucha de intereses-, como forma de acercarnos a la comprensión de los procesos sociales. La microhistoria podría ser un ejemplo de cómo podemos generalizar profundizando lo suficiente en el caso particular, pues a través de este tocamos las estructuras invariantes y las continuidades de lo colectivo.

b) La relevancia disciplinar o de los conocimientos socialmente construidos:

Este ámbito de investigación permite trabajar importantes bloques de contenidos del currículo prescrito, pues una buena parte de la historia contemporánea se teje en torno al fenómeno del conflicto. Esto incluye problemáticas que permitirían conseguir una mejor comprensión del mundo actual por parte de los alumnos como antesala del posicionamiento ético y la participación en los asuntos públicos que les afectan.

Es, además, una problemática relevante desde el punto de vista de las disciplinas académicas relacionadas con las Ciencias Humanas y Sociales, con implicaciones evidentes para la Geografía, en el plano de la geopolítica y de las relaciones internacionales, la Psicología Social y la Sociología, la Antropología y la Historia. Desde la óptica de esta última los contenidos abarcan una buena parte del siglo de las grandes guerras, el siglo XX; con posibilidades además de construir conjuntos de contenidos relativos al conflicto social, con lo que estaríamos abarcando el siglo de las revoluciones, el siglo XIX. Para la Filosofía y el Psicoanálisis, el conflicto y la convivencia han sido un motivo de estudio y reflexión que ha dado lugar a disertaciones sobre la naturaleza humana de gran trascendencia en el pensamiento y en la política. Finalmente la competencia por el territorio y por los recursos constituyen áreas de conocimiento transdisciplinares que estarían relacionados con la sociología y con la Ecología Humana.

c) La relevancia socio-ambiental:

A otra escala, el conflicto y la violencia social son desgraciadamente el material de los noticiarios. Aunque a menudo la ruidosa fenomenología del fracaso de la convivencia ocupa el primer plano, amplificadas a veces con interés mediático y morboso, nos interesa resaltar la importancia de enseñar y aprender a convivir, y la necesidad, para trabajar en equipo, de comprender y gestionar los conflictos de manera constructiva.

Es evidente que estamos ante una problemática que supone la manifestación sintomática de otros muchos males que aquejan al mundo contemporáneo, como la extrema desigualdad entre países y dentro de éstos, y el deseo de dominio y de posesión que tiene su manifestación en la guerra. Permite además trabajar con problemáticas muy relevantes relacionadas con la Ecología, la lucha por los recursos escasos y la depredación del medio ambiente. Finalmente los posicionamientos éticos e ideológicos son fundamentales en una esfera en la que nos jugamos la convivencia.

4.3. La metodología. Investigamos problemas relevantes. El trabajo individual y el trabajo en grupo

Asumimos la investigación y el trabajo en torno a problemas como estrategia metodológica coherente con las finalidades educativas propuestas. Es decir con una determinada concepción, democrática y relativista del saber, como construcción con sentido y con vocación de contribuir al crecimiento personal y a la participación social crítica. Este enfoque se basa en el planteamiento de problemas sentidos por los alumnos como tales, seguido de una fase de interacción entre las concepciones de los alumnos sobre la problemática y la nueva información proporcionada, para finalmente llegar a conclusiones que se comunican al resto de compañeros. Subyace una concepción constructivista que supone considerar que aprendemos en un contexto social en el que interactúan las concepciones que tenemos sobre una temática con las nuevas informaciones que recibimos y como consecuencia de esto se producen reestructuraciones que enriquecen y complejizan las ideas o teorías implícitas de las que partimos.

En este proceso contemplamos momentos de trabajo individual, que nos permitirán calibrar los progresos y las dificultades de cada uno, y momentos de trabajo en grupo, a

través de las puestas en común y el debate. Consideramos la interacción grupal como un aprendizaje social y comunicativo con valor en sí mismo. Proponemos trabajar con grupos de 4 o 5 alumnos que se identificarán con un nombre y elegirán un Secretario o Secretaria por turno, al que pedimos que coordine las tareas del grupo, hable en su nombre y requiera la opinión y las aportaciones de cada miembro. El agrupamiento en pequeños grupos, además de favorecer la comunicación entre iguales y el desarrollo de habilidades sociales, permite un seguimiento y un ajuste en la comunicación con el profesor más cercano y eficaz.

Consideramos muy importante la relación personal con los alumnos, porque estamos convencidos de que ningún cambio metodológico ni ninguna nueva formulación y organización de los contenidos es viable si no va acompañada de un cambio radical en las relaciones dentro del aula. Los nuevos contenidos y la nueva metodología son inseparables del ambiente de aula, y unos y otros se retroalimentan. A tal fin proponemos al grupo-clase un contrato didáctico que fundamente un nuevo patrón de relaciones y que haga posible un ambiente de aula distinto al habitual. Este contrato, que reproducimos más abajo, tendría como finalidad crear un escenario que rompa con los elementos del imaginario al uso: dependencia del castigo, simulación, desconfianza, amenaza, miedo, obediencia o rebelión; y en el que se pueda experimentar el compromiso y la responsabilidad, el funcionamiento democrático, la aceptación del otro, el establecimiento de horizontes realistas de superación personal y la franqueza en la crítica y en la autocrítica.

CONTRATO EDUCATIVO PARA 4º DE ESO

Por el presente contrato el profesor se compromete a:

- Promover, mediante el diálogo y la negociación, la participación democrática de los alumnos de 4º de ESO en la gestión de todos los asuntos de aula que nos conciernen, a través de la asamblea de clase, y dentro de los ámbitos de decisión que nos permiten las normas generales del sistema educativo y las propias de nuestro Centro. A tal fin adjuntamos a este documento y leemos un extracto del Decreto 231 /2007 y de la Orden de 10 de agosto de 2007 de la CEJA en el que se establecen los objetivos, las competencias básicas, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación para la ESO en Andalucía. Estos documentos establecen derechos y deberes para ambas partes.
- Este compromiso incluye trabajar e investigar sobre problemas relevantes que nos interesen y en torno a los cuales podamos organizar los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales y diseñar materiales curriculares utilizando recursos que sean atractivos y tengan sentido para l@s alumn@s.
- Perseguir los objetivos que marca el currículum prescrito y que se definen en términos de contenidos mínimos y competencias básicas.
- Evaluar de acuerdo con la legalidad vigente, teniendo en cuenta el progreso individual y las dificultades y obstáculos que plantea todo proceso de aprendizaje.
- No habrá exámenes con memorizaciones mecánicas de informaciones, a cambio exigiremos compromiso e implicación personal en las actividades y experiencias que desarrollemos durante el curso.

L@s alumn@s se comprometen a:

- Participar: progresando en la capacidad de construir y expresar sus ideas, sentimientos y opiniones de manera argumentada.
- Implicarse personalmente en las experiencias de clase más allá de un cumplimiento mecánico y formal de las tareas.

- Nuestros objetivos preferentes serán:

- a) Conocer: desarrollando la capacidad de elaboración personal de conclusiones acerca de los problemas de investigación planteados, utilizando de manera funcional los conceptos, las informaciones y los datos manejados para progresar en la comprensión de los fenómenos sociales.
- b) Saber hacer: desarrollando la capacidad de plantearse problemas de investigación y de planificar su resolución. Esto incluye el manejo de fuentes de información diversas y la adquisición de las habilidades para su tratamiento (analizar, resumir, seleccionar, esquematizar, etc.).
- c) Convivir: participando en los debates, aprendiendo de nuestros errores con ánimo de superación, adquiriendo la capacidad del compromiso y de la responsabilidad, escuchando a los otros, y en definitiva desarrollando las habilidades que nos permitan aprender a convivir y convivir aprendiendo.

Los instrumentos de evaluación que utilizaremos serán:

- El cuaderno de clase del alumno, en el que se irá recogiendo el trabajo diario.
- El Diario del profesor, en el que se irán registrando las observaciones del trabajo en clase.
- La participación en los debates y puestas en común, recogidas en el diario del profesor o en alguna grabación de audio o video.

Cuadro 4.1: Contrato Educativo. Fuente: elaboración propia

4.4. Contenidos: El conocimiento escolar deseable

Los metaconocimientos permiten construir una explicación interpretativa del mundo o cosmovisión formulada a través de una serie de metaconceptos, metaprocedimientos y valores y actitudes con gran valor formativo. Siguiendo la hipótesis general de progresión propuesta por IRES pretendemos trabajar una serie de conceptos de gran potencialidad inclusiva. Esperamos partir de una visión descriptiva y cercana del conflicto para avanzar en la construcción de explicaciones que tengan en cuenta no sólo la causalidad lineal -causa-efecto- y el elemento intencional humano en su desencadenamiento, sino la causalidad múltiple, que distingue factores causales precipitantes, acumulantes y desencadenantes de un proceso. Para finalmente llegar a una comprensión de los fenómenos sociales que incluiría no solo el concepto de causalidad recursiva o circular, en el que las causas y las consecuencias se encadenan en un bucle de retroalimentación circular, y la causa y la consecuencia dejan de tener sentido como elementos aislados para formar una interacción compleja, sino el componente propiamente humano de la conducta individual y colectiva, pulsional e inconsciente.

Así pues, hemos establecido una progresión en cuanto a la capacidad para comprender los fenómenos sociales que parte de una visión centrada en lo perceptible y en la conducta individual, para pasar por distintos niveles de abstracción hasta un grado de complejidad que consideramos deseable y posible para este grupo de alumnos. Asimismo establecemos otro gradiente o hipótesis de progresión desde la comprensión a escala micro, interpersonal, pasando por la construcción de conceptos de transición, como "rol" o función social e "institución", para llegar a la comprensión de los conflictos y la convivencia a escala de la conducta social. Esto supone tener en cuenta los factores causales de tipo social, político, económico o de mentalidad colectiva que condicionan el conflicto y la convivencia. Por otra parte, contemplamos otra hipótesis de progresión en la comprensión de los fenómenos sociales que parte de una caracterización de la conducta como la consecuencia de una voluntad deliberada y autoconsciente de los grandes protagonistas. Para pasar a una caracterización más compleja que tenga en cuenta intereses y motivaciones no perceptibles, y llegar a una caracterización compleja que contemple el carácter irracional e inconsciente de algunas conductas y motivaciones individuales y colectivas en situaciones de crisis y tensión propias de las circunstancias que rodean el conflicto y la violencia.

En orden a conseguir esta caracterización compleja de la conducta social e individual consideramos la racionalidad, y en qué momentos parece que se suspende en favor de la irracionalidad, como otro concepto metadisciplinar con gran capacidad para aglutinar y dar sentido a otras tramas de significados. Todo esto puede contribuir a modificar la cosmovisión del alumno hacia formas más complejas en un terreno, el de los impulsos y las emociones, que nos afecta profundamente. Es evidente que el conflicto y la violencia son una constante en la historia que responde a factores invariantes de la conducta humana y de la organización social. Estas invariantes las podemos observar en el microcosmos del aula y en nuestro entorno inmediato para establecer analogías y análisis comparativos que nos permitan comprender los procesos sociales. Las circunstancias concretas de tipo social, político o económico en las que se desenvuelven estas invariantes nos dan la clave del cambio. La paradoja consiste en insertar el cambio como elemento permanente de una continuidad histórica caracterizada por algunas invariantes estructurales como el conflicto, la violencia y la guerra.

En cuanto a los procedimientos, contemplamos una categoría jerárquicamente superior de metaprocedimientos que se concretaría en el desarrollo de la capacidad de plantear y trabajar con problemas -problematizar el conocimiento-, que implica un profundo cambio de mentalidad en cuanto a la naturaleza y al valor del saber, y por otro, la capacidad de planificar, ejecutar y resolver los problemas de investigación previamente planteados. La actitud relativista con respecto al conocimiento implica tolerancia y respeto por las ideas, y la consideración del saber como un medio para el crecimiento personal y para la participación social crítica, y no como una satisfacción narcisista al servicio del poder y del propio desconocimiento, que nos distingue y nos separa de los otros.

Igualmente importante consideramos la capacidad para expresar y defender la propia opinión de manera argumentada, rigurosa y tolerante, respetando otros argumentos y opiniones y desarrollando el sentido relativista del conocimiento. En este sentido contemplamos el trabajo con fuentes diversas, el desarrollo de la comprensión lectora y del análisis del discurso, escrito, hablado o visual. A otro nivel tendríamos una serie de procedimientos técnicos relacionados con la búsqueda de información, tanto en textos escritos como en Internet, con la redacción y estructuración de los trabajos escritos y de las exposiciones orales y con las competencias digitales de búsqueda, tratamiento y presentación de la información. Por último, consideramos la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje como otro metaprocedimiento de gran potencialidad formativa.

Por último, es evidente que la problemática tratada en este ámbito de investigación tiene implicaciones evidentes en cuanto a los valores del diálogo y la no violencia. Algunos de los metaconocimientos vistos implican las actitudes que consideramos importantes y que podemos trabajar en este ámbito de investigación. Estas actitudes giran en torno a la capacidad para escuchar de forma empática, para formarse opinión personal y expresarla, para comprometerse y colaborar en una tarea, y en definitiva para aprender a convivir a través del conflicto y la discrepancia. Junto a esto valoramos la autonomía, tanto instrumental como intelectual, el desarrollo de la capacidad de “pensarse a sí mismo” o “construirse a sí mismo” y la preocupación por el rigor como actitud ética.

4.4.1. Secuencia de actividades y tipos de experiencias

Todas las unidades siguen un mismo patrón de secuencia de actividades. Pedimos a los alumnos que en cada actividad o “experiencia” propuesta registren en su cuaderno de clase el título, los objetivos que pretendemos alcanzar con la actividad y, al terminar, la valoración personal que les merece la experiencia. Esta última pretende un ejercicio de metarreflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, identificando dificultades y progresos. Para realizar esta valoración proponemos a los alumnos responder a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Crees que esta actividad ha sido útil?
- b) ¿Qué cosas has aprendido con ella? Sintetiza los conceptos, las destrezas o habilidades y las actitudes que crees que hemos trabajado.
- c) ¿Qué dificultades te ha supuesto?, ¿qué modificaciones introducirías en esta actividad?

La secuencia tipo constaría de:

1. Actividades introductorias

Se trata de actividades de introducción, motivación y activación de las ideas de los alumnos. Cada secuencia comienza con una actividad que pretende ser lo suficientemente motivadora para movilizar, expresar y tomar conciencia de las opiniones que tienen los alumnos sobre una temática, para después trabajar con esta población de ideas, modulando la intervención del profesor de acuerdo con el nivel de formulación de las ideas de los alumnos, y evaluando su modificación o permanencia al final de la intervención. Esta actividad puede tomar la forma de un cuestionario de preguntas y/o un debate, tras el cual se van planteando preguntas y cuestiones que el profesor sugiere y que pretende que sean un reto, señalando conexiones entre hechos e ideas e incoherencias o paradojas. De este debate debería salir una batería de cuestiones o preguntas que van a ser el motor o hilo conductor del desarrollo de la unidad. Las preguntas formuladas en el diseño de las unidades son una propuesta abierta a la aportación de los alumnos. Combinamos el trabajo individual en el cuaderno del alumno con el trabajo en grupo de discusión y con el debate posterior en el gran grupo-clase. Puede ser el análisis y reflexión sobre un texto, un documental o un caso práctico. Pedimos a nuestros alumnos que rompan el hielo y se atrevan a opinar, aunque sabemos que sus opiniones no han tenido cabida en la escuela, y a menudo se avergüenzan de manifestarlas, pues han "aprendido" a rechazarlas por inútiles y erróneas. Hay que intentar revertir el proceso en un verdadero "desaprender" generando relaciones de confianza y aprobación.

2. Actividades de formulación de problemas de investigación

Primero pedimos a nuestros alumnos que individualmente formulen problemas de investigación a partir de la lluvia de ideas que ha surgido en la actividad introductoria. Seguidamente cada grupo de trabajo define las cuatro o cinco preguntas que les parecen más adecuadas y finalmente recapitulamos, ponemos en común y seleccionamos en el grupo-clase los problemas que guiarán el proceso de investigación. Para esto el profesor pone ejemplos de dilemas o "cosas que no nos cuadran" o que representan una contradicción en el discurso de los fenómenos que estamos estudiando, y anima a "conectar" con la propia curiosidad. El objetivo es empezar a desarrollar la capacidad de problematizar el conocimiento y aprender a trabajar con problemas de investigación. Esperamos encontrar algunas dificultades típicas, los alumnos no perciben el sentido de trabajar con problemas, están acostumbrados a los contenidos acabados y codificados que vienen del profesor o del libro de texto. Consideramos que trabajar con problemas implica interrogarse sobre la realidad y sobre uno mismo y pasar de la imitación y la repetición a la reflexión.

A partir de la experiencia introductoria pedimos a nuestros alumnos que identifiquen y definan posibles problemas de investigación relacionados con la temática, reflexionando sobre las situaciones que se les presentan. Les pedimos que tengan en cuenta las distintas escalas en las que se puede manifestar el conflicto y les ayudamos señalando incoherencias, elementos aislados o elididos del discurso. Se trata de deconstruir para dar la oportunidad de reconstruir. Aprendemos a discernir qué es un buen problema de investigación: una cuestión compleja, que no se resuelve simplemente con la búsqueda de una información concreta, que ofrece distintas posibilidades de respuestas, a menudo

dilemáticas, y que supone un proceso abierto. Primero individualmente proponen sus problemas en forma de preguntas y los registran en su cuaderno de clase, después el grupo de discusión selecciona las 3 o 4 que les parecen idóneas, finalmente el grupo-clase, en un debate, selecciona, con ayuda del profesor, los problemas de investigación que sintetizan y resumen de manera global e integral los casos formulados de manera particular. Observamos la tendencia a la unanimidad en las opiniones, es una postura cómoda de evitación del conflicto que además es premiada en la cultura escolar dominante. Para sortear este obstáculo proponemos al grupo de discusión un guión que separe los argumentos e ideas en los que estamos de acuerdo de aquellos en los que discrepamos.

3. Actividades de planificación

Proponemos a nuestros alumnos que planifiquen la resolución de los problemas de investigación que hemos seleccionado. En un primer momento pedimos a los alumnos que diseñen un plan para resolver los problemas de investigación, en un momento posterior el profesor ofrece información y explica qué pasos se siguen en el método científico para resolverlos. El objetivo es trabajar las destrezas relacionadas con un metaprocedimiento, la resolución de problemas, que consideramos de gran potencialidad educativa, pues hace realidad el tan manoseado “aprender a aprender”. Primero individualmente, en el cuaderno de clase, y después con una puesta en común en el gran grupo-clase que queda registrada como conclusión en la pizarra.

4. Actividades de elaboración de hipótesis provisionales

El objetivo es que nuestros alumnos anticipen explicaciones de sentido común sobre la problemática construyendo hipótesis de trabajo, que las utilicen como guía y que las comparen con las conclusiones finales para evaluar el proceso y los posibles progresos. Primero individualmente en el cuaderno de clase y después con una puesta en común. A veces la simple recapitulación y descripción de la problemática planteada puede operar como hipótesis orientadora, otras veces es posible avanzar alguna explicación y alguna vía de indagación para contrastarla con las nuevas informaciones.

5. Actividades de búsqueda y recogida de información

El profesor guía la búsqueda, propone y aporta informaciones. El objetivo es desarrollar una perspectiva del proceso que ayude a discriminar las informaciones que son útiles y relevantes para la resolución de los problemas de investigación que nos hemos planteado.

6. Actividades de tratamiento de la información

Analizamos, sintetizamos y seleccionamos las informaciones y datos que nos permitan construir ideas y argumentos para responder a nuestros problemas de investigación. El objetivo sería utilizar el conocimiento de manera funcional, es decir, con la finalidad de construir soluciones a los problemas de investigación. Pedimos a nuestros alumnos que analicen y sintetizen las informaciones que hemos obtenido de las experiencias propuestas para construir argumentos e ideas relevantes que nos permitan responder a los problemas de investigación planteados.

7. Actividades de recapitulación

Se trata de intercalar momentos de reestructuración y consolidación de lo aprendido antes de continuar manejando informaciones y conceptos nuevos. Consideramos esta fase especialmente relevante cuando el proyecto de investigación se alarga en el tiempo.

8. Actividades de elaboración de conclusiones

Para ordenar y sistematizar las ideas pedimos a nuestros alumnos que realicen, de manera individual, en su cuaderno de clase, un "Informe final de conclusiones", en el que responden a las preguntas de investigación de manera argumentada, utilizando para ello las informaciones y conceptos que hemos recabado durante el proceso. Estas conclusiones las comparamos con nuestras hipótesis iniciales y valoramos el grado de progreso alcanzado. El objetivo es acceder a la elaboración personal de conclusiones desarrollando las capacidades relacionadas con la argumentación, la tolerancia, la escucha y la participación crítica, los obstáculos provienen de la inercia de la repetición y la copia. Terminamos con un debate que se organizará primero en pequeño grupo y tras el posicionamiento y la elaboración de un argumentario se realizará el debate en el gran grupo-clase. Para la realización del informe se toman como guía los problemas de investigación formulados. Se sugiere que el informe se estructure en una breve introducción, el planteamiento de las preguntas de investigación, el desarrollo de las ideas e informaciones tomadas de las diferentes fuentes de información y unas conclusiones de elaboración personal. Las instrucciones de trabajo para la realización del informe de conclusiones han sido las siguientes:

- 1) El informe no es una colección de informaciones una tras otra. Ni tampoco una lista de respuestas a cada una de las preguntas de la investigación.
- 2) El informe sí es una respuesta argumentada en forma de narración, lo más completa posible, a las preguntas que nos hemos planteado.
- 3) Utiliza las informaciones que hemos manejado en clase para reflexionar y elaborar la conclusión.

9. Actividades de aplicación o transferencia de lo aprendido

El objetivo es facilitar la aplicación de lo aprendido a una situación distinta. Pretendemos con esto desarrollar la capacidad para seguir aprendiendo en otros contextos y al mismo tiempo utilizarlo como instrumento de evaluación. La transferencia de los conocimientos a un contexto diferente permite verificar que los aprendizajes no quedan anclados a una situación específica, la situación escolar, y que las habilidades para pensar y razonar sobre nuevas situaciones implica utilizar los conocimientos previamente aprendidos (Cormier y Hagman, 1987; Lee, 1998; Mayer y Wittrock, 1996; citados por Carpintero, E., 2002).

10. Actividades de propuesta de nuevos problemas de investigación

A través de la formulación de nuevos problemas de investigación pretendemos tomar conciencia de que la construcción del conocimiento es un proceso abierto y la definición de problemas de investigación un ejercicio de abstracción de gran valor educativo. Para esto proponemos a nuestros alumnos, al finalizar la secuencia, que formulen otros posibles problemas de investigación, sobre la temática estudiada, en forma de preguntas.

4.5. Los problemas que articulan el ámbito. Bloques y actividades

Este ámbito de investigación se estructura en torno a una serie de grandes cuestiones y dentro de cada una de ellas se despliegan una serie de subproblemas que tejen una trama de conceptos, contenidos específicos e informaciones. Cada problema alude a una temática que se concibe como el cuestionamiento de una parcela de conocimiento y su formulación se realiza mediante el debate. Esto quiere decir que lo que exponemos a continuación es una propuesta de base que puede cambiar, y de hecho incluimos otras preguntas, algunas de las cuales fueron propuestas por los alumnos en los debates iniciales de definición de los problemas de estudio. Esperamos que el planteamiento de cuestiones que desbordan los límites de las áreas de conocimiento académicas suponga para los alumnos una progresión en la capacidad de abstracción y de planteamiento de problemas e hipótesis explicativas. Asimismo incluimos una batería de actividades y tareas que pueden ser utilizadas a conveniencia según se desarrollen los procesos de investigación en el aula. La propuesta de problemas de investigación inicial que presenta el profesor, abierta a la participación de los alumnos, es la siguiente:

Bloque 1. ¿Por qué ocurren los conflictos? / ¿Forma el conflicto parte de nuestra convivencia?; ¿Cómo podemos convivir con los conflictos? / ¿Es posible aprender de ellos? / ¿Cómo se gestionan los conflictos en una institución?

Bloque 2. ¿Tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos interpersonales y los conflictos sociales, civiles o internacionales? / ¿Son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?

Bloque 3. ¿Podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España? / ¿Cómo vivieron nuestros abuelos en una dictadura? / ¿Qué nos queda de aquella época?

Bloque 4. ¿Es posible la paz después de una guerra? / ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?

Bloque 5. ¿Es la guerra un negocio? / ¿La codicia y el deseo de poder forman parte de nuestra naturaleza?

Bloque 6. ¿Podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta? / ¿Es el hombre un animal racional?

Bloque 7. ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico? / ¿Son necesarios los enemigos para afirmar lo que somos?

4.5.1. Bloque 1. ¿Por qué ocurren los conflictos? / ¿Forma el conflicto parte de nuestra convivencia? / ¿Cómo podemos convivir con los conflictos? / ¿Es posible aprender de ellos? / ¿Cómo se gestionan los conflictos en una institución?

Pretendemos en este bloque partir de la experiencia más cercana de los alumnos para reflexionar sobre el fenómeno del conflicto, su carácter procesual, sus causas y sus consecuencias. Intentamos utilizar la propia vivencia del conflicto para repensar

situaciones y sacar conclusiones, al mismo tiempo vamos a utilizar esta escala como banco de pruebas para hacer análisis comparativo con fenómenos que ocurren a escala social. En la progresión desde lo concreto y perceptible hasta la complejidad de los fenómenos sociales contemplamos algunos conceptos de transición: "el rol" o función social y "la institución". Consideramos que estos conceptos suponen un progreso de abstracción en el paso de lo individual a lo colectivo y por tanto en la capacidad para comprender los fenómenos sociales.

Actividad introductoria

A partir de un análisis de caso ofrecemos un ejemplo típico y proponemos a nuestros alumnos que diseñen un conflicto real o imaginado, para después analizar por qué ocurre y cuáles podrían ser las estrategias para resolverlo. Se trata de registrar en los cuadernos de clase las ideas y reflexiones resultantes de la actividad y después hacer una puesta en común en gran grupo, anotando las conclusiones en la pizarra.

Analiza y reflexiona sobre el siguiente caso. Después diseña un conflicto, real o imaginado, y somételo al mismo análisis.

Fran y Carmen son dos alumnos de 4º de ESO. Están viendo un documental en clase pero Carmen no puede ver bien la pantalla.

- Carmen: ¡quítate, que no veo!
 - Fran: ¡pues muévete tú!
 - Carmen: eres un egoísta, no piensas en los demás
 - Fran: tú eres la egoísta, ¿por qué tengo que quitarme yo?
 - Carmen: tienes que respetar mi espacio.....
 - Profesor: Estáis molestando, si no paráis tendré que castigaros a ambos
 - Carmen: ¿Es que usted no se queja cuando alguien le perjudica?
 - Profesor: Sí, pero mi deber aquí es mantener el orden
-
- ¿Cuáles son las causas?, ¿Y las posibles consecuencias?
 - ¿Cómo podríamos resolverlo?
 - ¿Cómo se comporta cada uno?, ¿Desempeñan distintas funciones o roles? Descríbelas
 - ¿Crees que el profesor contribuye a solucionar el conflicto?
 - ¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?

Cuadro 4.2: Caso práctico. Conflicto entre iguales. Fuente: elaboración propia

Actividad de formulación de problemas de investigación (posibles problemas de investigación, algunos propuestos por los alumnos)

- ¿Cuáles son las causas del conflicto?, ¿Solo hay una causa o puede haber varios factores?
- ¿Cómo se producen los conflictos?, ¿Cómo empiezan, cursan y terminan?
- ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto?, ¿Pueden las consecuencias alimentar a las causas?
- ¿Es posible resolver el conflicto?, ¿Es posible llevarse bien con las personas?, ¿Cómo podemos resolver los conflictos?
- ¿Con qué personas es más difícil convivir?, ¿Pueden las personas que tienen poder facilitar la convivencia?, ¿y hacerla más difícil?

- ¿Tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos personales que los sociales o los que se dan entre países?, ¿Qué escalas del conflicto podríamos definir?
- Además de los conflictos entre personas, ¿puede haber conflictos entre grupos organizados o entre instituciones?, ¿Qué es una institución?, ¿Cómo funciona?
- ¿Cómo influyen las funciones o roles que uno desempeña en una institución?
- ¿Es siempre el conflicto algo negativo?, ¿Podemos aprender desde el conflicto a convivir con los demás?
- ¿Cómo debería ser un “buen arreglo” del conflicto?

Tras una puesta en común en el gran grupo-clase, en la que observamos reiteraciones y solapamientos entre algunos de los problemas planteados, finalmente concluimos definiendo cinco grandes bloques de problemas:

- 1) ¿Por qué ocurren los conflictos?, ¿Cuáles son sus causas?
- 2) ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto?
- 3) ¿Funciona el conflicto como un proceso?
- 4) ¿Cómo se resuelven los conflictos?
- 5) ¿Qué escalas del conflicto podemos definir? ¿Cómo se gestiona el conflicto en una institución?

Actividad de análisis de caso práctico. El conflicto generacional

Pedimos a nuestros alumnos que analicen un caso práctico reflexionando con la ayuda de un guión de preguntas. Primero de manera individual en su cuaderno de clase y después en el grupo de discusión. El objetivo es comprender los fenómenos sociales promoviendo el paso de lo individual a lo colectivo. A tal fin introducimos el concepto de función o rol social, o cómo las personas quedan “investidas” (a veces literalmente con “nuevas ropas”) de características propias del rol que representan en una institución. Esto supone que la persona que asume esta función debe defender los intereses de la institución. Distinguimos entre roles formales e informales, los segundos suponen un grado de “institucionalización” que no poseen los primeros.

En nuestro Centro alguien ha roto la caja del extintor de incendios del pasillo, el aparato ha caído al suelo y se ha inutilizado. Consecuencia: cristales rotos y un destrozo por valor de 900 euros. La dirección del Instituto trata de averiguar quien ha sido pero nadie se hace responsable. Finalmente los profesores deciden que el grupo de 4º de ESO "D", que en ese momento estaba en el pasillo, debe pagar los gastos y además recibirán como castigo por deteriorar el mobiliario del Instituto la suspensión del viaje de fin de curso.

- Analiza este caso con la ayuda de este guión:
- ¿Cuáles son las causas de este conflicto?, ¿Qué factores están implicados?
- ¿Qué grupos y qué intereses hay implicados en este conflicto?, ¿Qué argumentos utilizaría cada grupo para defender sus posiciones?
- ¿Cómo crees que ocurriría el proceso, cómo empezaría y qué curso podría seguir?
- ¿Cuáles pueden ser las consecuencias?
- ¿Es posible resolver este conflicto?, ¿Cómo se podría resolver?, ¿qué actitudes deberían mantener las personas implicadas para que el conflicto se pudiese resolver?
- ¿Qué roles o funciones sociales podrían desempeñar en el conflicto algunas personas, alumnos o profesores? (roles informales).
- ¿Crees que el Jefe de Estudios o el Director se comportarían igual si no lo fuera? (roles formales), ¿qué otros roles formales podrían intervenir?
- ¿Y los "maestros", se comportarían igual y defenderían los mismos argumentos e intereses si no lo fueran?
- ¿Crees que los maestros se comportan de manera distinta cuando están en clase que cuando están en otro contexto, por ejemplo en actividades fuera de clase o en la calle?, ¿por qué?
- ¿Esto quiere decir que en nuestras relaciones prevalecen los roles institucionales de la escuela (maestro-alumno) sobre las personas?

Cuadro 4.3: Caso práctico. Conflicto generacional. Fuente: elaboración propia

Actividad de recapitulación y reflexión en torno al fenómeno del conflicto

Esta actividad pretende recapitular y establecer conclusiones a partir de las actividades previas para invitar a la reflexión sobre las situaciones de conflicto analizadas y sobre nuevas situaciones de conflicto. Observamos algunos factores y pautas habituales de comportamiento que causan el conflicto, su carácter procesual, sus consecuencias y sus posibles soluciones. Algunas conclusiones resultantes del análisis de casos han sido:

1) Posibles causas del conflicto:

- Ambas partes pretenden que la otra se adapte a sus necesidades y deseos.
- Las formas de la comunicación pueden ser la causa del conflicto.
- Las partes no están dispuestas a ceder y sólo ven el conflicto desde su punto de vista, adoptando una actitud egocéntrica.
- Son incapaces de ponerse en el lugar del otro, es decir no tienen empatía.
- Ambos pretenden dominar al otro, apropiándose de un espacio o de unos intereses e ignorando que el otro ocupa el mismo espacio o tiene los mismos intereses.
- Una de las partes o ambas considera que le corresponde dominar al otro.
- Podemos explicar el conflicto mediante la causalidad simple o lineal: el conflicto tiene una causa y una consecuencia.
- También podemos hacerlo de una forma un poco más compleja mediante la causalidad múltiple: varias causas o factores causales provocan unas consecuencias.

2) Las posibles consecuencias:

- El intento de dominar al otro puede desembocar en cierta agresividad y violencia: consecuencias físicas.
- Puede haber consecuencias psicológicas del conflicto, aunque éstas también están presentes junto a las consecuencias físicas.
- Un mal arreglo del conflicto conduce a otros conflictos.
- El conflicto puede condicionar la relación futura entre las partes: puede haber consecuencias manifiestas y evidentes y consecuencias latentes u ocultas, más difíciles de observar.
- Estos dos últimos ejemplos nos indican que una consecuencia puede actuar también como causa, alimentando el círculo vicioso del conflicto: esto nos lleva a un tercer tipo de causa, la causalidad circular.

3) Su carácter procesual y a veces latente:

- El miedo y la desconfianza mutua alimentan el proceso del conflicto.
- El conflicto puede permanecer larvado o latente, desencadenarse, alimentarse de múltiples factores aumentando en escalada y mostrar consecuencias perceptibles.
- A veces el conflicto toma la forma de un "círculo vicioso". La desconfianza provoca desconfianza y se alimentan mutuamente.
- La intervención de un tercero, a menudo una figura de autoridad, que ataja un conflicto, lo reprime o lo elude pero no lo soluciona.

4) Las posibles soluciones:

- Diálogo: Ajustar la comunicación y ver posibles malentendidos. Expresar los sentimientos que nos producen la situación conflictiva y escuchar y valorar los sentimientos de la otra parte.
- Negociación: ser capaz de renunciar a una parte de nuestras pretensiones.
- Reflexión: tener en cuenta que “toda la culpa” no la tiene el otro, una parte de la responsabilidad del conflicto es mía. La reflexión es lo contrario de la proyección. Esto nos permitirá romper el “círculo vicioso” del conflicto.
- Equidad: valorar la conducta de ambas partes de igual manera (con la misma vara de medir).
- Progresar desde el egoísmo, que nos perjudica a todos, a la cooperación, que a todos beneficia.
- Un buen arreglo puede implicar un aprendizaje de experiencias para ambas partes: el conflicto puede ser una oportunidad para aprender.

5) Las escalas del conflicto: el contexto, las instituciones y los roles:

- A escala social las consecuencias son distintas, afectan a muchas personas y son más graves.
- Las causas pueden ser similares, el egoísmo individual o el egoísmo de las colectividades.
- El conflicto entre colectividades se produce a través de “instituciones”, y estas están representadas por personas que desempeñan funciones de liderazgo (roles).

A partir de estas conclusiones salidas de los análisis de casos, pedimos a nuestros alumnos que, trabajando en grupo, diseñen un caso práctico de conflicto en el que se expresen las conclusiones de cada uno de los bloques de problemas: causas, consecuencias, el conflicto como proceso, la resolución de conflictos y las escalas del conflicto. Posteriormente proponemos una puesta en común y si es posible una dramatización de alguno de los ejemplos.

Actividad de análisis: ¿Cómo se gestiona el conflicto y la convivencia en una organización como la escuela?

El objetivo es conocer cómo funcionan las instituciones y comprender cómo las tensiones dentro de una institución dan lugar a conflictos. Con esta actividad ponemos a prueba nuestra capacidad de planificación y resolución de problemas. Observamos y describimos en nuestra escuela algunas de las características de una institución: continuidad y permanencia, normas, jerarquía y organigrama, intereses de grupos organizados, relaciones de poder, metas manifiestas y latentes, hábitos o procedimientos establecidos, identidad de grupo, etc. Esta actividad implica la realización de cuestionarios a distintas personas de la escuela y la búsqueda de informaciones sobre su organización en distintas fuentes.

Proponemos a nuestros alumnos investigar sobre nuestra escuela como organización. Para esto nos dividimos en grupos y establecemos un plan de trabajo que incluye distintas tareas de planificación, de diseño de instrumentos de recogida de datos y de búsqueda y tratamiento de informaciones. Esta actividad supone además trabajar nuestra capacidad de organización y responsabilidad para no distorsionar la vida del Centro, pues implica la salida del aula. Nuestra propuesta se basa en la identificación de unas áreas de estudio o dimensiones de análisis que nos permitan comprender el funcionamiento de una institución, en este caso nuestra escuela. El profesor propone éstas:

- Estructura organizativa del Centro
- Contenidos, metodología, objetivos y finalidades de la institución
- La evaluación
- Derechos y deberes. La convivencia en el Centro.

Y a continuación se abre un debate sobre qué problemas podríamos definir. Se trata de interrogarnos sobre estas parcelas de la vida escolar y expresar nuestras inquietudes y dudas. Algunas de estas preguntas podrían ser:

1) Estructura organizativa del Centro: organigrama, órganos de gobierno, funciones y roles formales e informales.

- ¿Quién manda en el Instituto?, ¿Cómo está repartido el poder?, ¿Cómo son las relaciones de poder?, ¿Con qué mecanismos funciona?
- ¿Qué roles formales e informales tenemos?, ¿Cuales son sus funciones?
- ¿Cómo participan los alumnos?, ¿se cuenta de verdad con ellos?
- ¿Es posible la democracia en el Instituto?, ¿Es deseable?, ¿Por qué?

2) Contenidos, metodología, objetivos y finalidades de nuestra institución.

- ¿Cuáles son los objetivos y finalidades de la educación?, ¿para qué estamos aquí 6 horas diarias?

- ¿Crees que son adecuados y útiles esos objetivos?, ¿Son objetivos deseables?
- ¿Se trabajan esos objetivos en el IES Torreblanca?, ¿Cómo?
- ¿Son adecuados los contenidos que se trabajan para conseguir esos objetivos?
- ¿Y la metodología?, ¿qué papel se le adjudica al alumno en la metodología al uso?
- ¿Esta metodología ayuda a conseguir los objetivos?
- ¿Los objetivos que en realidad se persiguen son los que dice la normativa? Explica esto
- ¿Cómo tendrían que ser los contenidos y la metodología que conseguir los objetivos que consideramos deseables?

3) La evaluación

- ¿Cómo se evalúa la consecución de esos objetivos?, ¿tiene la evaluación en cuenta a las personas?
- ¿Crees que la evaluación que se hace es justa?, ¿Sirve para medir la consecución de los objetivos?
- ¿Qué es lo que realmente se evalúa?, ¿Es esto lo que dice la normativa?
- ¿Crees que habría que evaluar de otra manera?, ¿Cuál sería el modo de evaluar deseable?

4) Normas, derechos y deberes de los miembros de la institución. La convivencia en el Centro.

- ¿Qué normas existen en el IES Torreblanca?
- ¿La cumplen todos?
- ¿Tienen derechos los alumnos?, ¿Y deberes?
- ¿Tienen derechos los profesores?, ¿Y deberes?
- ¿Se respetan los derechos y se cumplen los deberes?
- ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, profesores, alumnos, personal no docente y padres y madres?
- ¿Cómo es la convivencia en un Instituto?, ¿Cómo se gestionan los conflictos en el IES Torreblanca?, ¿Podría hacerse mejor?, ¿Cómo?

A partir de estas áreas de estudio definimos tres fuentes de información básicas: la documentación escrita de carácter legislativo y organizativo, las informaciones que recabamos de las distintas personas de la institución - alumnos, profesores y personal no docente- a través de entrevistas y encuestas, y nuestra propia observación participante como miembros de la institución que estudiamos. Finalmente para concluir proponemos reflexionar y analizar las coherencias e incoherencias entre el discurso declarativo de la institución, recogido en la legislación y en los documentos organizativos, y la realidad de las conductas y las prácticas diarias. De este cruce de informaciones podemos extraer consecuencias acerca de las relaciones de poder y de los conflictos dentro de la institución, para terminar con una propuesta en positivo, a modo de conclusión.

Aportamos los siguientes documentos extractados y reelaborados por el profesor:

- Decreto 85/199 por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. BOJA de 24/04/1999.
- Orden de 8 de agosto de 2007 por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria en Andalucía.

- Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 231/2007 de 31 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria en Andalucía.
- ROF del IES Torreblanca.
- Web del IES Torreblanca: <http://www.iestorreblanca.edu.es/>
- Decreto 327 de 2010 que establece el Reglamento de Organización de Centros de secundaria: (ROC IES)

Y la siguiente página web de legislación educativa: <http://www.edudactica.es/>

Además aportamos los siguientes textos:

- Texto: Manifiesto Pedagógico “No es verdad”, para estudiantes.
- Noticia de prensa sobre al modelo finlandés: “El País de los maestros”, El País de los estudiantes de 9 de marzo de 2007.

Y algunos videos: *A vision of K-12 Students Today*.

Finalmente nuestros alumnos, organizados en grupos de trabajo, establecen un catálogo en el que se recogen nuestras propuestas en positivo para “La escuela que queremos” y lo publican en el Tablón de anuncios del Instituto y en el Centro Cívico de Torreblanca. Este catálogo se acompaña de murales en los que se incluyen fotomontajes, fotos realizadas por los alumnos y textos explicativos.

Actividad: ¿Qué cosa es una institución?

En esta actividad recopilamos, aportamos informaciones relevantes para nuestra investigación, y compendiamos algunas conclusiones acerca de las instituciones sociales. Pedimos a nuestros alumnos que, pensando en la institución que hemos estudiado, nuestra escuela, respondan a las siguientes cuestiones.

- ¿Qué es una institución?, ¿Qué clase de organización debe tener?
- ¿Qué permanencia en el tiempo?
- ¿Debe tener normas escritas?, ¿Y procedimientos de trabajo?
- ¿Qué funciones desempeñan las personas en una institución?, ¿Todas las personas desempeñan un rol determinado de la misma manera?
- ¿Las actividades de una organización siempre responden a las normas escritas?
- ¿Debe tener alguna meta u objetivo?, ¿Siempre se persiguen los objetivos declarados en las normas escritas?
- ¿Qué otras instituciones básicas en la vida social conoces?
- ¿Existe alguna jerarquía de instituciones? Propón una.
- ¿Las instituciones son como los seres vivos tratando de sobrevivir?, ¿Cómo justifica sus intereses una institución?

Actividad de recapitulación: A partir de las respuestas de los alumnos definimos y observamos algunas de las características de las “instituciones”:

- a) Una institución es una forma de organizar la convivencia y gestionar los conflictos. Implica un cierto grado de organización interna, una estructura organizativa más o menos formal que denominamos organigrama, formada por distintos órganos colegiados y unipersonales y una estructura estable y permanente de costumbres, tradiciones, procedimientos de trabajo y sistemas de normas e ideas que tiene un comportamiento organizado para alcanzar las metas que las personas que la forman consideran importantes.
- b) Se suele decir que la “familia” es la célula o institución básica de la sociedad. La escuela, la asociación de vecinos del barrio, el ayuntamiento de mi ciudad, los partidos políticos, la Comunidad Autónoma, y el país serían otras tantas. Observamos que hay una jerarquía de instituciones y que una institución compleja está formada por otras formas institucionales organizadas en su interior. En el sistema institucional, cada institución es afectada por el resto de las instituciones, por tanto los cambios en una afectan a las demás.
- c) Toda institución posee unos documentos o “estatutos” en los que se recogen y detallan las normas de funcionamiento, se definen los objetivos o metas de la institución y se regula su funcionamiento interno. Las relaciones entre los miembros de una institución vienen determinadas por sus normas de funcionamiento.
- d) Las tareas suelen tomar la forma permanente de “procedimientos”. Cuando esto ocurre se genera “burocracia” y a veces ésta puede hacerse tan permanente e inflexible que se considera un fin en sí misma, sustituyendo a las metas originarias de la institución.
- e) En una institución podemos distinguir metas y roles manifiestos y explícitos y metas y roles ocultos o latentes. A menudo las funciones latentes resultan apuntar a las verdaderas metas ocultas de la institución. Las personas que forman parte de una institución ejercen funciones o roles que les dotan de una identidad institucional distinta a su identidad “privada”, no institucional. Ahora bien, las características de personalidad individuales hacen que cada cual ejerza sus funciones de rol de manera distinta. Una persona “autoritaria” desempeñará una función o rol de dirección de manera distinta a una persona de talante “democrático”. El cambio de posición o de funciones de rol dentro de una institución a menudo va acompañado de alguna ceremonia o ritual de ascenso de status o de algún símbolo identificativo. El ejercicio de las funciones de rol admite distintos grados de flexibilidad y de complejidad. Cada persona puede identificarse con la función o rol institucional a distintos niveles. Puede quedar “invertida” totalmente con las características tradicionales de la función o puede aportar al ejercicio del rol su propio estilo personal. Algunas instituciones sectarias exigen la anulación completa de la personalidad de sus miembros para adquirir una nueva al servicio de la institución.
- f) Una institución tiene una identidad, y es distinta a la de las personas que la forman. A veces las instituciones adoptan símbolos que las identifican, banderas, logos, signos, himnos, etc. En ocasiones exigen la lealtad de sus miembros haciendo ostentación de estos símbolos. Una institución puede realizar periódicamente rituales o ceremonias que recuerdan o reactualizan estos rasgos de identidad colectiva.

g) Los conflictos dentro de una institución pueden deberse al choque de intereses entre los distintos roles o a choques de estilos de personalidad.

h) Las instituciones tienen "vida propia", nacen, crecen, cambian y se adaptan, o perecen y son sustituidas por instituciones nuevas. A veces las instituciones generan y mantienen "ideologías", conjunto de explicaciones y justificaciones de los intereses de la propia institución.

Actividad de conclusión

A continuación pedimos a nuestros alumnos que analicen y sintetizen las informaciones que hemos recabado en estas dos actividades para construir argumentos e ideas que nos permitan responder a los problemas de investigación planteados en este Bloque 1. Los alumnos deben definir en su cuaderno de clase las ideas y argumentos que consideran relevantes para construir las repuestas a los problemas de investigación. Se trata de aprender a utilizar el conocimiento de manera funcional, es decir, con la finalidad de solucionar problemas de investigación. Finalmente elaboramos las conclusiones en forma de Informe final.

Actividad de aplicación de lo aprendido a otro contexto, -análisis de fragmentos de las películas "Pies de Acero" y *American History X*-

Utilizamos fragmentos de estas dos películas para aplicar lo aprendido a un contexto nuevo, estableciendo la posibilidad de realizar transferencia de conocimiento. Ambas tratan el tema del auge de los grupos neonazis desde la perspectiva de un caso particular en el que un joven desorientado y lleno de odio ha sido captado por uno de estos grupos. Pretendemos con esto profundizar en los mecanismos que conectan la conducta individual con la conducta de los grupos sociales, la escala individual de los conflictos con sus repercusiones sociales. O cómo el fanatismo, la intolerancia y el racismo, como actitudes individuales, tienen su correlato a escala colectiva y qué consecuencias históricas han tenido estos fenómenos. Se trata de reflexionar sobre los sentimientos que conducen al fanatismo y la intolerancia, al miedo, a la ira y al odio racista. El objetivo es aplicar lo aprendido reflexionando sobre nuestros sentimientos con respecto a la problemática del racismo y la xenofobia y sobre cómo es frecuente proyectar en otros nuestros propios prejuicios. Proponemos a nuestros alumnos una búsqueda en Internet sobre grupos neonazis en España y planteamos un debate con el siguiente guión:

- ¿Cómo definirías el conflicto que narra la película y cuáles son las causas?, ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto que describe la película?
- *American History X* termina con el asesinato de Dani, el hermano de Derek. Este había renunciado al odio racista y parece que su vida podía tomar otro camino. ¿Qué clase de proceso podría seguir el conflicto racial en el caso de Derek?, ¿Cuál podría ser un proceso deseable y cuál podría ser un proceso posible?
- ¿Cómo podríamos resolverlo?, ¿Qué podemos aprender de este conflicto?
- ¿De qué forma se organizan los odios racistas individuales?, ¿Quién los gestiona o maneja y cómo?

Finalmente pedimos que, basándose en las reflexiones y conclusiones anteriores, propongan **nuevos problemas de investigación**. Algunos de ellos han sido:

- ¿Estamos a salvo en las sociedades democráticas del fascismo?
- ¿Es el racismo una actitud típicamente autoritaria?, ¿Por qué existe el odio racista?,
- ¿Crees que en nuestra sociedad hay racismo?, ¿Somos racistas?
- ¿Por qué crees que surgió el racismo?
- ¿Crees que los jóvenes son más receptivos a las ideas radicales autoritarias?
- ¿Es una opción culpar de todo lo malo que nos pasa a alguna persona o colectivo?
- ¿Tienen consecuencias nuestras ideas y creencias?
- ¿Por qué y cómo obtiene el nazismo sus adeptos?

4.5.2. Bloque 2. ¿Tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos interpersonales y los conflictos sociales, civiles o internacionales? / ¿Son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?

Basándonos en los problemas de investigación seleccionados por los alumnos al final del Bloque 1, proponemos una batería de cuestiones que sintetiza y recapitula algunas de las preocupaciones e intereses expresadas por ellos. En este bloque pretendemos trabajar distintos escenarios de conflicto a escala social, entre grupos o entre países. Invitamos a la reflexión sobre las consecuencias a escala colectiva de las actitudes individuales y los rasgos de carácter de las personas que ostentan poder o protagonismo. Pensamos que los conceptos de liderazgo o de “chivo emisario” o “emergente social”, como roles o funciones sociales, tienen relevancia didáctica, son muy estructurantes y útiles para comprender los fenómenos sociales, pues se hayan en la encrucijada entre lo individual y lo colectivo. El líder puede ser considerado un emergente creado y elevado por los deseos y necesidades colectivas que tiene a su vez protagonismo e influencia en el devenir de la comunidad. El líder influye en la colectividad pero también la “representa”, pues a su vez ésta genera y eleva a distintos tipos de líderes según las circunstancias históricas, políticas, económicas y de mentalidad colectiva. Su personalidad y su comportamiento suponen la decantación, en un caldo de cultivo social, de una situación histórica determinada. Este concepto puede ayudar a comprender los fenómenos sociales porque implica una fenomenología en la transición entre la experiencia personal de lo observable y la abstracción del concepto de lo “social”, tan alejado de la experiencia de los alumnos.

Actividad introductoria

Hemos seleccionado una serie de escenas de la película “Marea Roja” en las que pedimos a nuestros alumnos que, guiados por un cuestionario que les proporcionamos, observen el comportamiento y las actitudes, y vayan caracterizando a los dos personajes principales de la historia en su función de líderes: el Comandante Ramsey y el Capitán Hunter. Las respuestas al cuestionario se harán utilizando ejemplos concretos de su experiencia personal y de diálogos y escenas de la película en las que se pongan de manifiesto las características de los personajes. Posteriormente realizamos un debate para facilitar la emergencia de la población de ideas sobre esta temática.

Sinopsis: Se trata de un drama ambientado al final de la Guerra Fría, en 1995, durante el período de inestabilidad que siguió al hundimiento del comunismo en la URSS, en el que un grupo de militares rusos, rebeldes ultranacionalistas, provocan un golpe de estado en protesta por la injerencia norteamericana en la guerra de Chechenia. La

situación adquiere un carácter dramático cuando toman el control de una instalación de misiles nucleares y amenazan con utilizarlos contra su propio gobierno o contra los estadounidenses, a los que acusan de la decadencia de su país. La hemos elegido porque las características de personalidad de los dos personajes protagonistas ilustran dos estilos de liderazgo que tienen consecuencias dispares sobre el devenir de los acontecimientos colectivos. Presentamos las escenas y el cuestionario o guión para la reflexión proporcionado por el profesor:

1) Escena primera: Mientras Ratchenko, militar nacionalista rebelde ruso, hace un discurso amenazante contra los USA, en una base de submarinos nucleares norteamericanos, el Comandante del "Alabama" recibe al segundo de a bordo, el Capitán Hunter, y arenga a la tropa con un discurso patriótico antes de embarcar para la zona para repeler un eventual ataque nuclear ruso.

- ¿Qué características comparten los discursos del militar norteamericano y del ruso?

2) Escena segunda: A bordo del submarino, en el comedor de oficiales, se desarrolla un diálogo sobre la utilización del arma nuclear:

Oficial 1: Ratchenko es un fanático que amenaza con una guerra nuclear.

Oficial 2: Los fanáticos son los que hacen Historia, Patton era un fanático.

Oficial 1: Pero nosotros somos el único país que ha utilizado el arma nuclear.

Oficial 3: Hay varios países del tercer mundo a los que les encantaría tirarnos una.

Oficial 2: ¿Eres comunista?, ¿tienes algún problema en que lanzáramos la bomba nuclear contra Japón?

Comandante Ramsey: ¿Cree que lanzar la bomba nuclear contra Japón fue un error, señor Hunter?

Capitán Hunter: Si pensara eso no estaría aquí.

Comandante Ramsey: Se ha expresado con mucha prudencia, modera usted mucho sus palabras. Si me lo hubieran preguntado a mí hubiera respondido con un ¡sí, por supuesto señor, lancemos esa cabrona, dos veces! No pretendo insinuar que usted sea un indeciso, señor Hunter, sólo algo complicado. Porque así le quiere la Armada, a mí me querían simple.

Capitán Hunter: Sin duda les engañó señor.

Comandante Ramsey: lo único con lo que cuento es con ser un hijo de puta simplón. El Mando me dio una lista, un blanco y un botón con qué pulsar, lo único que tenía que saber era cómo pulsarlo y ellos dirían cuando. Al parecer quieren que usted sepa también por qué.

Comandante Ramsey: (citando a Clausewitz) "la guerra es la continuación de la política por otros medios".

Capitán Hunter: creo que lo que él trataba de decir era un poco más.....

Comandante Ramsey: ¿complicado?

Capitán Hunter: sí, el propósito de la guerra es servir a un fin político, pero la verdadera naturaleza de la guerra es servirse a sí misma.

Comandante Ramsey: en otras palabras, el marino con más probabilidades de ganar la guerra es aquel dispuesto a separarse de los políticos.

Capitán Hunter: no estoy de acuerdo con Clausewitz, al verdadero enemigo no se le puede vencer. En mi humilde opinión en el mundo nuclear el verdadero enemigo es la guerra en sí misma.

- ¿Qué significa aquí “ser complicado” o ser “un simplón”?
- ¿Por qué crees que presume el Comandante Ramsey de ser “simple”?, ¿Piensas que “complicado” es lo mismo que “indeciso” y que simple es igual que seguro y decidido?
- ¿A qué se refiere el capitán Hunter con que el verdadero enemigo es la guerra en sí misma?

3) Escena tercera: El submarino nuclear norteamericano recibe un mensaje del Alto Mando ordenando el lanzamiento, pues los satélites han detectado que los misiles rusos están siendo cargados y la amenaza es inminente. Antes de que puedan lanzarlos comienza a llegar un nuevo mensaje, que queda interrumpido, pues la nave está a demasiada profundidad para recibir comunicaciones.

4) Escena cuarta: Ante la eventualidad de la utilización de los misiles nucleares la tropa del submarino se encuentra muy tensa. El Comandante Ramsey y el Capitán Hunter tienen diferentes opiniones sobre cómo tratarlos y sobre cómo enfrentarse a una situación de emergencia.

- Comandante Ramsey: estamos para preservar la democracia no para practicarla. La tripulación necesita una patada en el culo.
- Capitán Hunter: o una palmada en la espalda señor, están preocupados y crispados.
- Comandante Ramsey: Veo que le ha tomado el pulso a la tripulación.
- Capitán Hunter: gracias señor.

El Comandante se dirige por la megafonía a toda la tripulación en presencia del Capitán Hunter:

- Comandante Ramsey a la Tripulación: el Capitán Hunter me ha advertido que la moral quizás esté algo baja, que están un poco crispados, así que les sugiero esto: cualquier miembro del submarino que crea que no puede controlar la situación que abandone de inmediato la nave. Señores estamos en alerta 3, la guerra es inminente.

El Comandante se burla públicamente de la actitud condescendiente y comprensiva de su segundo hacia la tropa, desprecia los sentimientos, es un hombre duro, los sentimientos le parecen una debilidad.

- ¿Cómo valora los sentimientos el Comandante Ramsey?, ¿Y el Capitán Hunter?
- ¿Qué importancia tiene para cada uno de ellos escuchar y tener en cuenta a los demás?
- ¿Cómo calificarías a alguien que utiliza la ironía para burlarse de las personas con las que no está de acuerdo?

5) Escena quinta: El Comandante Ramsey pretende armar 10 misiles Trident de cabezas múltiples y lanzarlos contra Rusia, el Capitán Hunter sugiere que antes confirmen la orden de lanzamiento, pues el mensaje que quedó interrumpido podría implicar una modificación de la situación. Ambos discuten, el Comandante no quiere contemplar la posibilidad de que la orden pueda haber sido cancelada tras un arreglo de la situación en Rusia. En plena discusión el Comandante pierde el control y grita al Capitán ordenándole que se calle. Según el procedimiento no se pueden disparar los misiles sin el consentimiento de ambos, finalmente el Capitán Hunter depone del mando al Comandante de la nave y lo hace arrestar en su camarote.

6) Escena sexta: Tras una serie de peripecias, con una lucha por el mando de la nave y la división de la marinería en dos bandos, todo se resuelve cuando se restablece la

comunicación por radio y se confirma que el mensaje interrumpido anulaba el anterior, se había alcanzado una solución diplomática.

- ¿Cómo definirías y caracterizarías ambos estilos de liderazgo?
- ¿Qué consecuencias sociales, políticas y militares pueden tener ambos estilos de liderazgo?
- ¿Qué relación existe entre el militarismo, las dictaduras, el nacionalismo autoritario y la guerra?
- ¿Que ejemplos históricos de este fenómeno tenemos?, ¿Qué líderes autoritarios con protagonismo histórico conoces?, Descríbelos.
- ¿Cómo se comportan las personas autoritarias ante el conflicto? Piensa en casos concretos y cercanos.

Actividad de formulación de problemas de investigación. Algunos pueden ser:

- ¿Son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?
- ¿Hay relación entre el carácter autoritario y la ideología belicista?
- ¿Qué consecuencias ha tenido el protagonismo histórico de personajes autoritarios?
- ¿Las dictaduras, el militarismo y el nacionalismo xenófobo conducen a la guerra?
- ¿Crees que la obediencia ciega es un prerrequisito para la guerra?
- ¿Cuáles son las causas de los conflictos sociales, civiles o internacionales?, ¿Y las consecuencias?, ¿Cómo se podrían solucionar?
- ¿Es la democracia un seguro contra la guerra?, ¿La democracia y el control sobre los gobiernos nos ponen a salvo de la guerra?
- ¿Por qué países democráticos provocan guerras?, ¿Es posible "difundir" la democracia a través de la guerra?

Tras las **actividades de planificación** y de **elaboración de hipótesis provisionales** proporcionamos una serie de **informaciones de contraste**.

Actividad: Los roles o funciones sociales y los estilos de liderazgo

Pretendemos aportar información y contribuir a la construcción del concepto de rol o función social y concretamente a uno de sus tipos, el liderazgo. Establecemos, a partir de las ideas que han surgido en las actividades de introducción, la caracterización de los roles sociales y los estilos de liderazgo según los modelos que nos ofrece la Psicología Social y, en concreto, el esquema clásico de Kurt Lewin y las aportaciones de Pichón Rivière: líder autoritario, líder democrático, líder laissez-faire, líder mesiánico y chivo expiatorio. El líder puede ser considerado un emergente creado y elevado por los deseos y necesidades colectivas que tiene a su vez protagonismo e influencia en el devenir de la comunidad. El cuadro que sigue es una propuesta de base del profesor elaborada como conclusión de las aportaciones de los alumnos, a partir de modelos teóricos¹ y de la propia observación, que puede servir para abrir un debate que nos permita un análisis

¹ El cuadro es de elaboración propia, la base de la caracterización es el modelo propuesto por Lewin, K., en su *Teoría del campo y experimentación en psicología social* (1935; 1936; 1938; Lewin y Lippitt, 1938), basado en la investigación sobre climas sociales de grupo llevada a cabo en 1938 y 1939 en la ciudad de Iowa por R. Lippitt y R. White (1939). Posteriormente estas ideas han dado lugar a un enorme desarrollo por parte de la psicología de las organizaciones.

comparativo de las características observadas en las personas a partir de nuestra propia experiencia. Consideramos relevante señalar que estas caracterizaciones suponen someter una realidad infinitamente compleja a un esquema explicativo que necesariamente es reduccionista. Por tanto, en la casuística real, podremos observar en las personas diversos grados de participación de las características de los distintos tipos definidos.

LÍDER AUTORITARIO	LÍDER DEMOCRÁTICO	LÍDER LAISSEZ-FAIRE
Impone las normas, es paternalista, inflexible y rígido	Consensúa las normas, es flexible pero sensato, establece límites. Puede tener en cuenta distintas alternativas	Se desentiende de las normas
Le obsiona el orden, castiga, sermonea. Promueve la dependencia y una moral heterónoma	Promueve experiencias de compromiso y responsabilidad para el ejercicio de la libertad y la adquisición de una moral autónoma	Permanece indiferente ante los incumplimientos
Exige obediencia, pasividad y silencio	Promueve la participación crítica	Tolera la participación pero desea el protagonismo
Utiliza la amenaza y la ironía. Tiene reacciones coléricas. Amenazante, intimidatorio, utiliza el miedo y la culpa para dominar	Advierte, compromete, propone, pone límites razonables. Utiliza el diálogo, busca las soluciones negociadas, cree en la libertad y en la responsabilidad	No le incumbe la tarea de poner límites y trabajar por mantenerlos. Elude los conflictos.
Es arrogante, cree tener siempre la razón, puede ser irrespetuoso	Es respetuoso, reflexivo y autocrítico	Es irreflexivo y activista
No tiene empatía, no escucha. Es egocéntrico	Es comprensivo, se preocupa por los demás y los tiene en cuenta	No se preocupa por los demás
Concibe los sentimientos como una debilidad	Aprecia los sentimientos y respeta a las personas	No tiene en cuenta los sentimientos de las personas
Es severo, duro y muy exigente	Establece metas realistas y alcanzables, tiene en cuenta las dificultades y la gradualidad de los cambios	No propone metas ni le preocupan los objetivos del grupo, provoca confusión
Fanatismo	Tolerancia activa	Tolerancia pasiva
Presume de ser simple y desprecia la complejidad	Tiene en cuenta la complejidad de las situaciones de conflicto	Es complejo pero no le preocupa comprender la complejidad de las situaciones de conflicto que afectan a los demás
Le fascina el poder y la fuerza	Simpatiza con los débiles	Es narcisista
Desconfía de las personas, es pesimista	Tiene confianza en las personas y en sí mismo	No tiene confianza en sí mismo

Cuadro 4.4: Los tipos de liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de los modelos de Kurt Lewin y Pichon Rivière

Proponemos a nuestros alumnos que caractericen los tres tipos de liderazgo analizando las conductas y las actitudes de los personajes de la película y de otros modelos, de la realidad o de la ficción. Les ofrecemos, para guiar el análisis, el siguiente cuestionario de preguntas:

- ¿Cómo gestiona los conflictos y establece las normas cada uno de estos líderes?
- ¿Qué tipo de relación entre líder y seguidores se da en cada tipo de liderazgo?
- ¿Qué tipo de participación en las tareas, por parte de sus seguidores, promueve cada líder?
- ¿Qué mecanismos utiliza cada uno de ellos para mantener su liderazgo?
- Cada uno de estos líderes ¿tiene en cuenta a sus seguidores?, ¿los escucha?

- ¿Cómo valoran los sentimientos cada uno de ellos?
- ¿Confían en las personas?, ¿son pesimistas u optimistas?

A partir de esta caracterización pedimos a nuestros alumnos que analicen y pongan ejemplos de distintos personajes y de distintas conductas que respondan a los rasgos de personalidad descritos. Pueden ser personajes de la película que hemos visto, personas reales u otros personajes de ficción.

Actividad: Caracterización del rol de liderazgo mesiánico

Pretendemos describir el ambiente ideológico de racismo, antisemitismo y superioridad racial que sirvió de caldo de cultivo a la ideología nazi. Se trata de un conjunto de ideas procedentes de obras y autores de distintos países que influyeron en la opinión pública de la época, como “Los Fundamentos del siglo XIX” del inglés Houston S. Chamberlain. Dentro de estas ideas algunas fueron consideradas “científicas”, como el darwinismo social, que trataba de “naturalizar” las desigualdades sociales achacándolas a razones “biológicas”. En este ambiente de ideas racistas y de fanatismo nacionalista crece el joven Adolfo Hitler, que al estallar la 1ª Guerra Mundial exclama ¡este es el día más feliz de mi vida! Las ideas tienen consecuencias sobre la realidad social, el odio a los demócratas y a los judíos por la derrota de Alemania en la 1ª Guerra Mundial iba a desembocar en el Holocausto. La situación social y política de Alemania tras la derrota en la 1ª Guerra Mundial y la crisis económica de 1929 pondría el poder en bandeja a los nazis. El miedo, la inseguridad y la necesidad de culpar a alguien de los males de Alemania podrían explicar lo que ocurrió. A los estilos de liderazgo vistos con anterioridad añadimos ahora el concepto de liderazgo mesiánico o carismático, propio de los regímenes fascistas, e invitamos a la reflexión sobre el papel que cumple frente al miedo y la inseguridad de las masas. Utilizando las informaciones de los documentales, que presentan a Hitler como paradigma del liderazgo mesiánico, y basándonos en los tipos de liderazgo que teorizó Pichon Riviére, proponemos a nuestros alumnos construir colectivamente el concepto de liderazgo mesiánico para comprender el cómo y el por qué del protagonismo de algunos personajes que tuvieron gran trascendencia histórica.

Utilizamos fragmentos de varios documentales:

- 1) “La Historia oculta del Tercer Reich”
- 2) "Adolf Hitler, la Historia jamás contada"
- 3) La vida de Hitler

A partir de estos materiales pedimos a nuestros alumnos que caractericen el rol de líder mesiánico y el comportamiento de sus adeptos o seguidores. Les ofrecemos el siguiente guión de análisis:

- ¿Qué misión cree tener un líder mesiánico?, ¿Cómo lo ven sus adeptos?
- ¿Qué mecanismos utiliza para dominar a sus seguidores?, ¿se resisten éstos a ser dominados?
- ¿Qué “beneficios” encuentran sus adeptos en la relación de servidumbre?
- ¿Qué visión de la realidad tiene un líder mesiánico?, ¿Realista, adaptada...?
- ¿Qué metas se propone y propone a sus seguidores un líder mesiánico?

- ¿Qué clase de relación tiene un líder mesiánico con su pueblo?

LÍDER MESIÁNICO	SEGUIDORES O ADEPTOS
Se cree un elegido o enviado, o bien la reencarnación de una figura mítica del pasado, para salvar a un pueblo o a un grupo de seguidores. Cree poseer una verdad revelada o indiscutible	Es visto como un libertador para los que viven una situación grave de crisis y desesperación. Tienen fe ciega en su líder, al que rinden culto
Se ofrece como el bienhechor que el pueblo espera y tiene una fe inquebrantable en su “misión” de liberación o grandeza.	El contagio de esta fe provoca una confianza inmotivada o desmedida en sus seguidores. Representa para ellos la esperanza en un mundo mejor
Utiliza la amenaza y la promesa como instrumento de dominación de las conciencias. Utiliza el miedo, la inseguridad y el odio en su beneficio. A veces los provoca previamente para después ofrecer sus “soluciones”	Sumisión y servidumbre voluntaria de sus seguidores. Se sienten seguros y “consolados” con los mecanismos simplificadores que se les ofrecen
Su fanatismo le lleva a sustituir la realidad por un proyecto delirante, y cuando éste fracasa puede convertirse en un “chivo expiatorio”	La colectividad le sigue utilizando, esta vez para hacer recaer sobre él toda la responsabilidad de la situación. A veces llega a sacrificarle para purgar las culpas colectivas.
Lidera una lucha o subversión y pide el sacrificio de sus seguidores. Se considera el “guía”, “jefe” o “conductor” de su pueblo.	Sus adeptos aceptan los sacrificios, incluso la muerte: http://jfgerio.fortunecity.com/masacres.htm
Vive una comunión mística con su pueblo. Promueve el espíritu de secta	Los adeptos pierden su identidad, se anula la subjetividad y pasan a identificarse con la “nación” a través de la figura de su líder
Posee un gran poder de seducción. Utiliza la retórica emocional, los gestos, la teatralidad, los símbolos y la propaganda	Sucumben al poder cautivante de la imagen y de la palabra
Hay una combinación paradójica de hombre sencillo, incluso mediocre, que, tras un proceso de “conversión”, ha pasado a ser un “héroe”	Ofrece a sus seguidores un modelo de identificación para compensar los sentimientos de inferioridad y frustración
Es paternalista, aparenta bondad y compasión, pero esconde impulsos sádicos	Se comportan como hijos del gran padre de la patria, al que temen y admiran
Promete el establecimiento de un “nuevo orden” o restablecer un orden original mítico	Viven en una sociedad en crisis caracterizada por la inestabilidad, desasosiego, fragilidad institucional y agotamiento de la legitimidad política
Se comporta como un “amo” de su pueblo al que cree dominar	Se comportan como esclavos voluntarios. El “amo” no existe sin el reconocimiento de los esclavos

Cuadro 4.5: Caracterización del líder mesiánico y de sus seguidores. Fuente: elaboración propia a partir de los modelos descritos por Kurt Lewin y Pichon Rivière

Actividad: El rol de “chivo expiatorio”

Utilizamos para construir el concepto de “chivo expiatorio” un cómic sobre el famoso libro de Elli Weisner “La Historia secreta de los Protocolos de Sión”, que relata cómo un libelo antisemita que planteaba una conspiración judía para dominar el mundo llegó a influir tanto y durante tanto tiempo en la opinión pública de muchos países. Y aunque fue repetidamente desenmascarado como un engaño y una falsificación ha seguido editándose desde 1875 hasta el presente. Esto nos invita a reflexionar sobre las consecuencias de las ideas y la capacidad de manipular la opinión cuando se utiliza el miedo y el odio y se ofrece un chivo expiatorio donde proyectar la culpa colectiva. El chivo expiatorio puede tomar distintas formas y a distintas escalas, desde el acoso escolar al antisemitismo que desembocó en el Holocausto. Construimos el concepto y pedimos a nuestros alumnos que, basándose en su experiencia personal y en las

Capítulo 4. La construcción de un "ámbito de investigación escolar" sobre "el conflicto y la convivencia"

informaciones que hemos manejado, describan y analicen algún caso del rol de chivo expiatorio.

Les proponemos el siguiente guión de análisis:

- ¿Cómo se comporta un chivo expiatorio con relación al líder perseguidor y sus adeptos?
- ¿Qué “beneficios” obtienen sus perseguidores?
- ¿Qué características y que posición suelen ocupar las personas señaladas como chivo expiatorio?, ¿Por qué?
- ¿Puede convertirse la víctima en verdugo?, ¿Por qué?
- ¿Puede el líder perseguidor acabar mostrando su debilidad?

CHIVO EXPIATORIO	LÍDER Y ADEPTOS
Ocupa la posición de víctima, asume toda la carga negativa del grupo	Proyectan toda su negatividad en la víctima, lo que les hace sentirse liberados
Acepta pasivamente su rol de víctima	El líder señala a sus seguidores quién ocupará la posición de "chivo expiatorio" y éstos lo aceptan y participan de la persecución
Representa la antítesis del líder, sirve de diana del odio de sus perseguidores. Ocupa la posición de disidente o discrepante	El líder se afirma a costa del “chivo expiatorio”. Muestra intolerancia e incapacidad para soportar la disidencia y la discrepancia
Sus cualidades o su comportamiento difiere del grupo mayoritario o del estipulado por el entorno.	Esas cualidades provocan envidia o inseguridad en el grupo, que lo considera una amenaza, pues es incapaz de soportar al diferente
A veces el chivo expiatorio puede pasar de víctima a verdugo.	El líder abandonado por sus adeptos muestra toda su debilidad de fondo.
Puede mostrar rasgos que son interpretados por el grupo como una debilidad, como sensibilidad o tendencia al aislamiento	El grupo repite miméticamente patrones de conducta de abuso de los débiles y proyecta su odio y su sadismo sobre la víctima

Cuadro 4.6: Caracterización de la relación entre víctimas (chivo expiatorio) y verdugos (líder y adeptos). Fuente: elaboración propia.

Actividad: El acoso escolar: un caso del rol de “chivo expiatorio”

A partir de varias noticias de prensa planteamos a nuestros alumnos reflexionar sobre la convivencia en un Centro escolar. Una de estas noticias trata el tema del acoso o *bullying* y la otra se refiere a la necesidad de “disciplina” y en concreto a la prohibición en la Comunidad de Madrid de utilizar móviles en los Institutos para prevenir la grabación de escenas de violencia o abuso. Se trata de reflexionar sobre la convivencia escolar y sobre las estrategias de resolución de conflictos analizando el rol de chivo expiatorio en el caso del acoso escolar. Pensamos que este concepto es muy estructurante porque permite comprender los sentimientos de la víctima y de los agresores y al mismo tiempo le fenomenología ligada a la estigmatización a través de etiquetas o significantes. El análisis de la casuística cercana nos puede permitir comprender las consecuencias del abuso, el aislamiento, la estigmatización y la burla, que permite “unir” al grupo a costa de excluir a alguien, causándole daño a través del hostigamiento o la amenaza. Si la víctima va degradándose paulatinamente, los agresores y los adultos que lo sospechan o lo saben, también. Este concepto permite además comprender fenómenos relacionados con la xenofobia y con el antisemitismo, y nos permite un acercamiento al fenómeno de la estigmatización y exclusión de los judíos. Opera el miedo porque la víctima cree que comunicar lo que le pasa lo desprestigiará aún más, los judíos pensaban que a ellos no les ocurriría cuando veían

que se llevaban a sus vecinos. También permite reflexionar sobre la causalidad circular porque a menudo los agresores han sido previamente víctimas. Acompañamos los textos con el siguiente guión de análisis:

- Describe alguna situación que conozcas de acoso escolar. Utiliza los conceptos y las informaciones que hemos utilizado para reflexionar sobre el concepto de “chivo expiatorio” y para caracterizar las conductas de la víctima, del líder, y de los seguidores.
- En el caso del teléfono móvil, uno de los objetivos de la educación es aprender a utilizar las nuevas tecnologías. Sabemos que es posible que algunas personas le den un mal uso, ¿justifica esto su prohibición?, ¿crees que la negación o la represión es una solución del conflicto? Aporta una alternativa a la prohibición.

Actividad 5: Los fascismos en la Europa de los años 30

Proponemos a nuestros alumnos la búsqueda en Internet de información sobre los fascismos en la Europa de entreguerras. Recomendamos para empezar una serie de presentaciones que ofrecen una información clara y sintética. Recordamos que nuestra búsqueda y tratamiento de la información está orientada a recabar información relevante, utilizando las TICs, para resolver los problemas de investigación que nos hemos planteado.

Ofrecemos el siguiente guión de análisis para el trabajo con estos materiales.

- ¿Son los fascismos un caso de fracaso de la convivencia? ¿Por qué?
- ¿Qué clase de conflictos había implicados en el ascenso de los fascismos?
- ¿Cuáles fueron las causas?, ¿Y las consecuencias?
- ¿Cómo se desarrolló el proceso que condujo a los fascismos y a la guerra?
- ¿Cómo es posible que algunos protagonistas de estos hechos tuviesen tanto poder sobre las masas?

Actividad: Análisis y reflexión sobre textos históricos seleccionados y reelaborados sobre el nazismo, el fascismo, y el franquismo, utilizando un guión de preguntas

Proponemos a nuestros alumnos una selección de textos para su análisis, y con la ayuda de un guión formado por preguntas buscamos informaciones y conceptos que nos ayuden en la solución de nuestros problemas de investigación. Se trataría de indagar en las causas, la naturaleza, y las consecuencias de los totalitarismos.

a) La naturaleza de los totalitarismos:

- ¿Qué características destacarías en los regímenes totalitarios?
- ¿Qué tipo de liderazgo ejercen los jefes en un régimen totalitario?
- ¿A qué recuerda la mística de la raza y la nación?
- ¿Se puede hablar de una religión política?
- ¿Qué necesidades de las masas vendría a satisfacer esta religión política?
- ¿Qué puede significar una plegaria a un líder político antes y después de las comidas?

Selección de textos:

- R. Bourderon. Fascismo, Ideología y práctica. Concepto de fascismo
- Raymond Aron. Democracia y totalitarismo
- Hannah Arendt. Los orígenes del totalitarismo

- Renzo de Felice. Comprender el fascismo
- Renzo De Felice. El fascismo, ¿Un totalitarismo a la italiana?
- Hans Gunther. La cultura nazi
- S. Bernstein. Los regímenes políticos del siglo XX
- Conde Sforza. Dictadores y dictaduras tras la guerra.
- Marga. *Il volo dell'aquila*. En Biondi. El tinglado del Duce.
- Discurso de Mussolini del 5 mayo de 1936. Recogido en M. Laran y Willequet.
- Plegaria de los niños de Colonia antes y después de las comidas.
- El catecismo fascista, *Il primo libro del fascista*. Roma PNF. 1938.
- Adolf Hitler: El Templario negro
- Indro Montanelli y M. Cervi. La Italia victoria.
- Textos de Nietzsche.
- El papel del líder.

b) El Holocausto

Reflexionar sobre este fenómeno nos sitúa en la encrucijada de la naturaleza humana, pues supone la expresión, en grado sumo, de los mecanismos de odio y exclusión que operan en otros niveles de la convivencia.

- ¿Qué mecanismos mentales deben operar para matar a millares de seres humanos sin sentir culpa ni compasión?
- ¿En qué otros casos de abuso pueden darse esos mismos mecanismos?
- ¿Qué indica el exterminio "científico" y "sistemático" de millones de personas?
- ¿Cómo es posible que médicos, ingenieros y otros académicos nazis cometiesen esas atrocidades?
- ¿Por qué utilizaron los nazis el eufemismo "solución final" para denominar al genocidio judío?
- ¿Por qué hicieron eso los nazis?, ¿Cómo es posible que desde la Edad Media los judíos hayan sufrido persecuciones?
- ¿Por qué a veces las víctimas se convierten en verdugos?, ¿el odio se contagia?
- ¿Por qué los judíos apenas se rebelaron o trataron de huir del Holocausto?, ¿por qué no se defendieron?, ¿Puede la amenaza y el miedo hacernos perder la esperanza hasta llegar a "comprender" a quien nos maltrata?

Selección de textos:

- VV.AA. Historia Contemporánea. El Campo de Auschwitz-Birkenau.
- Declaración de Rudolph F. Hoss, comandante del campo de Auschwitz, ante el Tribunal de Nuremberg en 1945.
- Texto de (Supple, 1993). Tomado de Marta Burguet Alfelis, en Vinyamata, E. (coord.): Aprender del conflicto. Conflictología y educación. Barcelona, Graó.

c) Racismo y Antisemitismo

- ¿Qué relación existe entre el "espacio vital", la superioridad racial y la guerra?
- ¿Es la disputa por el territorio un ingrediente constante en los conflictos?
- ¿Cómo pretendían los nazis inculcar el racismo en sus jóvenes?
- Observa las "etiquetas" negativas que se le adjudican a los judíos: "liberal", "demócrata", "usurero", "masón". ¿Es estigmatizar una forma de excluir? Imagina ejemplos de este fenómeno en otros contextos.

- ¿Cómo se construye un “estigma” social?, ¿Debe haber alguna conexión con la realidad?
- Estas ideas, a través de la propaganda, llegaron a ser compartidas por millones de alemanes que apoyaron a Hitler. ¿Crees que estas creencias son compatibles con la salud mental?
- Y si eran tantos, ¿es igual “normalidad” que “salud mental”?
- ¿Puede una ideología política representar un trastorno mental colectivo?
- En la Alemania nazi ¿había que discrepar de la mayoría para conservar la cordura? Reflexiona sobre esto y busca ejemplos cercanos.
- ¿Sentimos miedo ante lo distinto, lo que pone en cuestión lo que somos?
- ¿Somos nosotros racistas?, ¿qué opinamos de los gitanos?, ¿qué opinión tenemos de los ciudadanos y ciudadanas de otros países o de otras comunidades autónomas de España?

Selección de textos:

- Adolf Hitler. Mein Kampf. Mi lucha. 1924.
- “Lugano, sábado, 1 de abril de 1933”. Medidas de boicot contra los judíos.
- Afirmaciones antisemitas publicadas en la prensa nazi. Periódico Das Schwarze Korps. 24 de noviembre de 1938. Recogido en M. Laran y J Willequet. *L'époque contemporaine* (1871-1965). 1969.
- Vidkun Quisling. El Principio Nórdico, 1937.
- Nietzsche. Así habló Zaratustra.
- El cuerpo en el Arte Nazi

d) El ideario político y los métodos de los fascismos

- ¿Por qué crees que siguieron millones de personas a los líderes fascistas?
- ¿Puede ser el miedo y la coacción un argumento “convinciente”? Imagina ejemplos.
- ¿Pueden llegar a fascinarnos el poder y la fuerza?, ¿Por qué?, ¿Cómo?
- ¿Puede y debe la democracia defenderse del auge de los fascismos?, ¿Qué habría que hacer?
- ¿Cómo es posible que en su programa político los fascismos dijeran defender a los débiles, trabajadores, ancianos, niños, etc?

Selección de textos:

- Programa político de los *Fasci italiani di combattimento*. Agosto de 1919.
- Benito Mussolini. Fragmento de un discurso. 1921
- Matteotti. Discurso de marzo de 1921
- E. Malatesta. Publicado en *L'Umanità Nuova*. 28 de junio de 1922
- B. Mussolini. Discurso. 1932
- La guerra y la paz en la ideología fascista de Mussolini. 1932
- Benito Mussolini, 1932. Estado totalitario. Antidemocracia
- Benito Mussolini. La doctrina del fascismo, 1932.
- Benito Mussolini. El fascismo expuesto por Mussolini. 1934.
- El Duce declara la guerra a Etiopía - (Discurso de Mussolini difundido por radio el 2 de octubre de 1935)
- Texto de Henri Dorgeres, 1935.
- Falange Española. Texto de José A. Primo de Rivera
- Jose A. Primo de Rivera y la violencia (texto tomado de wikipedia)

- Programa del Partido Obrero Alemán. 1920. Este ideario constituirá el núcleo conceptual del Partido Nacionalsocialista Alemán (Nazi)
- *Völkischer Beobachter*, 31 de julio de 1932
- Decreto de protección de la nación y el Estado. 28-2-1933
- Discurso de Hitler pronunciado en el Reichstag. 20 de febrero de 1938. Recogido en M. Chaulanges y otros. Antiparlamentarismo.
- Discurso de Hitler pronunciado en el Reichstag. 20 de febrero de 1938. Recogido en M. Chaulanges y otros. Revanchismo
- Testimonio de Von Schröder en los Juicios de Nuremberg

Actividad de análisis de noticias de prensa:

Se trata de reflexionar sobre la actualidad y pervivencia de los fascismos y sobre el valor de la memoria histórica de los supervivientes de la guerra.

1) "Los costes humanos de la Segunda Guerra Mundial" por Josep Fontana

Este artículo aparecido el 30 de agosto de 2009 en el diario "Público" nos cuenta cómo por primera vez en la historia en una guerra murieron muchos más civiles que militares. Y cómo los crímenes cometidos por Japón en China no han tenido la misma repercusión y publicidad ni han causado el mismo escándalo que los crímenes cometidos en Europa por los nazis. Acompañamos la lectura de las noticias con un guión para su análisis.

- ¿Crees que la vida de un ciudadano europeo vale más o es mejor que la de uno asiático?
- ¿Es posible que los países utilicen a sus muertos y víctimas como baza en la lucha de propaganda e imagen, o para reclamar algo a cambio?

2) "Polonia y Rusia intentan dejar atrás su historia", "Polonia aún teme a los alemanes expulsados"

Estas noticias del diario Público, de 3 de septiembre y de 30 de agosto de 2009, se hacen eco de la conmemoración del 70 aniversario del inicio de la Segunda Guerra Mundial. En la primera se ponen de manifiesto algunas diferencias entre rusos y polacos con respecto al pacto entre nazis y estalinistas para repartirse Polonia. En la segunda se narran los temores que todavía subsisten entre los polacos por las reclamaciones de los alemanes expulsados de su territorio tras la guerra.

- ¿Crees que Stalin pretendía "salvar" a Polonia de los nazis?
- ¿Eran iguales la dictadura nazi que la dictadura estalinista?
- ¿Son creíbles las intenciones desinteresadas de los países que pretenden "salvar" o "liberarlo"?

3) "La convulsa herencia de la madre de todas las guerras"

Se trata de un artículo en el que se hace un recorrido por los acontecimientos que siguieron a la Gran Guerra y sus consecuencias posteriores. La ONU, la descolonización y la creación del Estado de Israel marcaron el mundo tras el conflicto.

- ¿Es posible que la Guerra Fría sea la heredera de un conflicto sin resolver, la Segunda Guerra Mundial? Argumenta tu respuesta
- ¿Algunos de los conflictos del presente son herederos de la Segunda Guerra Mundial? ¿Cuáles? Argúentalo.

4) “Los nazis nos decían que no saldríamos vivos del campo”

Basándonos en la entrevista de prensa del 3 de octubre de 2008 a un superviviente polaco de los campos de concentración nazis, proponemos una reflexión sobre la vigencia de la memoria de los que sufrieron la barbarie nazi.

- ¿Cómo es posible que el judío que va a morir pregunte al oficial que le va a dar un tiro en la nuca si está bien tumbado? Reflexiona sobre las consecuencias del miedo sobre nuestra conducta y en concreto sobre el llamado “síndrome de Estocolmo”.
- ¿Qué opinas de la “epidemia de idiotez” que según el testimonio del entrevistado aquejó al pueblo alemán? ¿Cómo explicarías eso?
- ¿Crees que es necesario conservar la memoria de las víctimas, o hay que "pasar página" de la historia?
- ¿Es el fascismo algo del pasado o podría suceder de nuevo? Imagina las circunstancias que podrían llevar al mundo a algo similar a lo que ocurrió.

Actividad: ¿Los racistas son los otros?

Se trata de reflexionar sobre los elementos racistas de nuestra cultura

1) Análisis y comentarios de textos históricos y de prensa².

- Anales de Sevilla de Ortiz de Zúñiga³. Narra las persecuciones de los judíos sevillanos del año 1391.

- “Las raíces del odio”. Cuadernos de Historia 16, nº 38. Texto que narra la condición de los judíos en la España medieval y las persecuciones de 1391.

- Texto de “Cuadernos de Historia de Andalucía”. Taller de Cultura Andaluza. Narra las persecuciones medievales contra los judíos.

- Edicto de expulsión de los judíos de 31 de marzo de 1492.

- Fragmento de un auto de la Inquisición de Sevilla contra judaizantes de 1.696⁴.

- Fragmento del un texto escolar antisemita de la época franquista⁵.

² VVAA, *Mediterráneo, ¿camino o frontera?*. Libro del alumno. Tipografía Católica, Sdad. Cooperativa Andaluza. Córdoba, 1997.

³ Ortiz de Zúñiga, D.: Anales eclesiásticos y seculares de la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla ... que contienen sus mas principales memorias desde el año de 1246... hasta el de 1671... / formados por Diego Ortiz de Zúñiga. En Madrid : en la Imprenta Real : por Iuan García Infançon : A costa de Florian Anisson ..., 1677. Tomo II, p. 201-203

⁴ Domínguez Ortiz, A.: Autos de la Inquisición de Sevilla (siglo XVII). Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, 1981, p. 68-73.

⁵ Sopeña Monsalve, A.: El florido pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica. Barcelona: Crítica, 1994.

- Noticia de prensa israelí en sefardí de 1989.

2) Movimiento contra la Intolerancia

- Informe Raxen nº 42: Violencia neonazi y crímenes de odio en España
- Informe Raxen, especial 2006: Racismo y violencia nazi en el fútbol. Neonazis en Internet.
- Informe Raxen, especial 2002: Algunos grupos neonazis y racistas en España que difunden el odio a través de Internet.
- Informe Raxen, 2004: Racismo y violencia ultra en el fútbol.

- ¿Los racistas son los otros?
- ¿Crees que en el presente queda algún rastro de antisemitismo en nuestro país?, ¿por qué?
- ¿De qué se acusaba a los judíos?
- ¿Por qué se proyectaba en los judíos toda la ira y la rabia de la población?
- En la actualidad, ¿cuáles son las modernas formas de exclusión?, ¿cuáles son los grupos excluidos?, ¿a quien culpamos de nuestros males?
- ¿Cómo es posible que después de 500 años los judíos sefardíes expulsados de España conserven su identidad?, ¿es posible pedirle a alguien que reniegue de su identidad?

Tras estas actividades seleccionamos las informaciones que nos permitan construir conceptos e ideas, argumentando para responder a nuestros problemas de investigación mediante un **Informe Final de Conclusiones**. Finalmente invitamos a **proponer nuevos problemas de investigación para cerrar el ciclo y continuar**.

4.5.3. Bloque 3. ¿Podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España? / ¿Cómo vivieron nuestros abuelos en una dictadura? / ¿Qué nos queda de aquella época?

Con posterioridad, una vez concluido el bloque de problemas de investigación en torno a la relación entre el fanatismo, el autoritarismo y la intolerancia, y su relación con la convivencia, planteamos este análisis de caso que nos afecta particularmente y que requiere poner en práctica los conceptos e instrumentos trabajados en los bloques anteriores, al tiempo que nos abre a una nueva problemática de investigación.

Como caso particular, cercano y que nos toca, nos planteamos la Dictadura de Franco como problema. A partir de estas dos grandes cuestiones pretendemos indagar en la vida de nuestros mayores y en la época que les tocó vivir. Pretendemos comprender al otro a través de su historia y de sus vivencias, y utilizar el bagaje de los que nos precedieron para repensar nuestro presente y nuestro futuro.

Aprovechamos la fecha del 23 de febrero para proponer a nuestros alumnos que estén atentos a las noticias y a los espacios de televisión que recuerdan lo que pasó ese día de 1981. Uno de estos espacios es la serie "Cuéntame" que narra la vida cotidiana que rodeó los acontecimientos históricos objeto de nuestra intervención y que es seguida habitualmente por nuestros alumnos. A partir de aquí surgen algunos interrogantes: ¿cómo es posible que ocurriera esto?, ¿Qué pretendían los militares sublevados?, etc.

Actividad introductoria: “Te salvaré aunque tú no quieras”

Utilizamos el audiovisual producido por TVE titulado “El día más difícil del Rey” que narra los acontecimientos del intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 protagonizado por un grupo de militares. Aunque pensamos que está centrado en la figura del Rey, al que atribuye todo el mérito de “salvar” la democracia, lo consideramos lo suficientemente cercano a las posibilidades de comprensión de los alumnos. Pretendemos partir de esta visión centrada en el protagonismo de los grandes hombres para plantear la relevancia de lo que no se ve, la necesidad de la participación de la ciudadanía para mantener los derechos y libertades.

Sinopsis: Los acontecimientos se desarrollan en el Palacio de la Zarzuela la tarde-noche del 23 de febrero de 1981, cuando el Teniente Coronel de la Guardia Civil Antonio Tejero entra con una compañía de guardias en el Congreso de los Diputados en el momento en que se votaba la investidura del nuevo presidente, Leopoldo Calvo Sotelo, tras la dimisión de Adolfo Suárez. A partir de aquí se suceden los acontecimientos en los que se pone de manifiesto una trama de engaños y manipulaciones por parte de los militares sublevados que intentan “salvar” a España aduciendo razones patrióticas. Ofrecemos a nuestros alumnos un cuestionario para explorar nuestras ideas en torno a esta temática.

- Observa las características de los roles de liderazgo autoritario, mesiánico y democrático que hemos aprendido en nuestra investigación anterior. Describe a los personajes utilizando estos conceptos.
- Reflexiona y construye una opinión en torno a la siguiente paradoja: los militares dicen querer “salvar a España”, con esto pretenden gobernar ellos sin que nadie les elija. ¿Cómo pueden concebir la idea de “España” excluyendo a los españoles?, ¿es que para ellos “España” es una idea separada de la realidad, esto es, una colectividad formada por personas, los españoles?
- ¿Qué se esconde tras este “amor” idealizado por la patria?
- ¿Qué circunstancias aprovecharon para justificar y ejecutar el golpe?
- Los golpistas justificaban su acción por un supuesto desorden y exceso de libertades, ¿crees que los líderes autoritarios promueven el miedo y la desesperanza para después ofrecerse como salvadores? Pon ejemplos.
- ¿Podría volver a repetirse esto?, ¿Qué circunstancias tendrían que darse?
- En el audiovisual unas pocas personas son los protagonistas de toda la historia. Unos defienden la libertad y otros la dictadura. ¿Qué papel juega en esta historia el pueblo español, en nombre del cual hablan unos y otros?, ¿crees que la ciudadanía hubiese permitido que triunfara el golpe?, ¿es la democracia una cosa que “conceden” los grandes hombres a los ciudadanos?
- ¿Por qué triunfó la democracia?

Actividad de formulación de problemas de investigación: Posibles problemas de investigación:

- ¿por qué hicieron eso los militares?, ¿qué pretendían en realidad?
- ¿por qué el Rey defendió la democracia?
- ¿Es posible que esto vuelva a ocurrir?, ¿qué tendría que pasar para que así fuera?

- ¿Algo similar a esto ocurrió cuando Franco impuso su dictadura?, ¿la justificó de igual manera?
- ¿Qué consecuencias tiene vivir en una dictadura?, ¿cómo vive la gente?
- ¿Cómo vivieron nuestros abuelos en una dictadura?, ¿pasaron miedo?, ¿es verdad que se pasaba hambre?

Tras las actividades de planificación y de elaboración de hipótesis provisionales proporcionamos una serie de informaciones de contraste.

Actividad: Conociendo nuestras raíces: el barrio de Torreblanca

El barrio de Torreblanca se halla en la periferia de Sevilla, su origen se remonta a la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir por los presos políticos de la Colonia Penitenciaria Militarizada con sede en los campamentos de Los Merinales y La Corchuela (Dos Hermanas). La mayoría de nuestros alumnos ha oído hablar de este tema pero muy pocos son conscientes de que en el suelo que pisan vivieron, y a veces murieron, víctimas de la represión de la dictadura franquista, los fundadores de su barrio. Este ejercicio de recuperación de la memoria histórica pretende también generar orgullo de barrio, y esto pasa por conocer que los pioneros y fundadores de la comunidad fueron hombres y mujeres que lucharon, sufrieron la represión, y a veces murieron por la libertad y la democracia y contra la dictadura. Se trataría de potenciar una concepción de ciudadanía emancipada, y no simplemente asistida⁶, y esto pasa por la recuperación de la autoestima y por la construcción de una identidad positiva de barrio, como prerequisite para la participación social. Esto incluye trabajar las capacidades y competencias personales y comunitarias que hagan posible una construcción autónoma de los proyectos individuales de vida buena.

a) El mapa de nuestro barrio

Proporcionamos a nuestros alumnos un mapa de la ciudad de Sevilla y les pedimos que delimiten con un trazo en el mapa las distintas zonas que podemos distinguir por el trazado viario y la morfología urbana. Pretendemos tomar conciencia de cómo se ha ido construyendo la ciudad a lo largo del tiempo y en qué lugar nos encontramos. En este mapa es fácilmente distinguible el centro con su trazado viario apretado, el ensanche y los nuevos barrios con grandes avenidas, la periferia con sus zonas residenciales y la segunda y tercera periferia más allá de los polígonos industriales donde nos hallamos. Vamos a remontarnos al origen histórico de nuestro barrio y nos interesa saber cómo se haya situado en el espacio y en la evolución de histórica de la ciudad.

b) Visionado del documental "Los presos del Canal" con la ayuda del siguiente guión de preguntas:

- ¿Qué intereses e ideales representaba la República?, ¿Y el franquismo?
- Uno de los presos políticos dijo: "aquello era un cementerio de hombres vivos", ¿qué crees que significa eso?
- ¿Cómo es posible que en nombre de la religión se cometiesen esas barbaridades?
- ¿Cómo se puede justificar quitar la libertad a un país entero?
- ¿Por qué les hacían cantar el Himno fascista, el "Cara al Sol"?, ¿y obligarlos a ir a misa, bajo pena de golpes?

⁶ Oraisón y Pérez (2006). Escuela y Participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación, 42, p. 15-29.

- ¿Cómo sufrieron las mujeres e hijos de los presos?
- ¿Por qué el título de “Los presos del silencio”?

Sinopsis: Se trata de un documental que relata la represión franquista posterior a la Guerra Civil. Concretamente cómo los presos políticos republicanos fueron utilizados como mano de obra esclava para realizar obras públicas, en este caso el Canal del Bajo Guadalquivir que iba a poner en regadío las fincas de los terratenientes de la zona. Las mujeres e hijos de los presos, venidos de toda España, se asentaron a orillas del Canal para socorrerlos y de este núcleo de chozas nació el barrio de Torreblanca.

c) Compendio de textos

- Texto sobre la construcción de “El Canal del Bajo Guadalquivir”

Se trata de un texto informativo que narra la creación de las Colonias Penitenciarias Militarizadas y el papel de los presos políticos en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Lo acompañados con un esquema-resumen.

- Texto que narra la vida cotidiana de los presos y de sus familias en el Canal
- Fragmentos de textos extraídos del documental “Los presos del silencio” y del libro “El Canal de los Presos” (Acosta Bono et al., 2004): la situación en la cárcel, el punto de vista de los vencedores y el testimonio de un preso que trabajó en el Valle de los Caídos.

Tras la lectura y análisis de los textos proporcionamos a nuestros alumnos una serie de artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y pedimos que los comenten comparándolos con las informaciones obtenidas.

a) Visionado del capítulo nº 13 de “Memorias de España” dedicado a la República y a la Guerra Civil, (España, España 1922-1939) y a la Dictadura de Franco (Franco, Franco, Franco, 1940-1975) . Pedimos a nuestros alumnos que observen y registren las causas que dieron lugar al advenimiento de la República y los problemas que ésta tuvo que afrontar. Acompañamos el documental con una serie de textos.

Pretendemos ofrecer informaciones que nos ayuden a situar en su contexto histórico el episodio de represión visto en la experiencia anterior. Se trata de ofrecer una visión panorámica de larga duración que comprenda buena parte de la historia del siglo XX en España. Queremos situar el problema de la dictadura y la democracia en su contexto histórico y ver cómo líderes autoritarios y líderes democráticos reformistas han afrontado los problemas del país en distintas coyunturas.

b) Compendio de textos:

- Abdicación de Alfonso XIII
- La República como estado laico. Discurso de Manuel Azaña
- Entrevista con el jefe rebelde español (*News Chronicle*, 29 de julio de 1936)
- Carta de Franco a Hitler de 26-02-1941 (en inglés)
- Noticia de prensa sobre la ayuda de Alemania e Italia a Franco en el Diario de Navarra
- Ley sobre represión de la masonería y del comunismo, 1940
- Estadística de muertos durante y después de la guerra en los dos bandos. Resultados de la represión posterior y del exilio.
- Proclamación del príncipe Juan Carlos como sucesor en la jefatura del Estado. BOE, 23 de julio de 1969
- Ley para la Reforma Política, 24 de noviembre de 1976

Acompañamos las informaciones del siguiente cuestionario:

- ¿Cuáles crees que fueron las causas del advenimiento de la República?
- ¿Con qué problemas se encontró la República?
- ¿Eran problemas fáciles de resolver en poco tiempo?, ¿Había urgencia en resolverlos?
- ¿Qué fuerzas e intereses sociales colisionaron en la Segunda República y la Guerra Civil?
- ¿Qué representaba el bando franquista?, ¿Y el bando republicano?
- ¿Crees que la lucha entre dictadura y democracia continúa?

Actividad: Hablando con nuestr@s abuel@s

Realizamos una visita al Centro Cívico de Torreblanca y entrevistamos a los abuelos y abuelas del barrio para indagar en las vivencias de nuestros mayores acerca de cómo la pérdida de la libertad, el miedo y las privaciones conformaron sus vidas. Así pues, proponemos a nuestros alumnos investigar el pasado de nuestros mayores utilizando dos fuentes: la fotografía y el testimonio oral (Amadón, 2006). Para ello diseñamos cuestionarios y realizamos entrevistas a nuestros mayores acerca de cómo vivieron durante la guerra civil y el franquismo. Tratamos de indagar en las vivencias con referencia concreta a la construcción del Canal de los Presos de nuestro barrio, y también en las condiciones materiales de vida, el hambre, la miseria y la supervivencia (Acosta Bono et al., 2007). Finalmente investigamos la vida cotidiana en las distintas épocas del franquismo y terminamos preguntando qué recuerdan con afecto y qué les gustaría olvidar. Al mismo tiempo hacemos una búsqueda de fotos antiguas para investigar el imaginario familiar y social a través de la imagen, para componer una presentación que combine las imágenes y los testimonios de los entrevistados (Anexo VI). Cada grupo se organiza para planificar las actividades con la ayuda del profesor y finalmente hará sus conclusiones en forma de presentación digital en la que aparezcan las fotos y las narrativas de los entrevistados. Proponemos indagar en las siguientes parcelas.

- a) Libertades y persecución política. Los presos políticos y los trabajos forzados.
- b) El trabajo y el hambre, la supervivencia, el estraperlo, las cartillas de racionamiento.
- c) Las condiciones de vida, vivienda, saneamiento, vestido, etc.
- d) La vida cotidiana: costumbres, juegos y diversiones, fiestas y ritos de paso, celebraciones.
- e) La escuela y la religión.

Actividad: La educación en al franquismo

El objetivo sería reflexionar sobre la educación en el pasado, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento del orden social.

1) Viñetas del Manual de Urbanidad⁷

- El niño bien educado y el niño mal educado
- El niño bien educado y el niño mal educado en el Colegio
- El niño bien educado y el niño mal educado en las visitas
- Lo más hermoso del niño, lo más feo del niño

⁷ F.D.T. (1927). *Cartilla moderna de urbanidad*. Barcelona.

Se trata de unas viñetas en las que aparecen imágenes del niño bien educado y mal educado y en las que se transmiten los valores imperantes en la época: la obediencia, la resignación, la contención de los deseos, la capacidad para disimular como forma de urbanidad, la humildad y el espíritu de servicio ligado al sacrificio. En ellas se describe la relación con las dos figuras de autoridad consideradas sagradas: el padre y el maestro. El niño debe obedecer y aceptar con humildad las correcciones y reprimendas.

2) Fragmentos de textos del mismo manual

- Capítulo XIII “De la docilidad”: ¿A quién debemos obediencia y respeto?
- Capítulo IV “En el Colegio”: ¿Qué hace el niño bien educado?

- ¿Cuáles eran los valores prescritos en la época?
- ¿Qué papel cumplía la escuela?, ¿Ha cambiado esto?

3) Lo que se enseñaba en la escuela

- Fragmentos de textos de un manual de Historia de la escuela franquista⁸. Se describen los valores y el carácter patrio como existentes desde la prehistoria y, en la línea de la Historia como *magíster vitae*, se termina con una conclusión moralizante. Cada capítulo de la historia de España es una oportunidad para la propaganda nacional-católica, estableciendo paralelismos anacrónicos para terminar con consignas y exclamaciones de “Viva España”, “España Libre”, “España Grande”, “Viva Franco” y finalmente, en el último capítulo, “Arriba España”.

a) La Prehistoria en España: “ya entonces fue sagrada entre nosotros la familia”, p. 10-11 y 18-19.

b) Historia Antigua de España: “el que todo lo quiere todo lo pierde: ese es el fruto amargo de la ambición”, p. 26-29. Discurso moralizante sobre los fenicios y sus ambiciones de riquezas.

c) Edad Media de España: “El triste Rey don Rodrigo: ríos de sangre han costado a España en nuestros días la perfidia y la torpeza de muchos malos españoles”, p. 76-77. Se establece un paralelismo entre la “pérdida” de España a manos del Islam y la “pérdida” a manos de los rojos en la República. De esta forma queda legitimado el levantamiento militar del 36 como una nueva “Cruzada”.

d) La conquista de América: “España dio a América todo lo que tenía, lo mismo, lo mismo que hace una madre con sus hijos”, p. 186-191. Ensalza el descubrimiento y conquista y niega cualquier abuso con los indios. Continuamente se alude a la metáfora de la madre patria o de los dirigentes como buenos padres.

e) La leyenda negra: “los enemigos de España han creado la leyenda negra”, p. 214-219. Se afirma que la Inquisición no imponía penas, sólo averiguaba delitos. Y que representaba la jurisprudencia más adelantada de la época. Ambas afirmaciones son ciertas pero encubren una verdad más importante.

Recordamos el texto que hemos estudiado con anterioridad, la Inquisición “relajaba” a los reos al brazo seglar, que los quemaba, y ciertamente representaba el máximo desarrollo de un procedimiento represivo.

f) “El Alzamiento nacional: Un caudillo, Franco, Franco, Franco”. Se trata de un discurso laudatorio del dictador.

⁸ Serrano del Haro, A. (1946): *España es así*. Ed. Escuela Española.

g) "Vista adelante: todo está en la fe y en el patriotismo, en el esfuerzo y en el sacrificio, en el trabajo y en la paz. España es inmortal, y el porvenir, infinito. Arriba España".

- ¿Por qué crees que se utiliza tanto la metáfora de la patria como "madre", o de los dirigentes como "padres" del pueblo?, ¿Qué pretenden estas personalizaciones de lo social?

- Comenta las verdades "a medias", ¿puede ser la historia una forma de falsear la realidad?, ¿Qué papel cumplía la enseñanza de la historia en la época franquista?

- Compara con el presente. Algunos grupos sociales se quejan de que la asignatura de "Educación para la ciudadanía" es una forma de manipulación y de propaganda política, ¿qué opinas de esto?

Actividad: Volviendo al presente y viajando al futuro

Se trata de reflexionar acerca del papel de la memoria histórica y de cómo el miedo y la falta de libertad afectan a las personas.

a) Visionado del capítulo nº 14 de "Memorias de España" relativo a la transición democrática (España en libertad 1976-2005)

b) Visionado del documental "23 F".

c) Texto de prensa: "Fui un esclavo del franquismo", Diario Publico de 24 de enero de 2011.

d) Edición especial de "El País" de 24-02-1981: "Golpe de Estado. El País, con la Constitución.

d) Diversas informaciones sobre los colectivos de recuperación de la memoria histórica

Volvemos a la cuestión inicial:

- ¿Podría ocurrir un nuevo golpe de estado en España?

- ¿Qué ha sido y que será de la memoria de nuestros abuelos?, ¿será inútil todo lo que pasaron?, ¿Es nuestro deber no olvidarlo?

- ¿Qué papel cumplió la ciudadanía el 23-F?, ¿Y la prensa libre?

Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante un **Informe**, en el que incluimos la posibilidad de **formular nuevos problemas para seguir investigando**.

4.5.4. Bloque 4. ¿Es posible la paz después de una guerra? / ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?

En este bloque tratamos sobre las consecuencias de las guerras con la idea de conectarlas con las causas. De esta forma pretendemos pasar de formulaciones causales simples a formulaciones de tipo procesual, concretamente de tipo recursivo o de retroalimentación. E introducir el factor de la reflexión y la introspección personal - ¿somos capaces de reconocer nuestros errores?- como forma de romper el círculo negativo y el circuito que alimenta el conflicto.

Actividad introductoria: “Sin Novedad en el Frente” de Lewis Milestone (1930).

Sinopsis: Basada en la novela del mismo título del escritor alemán Erich María Remarque y publicada en 1929. Se trata de un alegato contra la guerra que provocó enfrentamientos en Alemania entre nazis y comunistas. Refleja los sentimientos de exaltación nacionalista y la posterior desilusión de un grupo de jóvenes estudiantes alemanes que combatieron en la Primera Guerra Mundial. Pedimos a nuestros alumnos que, con la ayuda de un guión que les proporcionamos, reflexionen y expresen sus ideas acerca de las causas de los conflictos internacionales. Se trata de activar y expresar nuestras ideas sobre las causas y las consecuencias de los conflictos internacionales.

1) Escena Primera: Se desarrolla en la escuela de una pequeña localidad de Alemania en los días en que estalló la Primera Guerra Mundial. El maestro hace un discurso nacionalista, entusiasta, habla de salvar a la patria, de la importancia de la valentía y el sacrificio. Termina con un ¡Alemania os necesita! y los jóvenes estudiantes salen del aula entre vítores y consignas patrióticas y se dirigen a la oficina de alistamiento para ir al frente.

- ¿Forma la Propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?, ¿por qué no van a la guerra los que hacen los discursos patrióticos?, ¿es el patriotismo nacionalista una forma de manipulación?

2) Escena Segunda: Uno de los jóvenes cuenta a sus padres que se ha alistado voluntario, su madre se siente horrorizada pero su padre se muestra orgulloso, son valores masculinos, de exaltación de la fuerza y el valor.

- ¿Si gobernaran las mujeres habría tantas guerras?, ¿es la guerra un producto del orgullo masculino?

3) Escena Tercera: Los jóvenes han llegado al campamento de instrucción como paso previo para entrar en combate. Allí se encuentran al cartero de su pueblo, éste era un hombre corriente que trataba a los muchachos con simpatía y familiaridad, pero tras enrolarse en el Ejército como Sargento se siente un hombre importante y trata con dureza y autoritarismo a los jóvenes. De pronto la guerra le ha adjudicado un nuevo papel, el pobre cartero del que todos se reían ha pasado a ser un personaje en la guerra. La guerra significaba para muchos la oportunidad de un reconocimiento que antes no habían tenido, el ascenso social o la recuperación de la autoestima. Miles de hombres que se sienten mediocres e insignificantes de pronto ven la oportunidad de adquirir autoridad, prestigio. Por el contrario, los jóvenes soldados son humillados por una disciplina militar que consiste en despojarlos de la identidad y la propia estima. Es la forma de conseguir la obediencia ciega necesaria para la guerra.

- ¿Puede ser la violencia legal de la guerra una oportunidad de ascenso social para personas desesperadas?

- ¿Es necesario humillar a las personas para reducirlas a la obediencia?, ¿es esto más fácil de hacer con los jóvenes?

4) Escena Cuarta: Tras la exaltación patriótica los soldados encontraron la realidad de la guerra: hambre, muerte, desolación y el terror diario de la vida en las trincheras. Los propagandistas les habían presentado la guerra como algo glorioso, romántico, una

aventura llena de heroísmo y de épica del valor, pero ahora constatan que no había nada heroico en la muerte inútil bajo el bombardeo incesante. Ante esto se preguntan por las causas de la guerra, quién empezó, quién la quiso, el Káiser, los ingleses, y concluyen que la guerra es cosa de emperadores y generales y ellos son los que padecen y mueren.

Actividad de formulación de problemas de investigación: Posibles problemas de investigación

- ¿Cuáles son las causas de las guerras?
- ¿Crees que las guerras las organizan los adultos desde los gobiernos y los que mueren en el frente son los jóvenes?
- ¿Las consecuencias de una guerra pueden conducir de nuevo a la guerra?
- ¿La destrucción y la desorganización económica de la posguerra pueden conducir a otra guerra?
- ¿Una mala gestión de la posguerra puede conducir a otra guerra?
- ¿Puede haber paz sin reconciliación?
- ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?
- ¿Y si reconocer los propios errores se valorara socialmente como algo que nos hace mejores?
- ¿Es la guerra un negocio?
- ¿La codicia y el deseo de poder forman parte de nuestra naturaleza?

Tras las **actividades de planificación y de elaboración de hipótesis provisionales** proporcionamos una serie de informaciones de contraste.

Actividad: Compendio de textos de diversos protagonistas de la 2ª Guerra Mundial

Proponemos a nuestros alumnos indagar en las causas de la 2ª Guerra Mundial: causas económicas, políticas, sociales, ideológicas, de mentalidad colectiva, el papel de los líderes, etc. El objetivo es trabajar el concepto de causalidad multifactorial y progresar en la caracterización compleja de la conducta humana y en el papel del liderazgo social como causa de los conflictos. Para ello proporcionamos una serie de textos que aportan distintas explicaciones causales de la 2ª Guerra Mundial.

- 1) Texto de Ribbentrop, ministro de Asuntos Exteriores de Alemania.
- 2) Las causas de la guerra según las Memorias de Paul Schmidt
- 3) Las causas de la guerra según el diario de Goebbels, ministro de propaganda del Reich alemán
- 4) Las causas de la guerra según el Diario del Conde Galeazzo Ciano, yerno de Mussolini y ministro de Asuntos Exteriores de Italia
- 5) Las causas de la guerra según las Memorias de Edouard Deladier, ministro de la Guerra del gobierno francés. Dimitió en 1939 después de la firma del pacto germano-soviético
- 6) Las causas de la guerra según las memorias de Duff Cooper, primer Lord del Almirantazgo británico en 1938
- 7) Las causas de la guerra según las memorias de Winston Churchill, primer ministro británico durante el período de la guerra mundial
- 8) El comienzo de la guerra visto desde la calle. El diario de Víctor Klemperer
- 9) Carta de Giaime Pintor, joven artista italiano que en 1943 decidió hacerse partisano

- ¿A qué atribuye las causas de la guerra?
- ¿A quién culpa?
- ¿Reconoce alguna responsabilidad de su país?
- ¿Cómo influyen las expectativas en lo que realmente ocurrirá?
- ¿Es el pesimismo y la falta de confianza un factor acumulante del conflicto?
- ¿Qué otros factores causales de la guerra, ideológicos y de mentalidad, puedes detectar en este texto?
- ¿Qué papel juega el odio y el sentimiento de superioridad?
- ¿Cómo las características de personalidad de estos líderes influyeron tanto en acontecimientos colectivos?
- ¿Por qué Hitler estaba tan seguro de que Inglaterra y Francia no intervendrían tras la invasión de Polonia?
- ¿La falta de respuesta inglesa y francesa a la presión alemana con la ocupación de Checoslovaquia pudo ser un factor causal de la guerra?
- ¿La entrega de los Sudetes checos a Alemania por parte de Francia e Inglaterra con el Pacto de Munich suponía el reconocimiento de hecho de lo injusto que fue el Tratado de Versalles con Alemania?
- El Conde Galeazzo Ciano, ministro de exteriores de Mussolini afirma que Alemania tiene el propósito implacable del combate, y aunque se les diera más de lo que piden atacarían igualmente. ¿Era entonces inevitable la guerra?, ¿por qué?
- Edouard Daladier afirma que la causa inmediata de la guerra fue el reparto de Polonia entre Alemania y la URSS. ¿Estás de acuerdo con esto? Argumenta tu respuesta.
- En el documento 7 Churchill enumera varias causas. ¿Cuáles son? Descríbelas
- En el documento 8 se narra el miedo y la desesperación de un ciudadano en vísperas de la declaración de guerra. ¿Cómo es posible que la ciudadanía permitiese que sus líderes los llevaran a esta locura?
- El joven pintor italiano Giaime decidió hacerse partisano. ¿Cuál es su opinión sobre la responsabilidad de los ciudadanos para parar el fascismo? ¿Y el de los intelectuales y artistas?

Actividad: Cuando las consecuencias se convierten en causas

Con este análisis de caso pretendemos trabajar el concepto de causalidad recursiva. El caos que se vivía en la Alemania de los años veinte, caracterizado por la hiperinflación, el masivo desempleo, el creciente endeudamiento para cumplir la ominosa carga de los pagos de reparación de guerra, y las pugnas políticas intestinas, era terreno fértil para el florecimiento de un liderazgo mesiánico como el de Hitler, quien con promesas de acabar con el caos y traer la prosperidad logró que su partido pasara de ser una agrupación marginal en 1928 a la primera fuerza política de Alemania después de la elección parlamentaria de julio de 1932. El espíritu de revancha de los vencedores puede preparar la siguiente contienda. El ejemplo prototípico es el enfrentamiento franco-germano que en sucesivos episodios condujo a tres guerras europeas. Los tratados de paz injustos, las imposiciones desproporcionadas y la falta de distinción de responsabilidades entre clases dirigentes, a menudo belicistas, y pueblo, llevado a la guerra por la irresponsabilidad de sus líderes, como germen de sucesivos enfrentamientos.

- Texto de J. M. Keynes. Las consecuencias económicas de la paz. (1919).

En este libro Keynes advirtió que las condiciones impuestas a los vencidos por el Tratado de Versalles, con el que se pretendía poner fin a la Primera Guerra Mundial, sería en realidad el detonante de un nuevo conflicto.

“Si lo que nos proponemos es que, por lo menos durante una generación, Alemania no pueda adquirir siquiera una mediana prosperidad; si creemos que todos nuestros recientes aliados son ángeles puros y todos nuestros recientes enemigos, alemanes, austríacos, húngaros y los demás son hijos del demonio; si deseamos que, año tras año, Alemania sea empobrecida y sus hijos se mueran de hambre y enfermen, y que esté rodeada de enemigos, entonces rechazamos todas las proposiciones generosas, y particularmente las que puedan ayudar a Alemania a recuperar una parte de su antigua prosperidad material. (...) Si tal modo de estimar a las naciones y las relaciones de unas con otras fuera adoptado por las democracias de la Europa occidental, entonces, ¡que el Cielo nos salve a todos! Si nosotros aspiramos deliberadamente al empobrecimiento de la Europa central, la venganza, no dudo en predecirlo, no tardará”.

Ofrecemos el siguiente guión para el análisis del texto.

- ¿Crees que las condiciones de la Paz de Versalles eran la consecuencia del odio generado en la Primera Guerra Mundial contra Alemania?
- ¿Y puede ser uno de los factores causales de la Segunda Guerra Mundial?
- ¿Puede haber paz sin reconciliación? Explica tu respuesta, pon ejemplos y razónalos.
- ¿Puede un tratado injusto, un mal arreglo tras una guerra, conducir a otra guerra?
- ¿Es la revancha o la venganza una causa de la perpetuación del conflicto?
- Señala algunos bucles o fenómenos de causalidad circular en este conflicto

Actividad: Aprendiendo de la experiencia, la paz tras la Segunda Guerra Mundial

El objetivo es trabajar la capacidad de análisis comparativo y reflexionar sobre la posibilidad de aprender de los errores. Nos proponemos comparar la situación de la posguerra de la Primera Guerra Mundial con la de la Segunda Guerra Mundial. Pretendemos conectar con la idea de que las consecuencias económicas negativas de una guerra pueden preparar el escenario para otra guerra. Tenemos el ejemplo típico en la crisis económica de 1929 y su relación con la desestabilización de los sistemas políticos que propiciaron el ascenso de los fascismos.

1) Texto: “El Plan Marshall”

La destrucción y la desorganización provocada por la guerra obligan a los USA a enviar ayuda económica a Europa. Se trata de restaurar la confianza de los europeos para asegurar la estabilidad política y la paz dentro del sistema democrático. Tanto en este texto como en otro anterior ya visto (los discursos de Churchill y Truman sobre la reconstrucción de Europa) se insta a la formación de los Estados Unidos de Europa. También se refieren a la reconciliación franco-alemana, aunque USA aprobaba una unión económica pero no política. Churchill también apoyó la idea pero dejaba fuera a Inglaterra.

2) Texto del Tratado de creación de la CEE

Tras un siglo de rivalidad franco-alemana, y de varias guerras, un grupo de países europeos deciden unirse sobre la base de la reconciliación de Francia y Alemania. En

3) Documental “El Plan Marshall”

- Teniendo en cuenta el texto de “El Plan Marshall” y los discursos de Churchill y Truman sobre la reconstrucción de Europa. ¿A instancias de quien se produce la CEE?
- ¿La destrucción y la desorganización económica de la posguerra pudieron conducir a otra guerra?
- ¿Una mala gestión de la posguerra puede conducir a otra guerra? Explícalo, pon ejemplos
- ¿Por qué quería USA ayudar a Europa occidental? ¿Era una ayuda desinteresada, filantrópica?
- Compara la actitud de los vencedores de la Primera Guerra Mundial y de la Segunda. ¿Cómo influyeron en la consecución de la paz?
- ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores y rectificar?
- ¿Y si reconocer nuestros errores se valorara socialmente como algo que nos hace mejores.

Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante un Informe, en el que incluimos la posibilidad de formular nuevos problemas para seguir investigando.

4.5.5. Bloque 5. ¿Es la guerra un negocio? / ¿La codicia y el deseo de poder forman parte de nuestra naturaleza?

Este interrogante alude a las causas económicas de la guerra. Como muestra de la íntima relación entre negocio y guerra ofrecemos estos datos: el sistema bipolar de la Guerra Fría dio lugar a una impresionante carrera de armamentos con beneficios económicos multimillonarios para el sector. En 1950 el gasto de armamentos mundial ascendió a 100.000 millones de dólares, en 1970 la cifra subió a 210.000 millones, en 1980 a 567.000 millones y en 1987 alcanzó los 866.000 millones de dólares. Pero con el final de la Guerra Fría las esperanzas de contención del gasto militar mundial se disiparon. Por el contrario durante los últimos años los gastos militares subieron un 45% según Instituto Internacional de Estocolmo de Investigación para la Paz (SIPRI) situándose en 1.464.000.000 de dólares en el año 2008. Estados Unidos sigue siendo el país con el mayor gasto militar y representa un 58% del aumento total del gasto mundial durante la última década.

Actividad introductoria: visionado de la película *Bowling for Columbine* de Michael Moore.

Sinopsis: Se trata de un documental en el que se narra la masacre ocurrida en el Instituto norteamericano de *Columbine* cuando dos de sus alumnos dispararon contra sus profesores y compañeros. Moore desarrolla la “teoría del miedo”, según la cual los ciudadanos norteamericanos viven en el miedo y la ignorancia fomentada por los intereses del negocio de las armas y por los medios de comunicación. Fueron estos los que acusaron al cantante Marilyn Manson de influir negativamente en los jóvenes y éste, en una entrevista, se defiende preguntando a propósito de la guerra de Kosovo, que estallaba en aquellos días: ¿Quién es más influyente el presidente o Marilyn Manson? Los creadores de *South Park*, también originarios de *Columbine*, también fueron

entrevistados y afirmaron que la decadencia de la cultura norteamericana se debía al miedo, la manipulación y la represión por parte de unos medios de comunicación que servían a intereses muy concretos. En el documental se muestra un corto animado que describe la historia de USA desde los pioneros como una loca carrera de miedo y violencia. Finalmente pone en conexión el nacimiento del segregacionismo del KKK con la fundación de la NRA (*Nacional Rifle Association*).

Ofrecemos el siguiente guión de análisis:

- ¿Crees que el miedo es una forma de controlar las conciencias?, ¿a quien le interesa una ciudadanía con miedo?
- ¿Es además un negocio rentable para algunos?
- ¿Por qué la violencia justamente en un Instituto?, ¿crees que es un lugar donde se acumulan o donde se escenifican los conflictos?

Actividad de formulación de problemas de investigación: Posibles problemas de investigación

- ¿Es la guerra un negocio?
- ¿La codicia y el deseo de poder son parte de nuestra naturaleza?
- ¿Son la injusticia social y las desigualdades una forma de violencia?
- ¿Pueden los conflictos sociales conducir a la guerra?
- ¿La lucha por los recursos escasos puede ser el motivo de algunas guerras?
- ¿Son el miedo y la culpa una forma de gobernar a las gentes?
- ¿Por qué la violencia es una constante en la historia de la Humanidad?

Tras las actividades de planificación y de elaboración de hipótesis provisionales proporcionamos una serie de informaciones de contraste.

Actividad: El negocio de las armas

El objetivo es obtener informaciones y reflexionar acerca de la dimensión del negocio de las armas. Ofrecemos algunas informaciones sobre la evolución del gasto armamentístico en el mundo. Contra lo que pudiera parecer éste no ha disminuido en periodos de distensión o de paz y son los países más pobres los que se ven abocados, por la inestabilidad que supone el control de sus recursos naturales, a aumentarlos. Manejamos varios textos y webs, una gráfica del gasto militar por países desde 1990 hasta febrero de 2011 (porcentaje del PIB) y varios textos:

- El gasto militar de dos días permitiría escolarizar a todos los niños del mundo
- Provocar una guerra a gran escala para reactivar la economía de USA
- ¿Cuánto gastamos en armas para destruirnos?
- Los gastos récord en armamento

- ¿Crees que las multinacionales pueden utilizar la guerra como forma de reactivar la economía?
- ¿Crees que un país es más seguro cuando aumenta su gasto militar? Busca ejemplos.
- ¿A quien le interesa promover guerras?
- ¿Cómo es posible que países pobres gasten tanto en armas?

- ¿Es cierto que los avances tecnológicos de la industria armamentística hacen progresar el mundo?

Actividad: La lucha por los recursos naturales

El objetivo es reflexionar sobre el papel de la guerra en la lucha por los recursos en el Tercer Mundo.

1) Fragmentos de las películas “Diamantes de sangre”

Sinopsis: Película que narra la guerra civil de Sierra Leona entre los años 1991 y 2000; causada por el control de los diamantes y su tráfico ilegal. Es un ejemplo de lo que ocurre en muchos países de África, en los que la inestabilidad política y la ausencia de ciudadanía deja el poder en manos de élites corruptas y despiadadas que en coalición con las multinacionales se reparten las riquezas del país. En el caso de Sierra Leona la poderosa multinacional De Beers, que controla el mercado mundial de diamantes, fue el objetivo de una campaña de los movimientos pacifistas que sustituyeron el slogan “un diamante es para toda la vida” por el brutal “una amputación es para toda la vida”, en alusión a la brutal práctica que el RUF (Frente Revolucionario Unido) de Sierra Leona realizó sobre la población civil durante los diez años de guerra civil, durante los cuales cambió armas por diamantes que acabaron en manos de ciudadanos civilizados, pacíficos y democráticos del Primer Mundo.

- Completamos la información con varias webs y con este texto de prensa: “El negocio de la muerte crece sin freno en las minas”, 20 de diciembre de 2007. Se trata de una información sobre las minas de coltán en la República Democrática del Congo y la lucha por este preciado recurso entre gobierno y señores de la guerra de grupos insurgentes.

- ¿Qué papel juegan los gobiernos de los países ricos en el saqueo de África?
- ¿O es que el mundo lo gobiernan las multinacionales?
- ¿Cómo puede ser tan pobre un continente lleno de riquezas?
- ¿Quién arma a los señores de la guerra y a los grupos insurgentes?
- ¿Quién gana con las guerras en África?
- ¿Qué podemos hacer como consumidores para no entrar en este juego?

Actividad: Investigamos otros conflictos. ¿Por qué es tan pobre África?

El objetivo es reflexionar sobre la herencia colonial de África y el papel de las multinacionales y los gobiernos de los países ricos en el neocolonialismo.

Textos de prensa:

- 1) “Mi sueño es tener un Estado” en El País, viernes 19 de enero de 2007.
- 2) “La calma parece haber llegado a Somalia” en Mi Periódico, enero de 2007.

Ambos se refieren al conflicto de Somalia, que puede servir de ejemplo de cómo la fragmentación territorial y política y la ausencia de poder legítimo convierten extensas áreas en campos de batalla controlados por señores de la guerra, a menudo con apoyo de potencias extranjeras con intereses implicados en el conflicto. La víctima de este estado de cosas es la población civil, y dentro de ésta los más vulnerables, niños, mujeres,

ancianos y en general la población más desfavorecida por su condición étnica, religiosa o económica. Acompañamos los textos de varias presentaciones sobre el Colonialismo y la Descolonización de África:

- ¿Es preferible algún orden político a la falta absoluta de orden?
- ¿Y si ese orden es tiránico e injusto?
- ¿Qué papel juegan en estos conflictos los intereses de otros países interesados?
- ¿Crees que el colonialismo es el origen del problema?
- Cuando las potencias coloniales se marcharon quedaron las multinacionales, a esto le llamamos "neocolonialismo": ¿Y la descolonización, es otra causa del problema?
- ¿Crees que la libertad se "concede" o hay que conquistarla?

Actividad: La maldición de tener recursos

El objetivo es reflexionar en torno a las paradojas del neocolonialismo y en concreto a los problemas relacionados con la lucha por los recursos energéticos estratégicos. Utilizamos el cuadernillo de Global Express de Intermón Oxfam titulado "El petróleo, una riqueza envenenada". Reflexionamos en torno a la paradoja de que los países del Tercer Mundo que tienen recursos naturales, y especialmente en este caso por tratarse de un recurso estratégico sin el cual no se sostiene la economía ni el modo de vida de los países desarrollados, no sólo no mejoran las condiciones de vida de sus ciudadanos sino que empeoran visiblemente en aspectos como: menos democracia y peores gobiernos, violencia, corrupción y peores niveles de vida.

- Texto de *The New York Times* de 24 de febrero de 2001: La efímera riqueza petrolera de Nigeria.

- ¿Cuál es el papel de las Transnacionales y los lobbies en todo este asunto?
- ¿Es posible otro modelo de desarrollo que respete el medio ambiente y las personas?

Actividad de visionado del documental "La Guerra contra la Democracia" de John Pilger

El título es un juego de palabras en clave de ironía, sustituyendo el tan manoseado "The War on terrorism" por *The War on Democracy*. Este documental es demoledor en cuanto a la conexión que establece entre intereses económicos y de poder y la guerra. Hace un repaso a la historia de las relaciones de USA con Iberoamérica. Con la excusa de la contención del comunismo las multinacionales norteamericanas y la CIA ponen y quitan gobiernos, financian golpes de estado, organizan guerras sucias y sabotajes o realizan directamente invasiones. El objetivo es recabar informaciones sobre la acción de USA en América Latina y distinguir los discursos bienintencionados de la política internacional y las verdaderas relaciones de poder y dominación.

A partir de aquí planteamos esta actividad:

- Compara las informaciones de este documental con los textos de tratados y declaraciones suscritas por los Estados Unidos y en concreto con las expresiones "resolver por medios pacíficos las controversias internacionales", "mantener la paz y la seguridad", "abstenerse de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza", etc.
- ¿Qué papel juegan las "palabras" y los "discursos" en esta guerra de intereses?

- ¿Puede un país, dirigido por su gobierno, practicar el terrorismo contra otros pueblos?
- ¿Quién dice quién es terrorista y quién no?
- ¿Puede haber una violencia “legal”, que no se mancha las manos?

Actividad: ¿Pueden los conflictos sociales conducir a la guerra?: visionado del documental “Ventanas”.

El objetivo es reflexionar sobre las causas de los conflictos sociales y su relación con la violencia.

Este documental realiza un repaso a diversos conflictos sociales y reflexiona sobre la Globalización y lo que esto supone para los pueblos en términos de pérdida de soberanía en favor del poder económico. Uno de estos conflictos es el que originó el movimiento zapatista en México.

- Fragmentos de la película “Viva Zapata”

Sinopsis: Película de Elia Kazan con guión de Jhon Steinbeck. Narra la vida del revolucionario mejicano que levantó al país contra la dictadura de Porfirio Díaz. Muestra cómo los líderes revolucionarios pueden corromperse cuando alcanzan el poder. El espíritu rebelde e íntegro de Zapata entró en una dramática contradicción con esta dinámica histórica.

- ¿Qué papel juega la desigualdad y la injusticia en los conflictos sociales? Acompaña tu respuesta de ejemplos concretos vistos en el documental y en la película.

Actividad: ¿Es la ambición del poder económico una causa de conflictos sociales?

Se trata de reflexionar sobre la defensa de los privilegios de clase como forma de violencia legal, estructural, invisible y silenciosa, las guerras civiles como consecuencia del enfrentamiento entre clases sociales y las revoluciones como conflicto entre clases dominantes y dominadas. Esto nos lleva a plantear si existen formas de violencia que escapan al estigma de la desviación, ejercida a través de otros, con medios sutiles y no directamente observables, y otras formas de violencia menos sutiles y más directas que son reprobadas y etiquetadas como delito. Y esto nos conduce a la reflexión sobre la injusticia, la desigualdad y la opresión, y su correlato: la pobreza, como causa de la guerra revolucionaria o de la guerra civil. De ambas formas tenemos abundantes casos en la historia contemporánea: la Revolución Francesa y las oleadas revolucionarias de 1820, 30 y 48, la emergencia del conflicto social, a partir de la revolución industrial, y el nacimiento del movimiento obrero, la Revolución Rusa o la Guerra Civil Española.

Y en la vertiente introspectiva, cercana e individual, se podría plantear la reflexión sobre las propias pulsiones, con cuestiones que aluden al deseo de poder, a la compulsión del consumo o a la acumulación de riqueza: ¿por qué estamos siempre insatisfechos?

- Película *Germinal* (Basada en la novela homónima de Emile Zola)

Sinopsis: Narra las peripecias de un joven belga parado que llega a Montsou, un pueblo del Norte de Francia. Allí se hace minero y vive las miserias y los sufrimientos cotidianos de la clase trabajadora. Se compromete en la lucha socialista y dirige una huelga que acabará dramáticamente reprimida por el Ejército. La pobreza de los

mineros contrasta con la opulencia de los burgueses propietarios; éstos practican la caridad cristiana y culpan a los trabajadores por sus costumbres desordenadas y por no ser capaces de ahorrar, como si la pobreza fuese el signo de estupidez.

Acompañamos la película con una serie de presentaciones sobre el proceso industrializador y el nacimiento del movimiento obrero.

Y con un compendio de textos:

- 1) J. A. Lesourd y C. Gérard. Historia Económica Mundial.
- 2) A. Bahamunde. La revolución agrícola y la industrialización.
- 3) Marc Seguin. De l'influence des chemins de fer et de l'art de les tracer et de les construire. 1839
- 4) Diario de la Cámara de los Comunes. 1794. Petición de los obreros a dicha Cámara.
- 5) Petición elevada por los empresarios textiles de Leeds en defensa de las máquinas
- 6) Recuerdos de un hilador. Citado por Valerio Castronovo: La revolución industrial.
- 7) J. Mokyr. La palanca de la riqueza. 1993.
- 8) Carta de Boulton a Watt. El futuro de la máquina de vapor. 7 de febrero de 1769.
- 9) R. Gueston. Historia abreviada de la manufactura de algodón.
- 10) Charles Turner Thackrah. Los efectos de los oficios, trabajos y profesiones, y de las situaciones civiles y formas de vida, sobre la salud y la longevidad. 1832.
- 11) Annual Register, 26 de abril de 1812.
- 12) "El movimiento obrero". Palmer y Coton. Historia Contemporánea.
- 13) Marx y Engels. Manifiesto del Partido Comunista. 1848.
- 14) Discurso de William Pitt en la discusión de Hill Whitbread sobre la asistencia pública. 12 de febrero de 1796.
- 15) F. Engels. La situación de la clase obrera en Inglaterra. 1845.
- 16) F. Engels. La situación de la clase obrera. (Informe del Dr. D. Barry). 1845.
- 17) Deane. La revolución Industrial en Gran Bretaña. 1953.
- 18) Declaraciones efectuados por el Dr. Ward de Manchester en una investigación sobre la salud en las fábricas textiles en marzo de 1819.
- 19) John Alkln. A description Of the country from thirty to forty miles round Manchester. Londres. 1795.
- 20) Declaraciones de la niña Sarah Gooder, de ocho años de edad. Testimonio recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación en las minas, 1842.

Proponemos el siguiente guión de análisis para los textos:

- Nuestro modelo de vida actual proviene de ese cambio histórico tan importante que fue la Revolución Industrial. ¿Crees que el balance del proceso industrializador es positivo? Valora las consecuencias a favor y en contra.
- ¿Cuáles de estos cambios han resultado beneficiosos?
- Las máquinas, ¿hacen realmente mejor nuestras vidas? Reflexiona sobre el fenómeno del luddismo. ¿Por qué los empresarios defendían el uso de las máquinas y por qué los trabajadores la consideraban un peligro?
- Después del luddismo llegaron las ideologías, el marxismo, el anarquismo, ¿es la violencia la incapacidad de expresar el malestar con palabras?
- Reflexiona sobre las condiciones de trabajo de los primeros proletarios, ¿a quién debemos realmente nuestro bienestar presente? Describe estas condiciones y compáralas con las actuales.
- ¿Es necesario producir tanto para poder vivir?

Actividad: El modelo económico capitalista

El objetivo es reflexionar sobre el modelo económico capitalista neoliberal, sus beneficios y sus limitaciones.

1) Documental “La Historia de las cosas”:

<http://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY>

Este documental describe las consecuencias de un modelo económico basado en la producción ilimitada de bienes en un planeta con recursos finitos.

2) Documental “La obsolescencia programada”.

Este video relata cómo los industriales idearon sistemas para recortar la duración de los productos como forma de mantener cebada la máquina de la producción. Estas prácticas fueron consentidas por los gobiernos y crearon un modelo de desarrollo económico basado en el consumo compulsivo de bienes innecesarios.

3) Cuadernillo de Global Express titulado “¿Consumista yo?”

- ¿Cómo influye nuestro consumo en la explotación de los ciudadanos del Tercer Mundo? Reflexiona en torno al caso del coltán y del trabajo infantil.
- ¿Consumimos lo que necesitamos? Reflexiona en torno a la compulsión del consumo
- ¿Crees que es sostenible este modelo económico?
- ¿Qué señales o síntomas indicarían la crisis de este sistema económico?
- ¿Quién “gana” y quien pierde con esta forma de producción?
- ¿Puedes imaginar un modelo económico alternativo?

Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante **un Informe**, en el que incluimos la posibilidad de **formular nuevos problemas** para seguir investigando.

4.5.6. Bloque 6. ¿Podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta? / ¿Es el hombre un animal racional?

Esta problemática es de gran relevancia, pues remite a la posibilidad del “ecocidio” a través de la capacidad de autodestrucción alcanzada por la Humanidad a partir de la mitad del siglo XX. En torno a esta cuestión central hemos diseñado un conjunto de problemas abierta a la participación de los alumnos. En el debate posterior a la presentación de la temática, y en el marco de la expresión de las concepciones de los alumnos, el profesor ha tratado de desplegar, de manera dialogada, una serie de subproblemas que se formulan en forma de interrogantes. Para darles respuesta se requieren unas informaciones que forman un conjunto de contenidos conceptuales que se explicitan a continuación.

- La situación del mundo al final de la 2ª Guerra Mundial. El enfrentamiento ideológico: comunismo y capitalismo. Postdam y Yalta, los antiguos aliados se enfrentan, nace la

Guerra Fría como enfrentamiento entre las superpotencias a través de terceros, sus aliados.

- El reparto del mundo en zonas de influencia. Las nuevas "superpotencias" y el declive de Europa. La OTAN y el Pacto de Varsovia. La red de bases militares. La doctrina de contención del comunismo y la búsqueda de aliados, incluidas las dictaduras. El caso español.

- Las fases de la Guerra Fría: del enfrentamiento a la distensión, la coexistencia pacífica.

- Los focos de tensión: el bloqueo de Berlín, la Guerra de Corea, las revueltas de Hungría de 1956 y de Checoslovaquia de 1968, las intervenciones de los USA en Hispanoamérica, la crisis de los misiles de Cuba y la Guerra de Vietnam. Con especial referencia a la crisis de los misiles cubana que sirve como análisis de caso del enfrentamiento entre bloques, de la lucha por las zonas de influencia y de la política de intervención norteamericana en Hispanoamérica.

- El equilibrio estratégico. La paradoja de la destrucción mutuamente asegurada, el equilibrio del terror y la capacidad disuasoria.

- Los Tratados de limitación y de desmantelamiento del armamento nuclear.

- La Ciencia como construcción social, condicionada por los intereses y las relaciones de poder. El caso de la energía nuclear.

Actividad introductoria: análisis de la película "Juegos de guerra"

Las filmografías recomendadas que solemos encontrar en las guías didácticas están formadas por películas clásicas de un gran valor artístico. Pero, sinceramente, no imaginamos a un adolescente entusiasmado con el cine de Eisenstein. Hemos elegido para la presentación de la unidad una película que creemos que tiene una serie de características que la hacen idónea. Posee unos diálogos comprensibles y un ritmo dramático que mantiene la atención del espectador y por supuesto despliega una serie de tópicos sobre la guerra nuclear que dan mucho juego para plantear problemas y dilemas.

Introducimos la unidad con la película "Juegos de guerra", un *thriller* juvenil de Ciencia Ficción en el que se narra la historia de David, un joven hacker que entiende la informática como un juego. El juego se hace peligroso cuando de manera involuntaria conecta con la computadora (WOPR) que controla el sistema de defensa nuclear en el Departamento de Defensa norteamericano. La computadora comienza una simulación o juego de Guerra Termonuclear Global que es interpretado por los militares como real, así que responden a la supuesta amenaza con medidas reales que ponen al mundo al borde de la Tercera Guerra Mundial Nuclear. Pensamos que la película posee todos los atractivos para suscitar el interés del alumnado por esta problemática. Aunque es un típico producto de Hollywood, plagado de estereotipos culturales, pretendemos fomentar una mirada crítica y no una actitud de asentimiento y pasividad.

El hecho de que los jóvenes sean los protagonistas de la trama le da un valor añadido para conseguir una identificación con el personaje y la historia. Acompañamos el film con un guión en el que se plantean preguntas abiertas. De esta manera pretendemos que

opere realmente como un recurso didáctico para activar y registrar las concepciones de los alumnos sobre esta problemática. Tras la visualización del film se organiza un debate en el que se van desplegando un conjunto de problemas y preguntas que forman la unidad con la idea de provocar el conflicto cognitivo y el deseo de saber, así como para tomar conciencia del nivel de formulación de las ideas de los alumnos y ajustar la intervención. También es la oportunidad para que los alumnos verbalicen y tomen conciencia de sus ideas y creencias sobre una temática llena de dilemas que provoca el interés y la curiosidad de los alumnos. A continuación transcribimos las escenas más significativas del film y el guión de preguntas que opera como cuestionario de concepciones de los alumnos:

-Escena 1 (0-6'24"): La escena se desarrolla en un silo de misiles nucleares de largo alcance (ICBMs) en el que se realiza un simulacro de ataque nuclear. Los responsables del lanzamiento no saben que se trata de un simulacro y, en el último momento, uno de ellos se niega a girar la llave que lanzará los misiles. Afirma que quiere confirmar por teléfono con el Cuartel General antes de matar a 20 millones de personas, su compañero le apunta con un arma para obligarle y le dice que eso está fuera del procedimiento.

-Escena 2 (7'-9'42"): En el Alto Mando estratégico (*Crystal Palace*) los responsables militares discuten los resultados del simulacro: el 22% de los encargados de disparar los misiles no han apretado el botón. Se desarrolla un diálogo en los siguientes términos:

- No podemos permitirnos que los responsables se nieguen en caso de guerra a lanzar los misiles cuando la computadora se lo ordene.
- Querrá usted decir cuando el Presidente se lo ordene.
- El Presidente seguirá el plan de guerra de la computadora, eso es un hecho.

En caso de guerra nuclear, si el lanzamiento se produce desde un submarino, los soviéticos pueden alcanzar territorio norteamericano en sólo 6 minutos. No hay tiempo para la duda, por tanto la solución es “prescindir del hombre en este proceso” y dejarlo todo en manos de relés electrónicos manejados por una supercomputadora (WOPR). Esta supercomputadora “juega” o simula una guerra nuclear total entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, ensaya las respuestas del adversario, evalúa las pérdidas y regula las mejores respuestas en cada momento. Se decide que la máquina reemplace en 30 días a los responsables de los silos, “cuyo único problema es que son seres humanos”.

- Escena 3 (14'55"-16'58"): Entra en escena el protagonista de la historia. David Lightman llega tarde a clase de Biología, el profesor plantea a los alumnos: ¿puede decirme alguien quien sugirió en primer lugar la idea de la reproducción sin sexo? David susurra: ¿su mujer? El profesor lo expulsa de clase.

- Escena 4 (20'19"-21'00"): David, acompañado de su compañera Jennifer, se introduce desde el ordenador de su casa en el de la escuela para cambiar sus calificaciones. Previamente había robado la contraseña del ordenador de la escuela.

- Escena 5 (23'00"-25'51"; 28'30"-44'46"): David intenta introducirse en el ordenador de una empresa de videojuegos y por error entra en la computadora WOPR. Creyendo jugar a La Guerra Global Termonuclear pone en marcha la simulación de la

computadora, y esto provoca la alarma en el Cuartel General que por un momento cree que el país está siendo atacado.

- Escena 6 (45'12"-48'28"): La televisión informa del incidente y David se da cuenta de lo que ha desencadenado. Corta la comunicación, pero ahora es la computadora la que llama a su ordenador, pretende terminar la partida. David es localizado y detenido por la policía y llevado a la sede del Alto Mando Estratégico para ser interrogado.

- Escena 7 (52'12"-1h.4'30"): los responsables militares creen que David es un espía o un degenerado, se quejan del futuro del país con jóvenes como él. David descubre que la WOPR sigue adelante en los preparativos de la Tercera Guerra Mundial y decide escapar para buscar al científico que diseñó la máquina: el Profesor Falken.

- Escena 8 (1h.11'47"-1h.12'36"): La Supercomputadora sigue su juego de simulación y los militares creen que los movimientos de misiles que aparecen en los radares son reales.

- Escena 9 (1h.13'46"-1h.14'35"): David y Jennifer van a buscar al profesor Falken para pedirle ayuda, él es el único que conoce las posibilidades de la computadora.

- Escena 10 (1h.16'28"-1h.18'02"): La WOPR sigue con sus preparativos de guerra nuclear y ahora simula un ataque de bombarderos soviéticos que entran por Alaska; el Alto Mando pone sus fuerzas en alerta máxima para responder.

- Escena 11 (1h.18'08"-1h.21'43"): Falken es un hombre pesimista y solitario y se niega a ayudarles, cree que la Humanidad planea su autodestrucción, les explica que muchas especies se han extinguido en la historia del planeta y la humanidad no es una excepción. Ha perdido la esperanza en el hombre. Da gracias por estar sólo a 20 millas de una base de misiles, uno de los blancos de un ataque nuclear, así se ahorrará sobrevivir ciego deambulando entre escombros.

- Escena 12 (1h.26'40"-1h.45'30"): Falken decide finalmente ayudarles y van juntos a *Crystal Palace*. Allí están en plena crisis a punto de declarar el lanzamiento de misiles como respuesta a lo que creen un ataque masivo soviético de 2.400 ICBMs (Misiles Balísticos de Largo Alcance). Al entrar en la sala de control Falken ve en el panel de control un ataque nuclear masivo y los controladores dicen: ¡sin averías, total fiabilidad!, ¡todo funciona perfectamente!, sin embargo Falken le dice al General al mando: “¿Tiene esto algún sentido?, ¿cree que el enemigo atacaría masivamente sin una provocación obligándonos a contraatacar y a destruirlos? ¡General, está usted haciendo caso a una máquina, haga un favor al mundo y no se comporte como otra máquina!”. Falken logra que el General dude, es decir, que se comporte como una persona, espera a que los primeros objetivos sean alcanzados para comprobar vía telefónica si el ataque es real, arriesgándose a perder el tiempo y la capacidad de respuesta. Se confirma que efectivamente el ataque soviético es una simulación de la computadora y estallan de alegría y alivio. Pero la WOPR sigue adelante, se introduce en la base de datos de los códigos de lanzamiento y ahora se propone lanzar los misiles norteamericanos. La tensión es máxima en la Sala de Mando y todo parecía indicar que el desencadenamiento de la guerra nuclear era inevitable. Finalmente, David propone una maniobra para neutralizar a la máquina. La programa para jugar a “tres en raya”, la computadora aprende de este juego que es imposible ganar, como la guerra nuclear:

“extraño juego, el único movimiento para ganar es no jugar”. Con esto se prefigura el concepto de “destrucción mutuamente asegurada”. Acompañamos la visión de la película con un cuestionario:

- 1) Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento? Ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo. ¿Qué sentimientos te produce esta situación?, ¿Es aceptable la utilización del arma nuclear?, ¿Crees que la energía nuclear ha cambiado las reglas del "juego" de la guerra?, ¿Y las relaciones internacionales?, ¿qué consecuencias tendría una guerra nuclear
- 2) Las máquinas no dudan los hombres sí, ¿son entonces las máquinas superiores en la guerra? ¿Habría que prescindir del hombre en la toma de decisiones para la guerra? ¿Son mejores las personas que no dudan, que siempre están seguras de todo?
- 3) La Ciencia moderna y la Técnica son productos de la civilización occidental y han proporcionado avances indiscutibles a la Humanidad, ¿esto nos hace superiores?, ¿Deberíamos confiar ciegamente en ellas?, ¿Pueden ser un peligro para la Humanidad?
- 4) ¿Crees que la Ciencia busca sólo la verdad y es independiente de intereses y presiones?
- 5) ¿Ha sido la energía nuclear un avance que ha mejorado la vida de las personas?
- 6) ¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?, ¿Cómo valoras el comportamiento de los adultos en la película?
- 7) En las pantallas del Centro de Mando Estratégico aparecen mapas de países y bloques enfrentados. ¿De qué países o bloques militares se trata?, ¿Por qué estaban enfrentados?, ¿En qué momento o período de la historia reciente ocurrieron estos enfrentamientos?, ¿Hubo en este período algún momento en que pudiese estallar de verdad una guerra nuclear?, ¿Por qué no llegó a estallar nunca la guerra nuclear?
- 8) Cuando en la película aparece en las pantallas un ataque nuclear todo parece real y los controladores dicen: “sin averías, total fiabilidad”, todo funciona correctamente”, sin embargo el Profesor Falken les dice: ¿pero tiene esto algún sentido?. ¿Es posible que todo parezca real pero no tenga ningún sentido?
- 9) ¿Qué significa que en el juego de la guerra nuclear la única forma de ganar es no jugar?
- 10) La duda del General “salva” a la Humanidad de su autodestrucción. ¿Qué te sugiere esto?, ¿qué sentido tiene la guerra nuclear, si ambos contendientes se van a destruir mutuamente?
- 11) ¿Crees que la Humanidad va a autodestruirse?, ¿Porqué y cómo ocurriría esto? ¿Quiénes serían los responsables?
- 12) Además de un Holocausto nuclear ¿qué otros peligros para la supervivencia de la especie humana se te ocurren?, ¿Son evitables?
- 13) ¿Es el hombre un animal racional?
- 14) Es frecuente que en las películas aparezca un protagonista masculino acompañado de una chica que, a menudo, desempeña un papel secundario en la historia. ¿Son los héroes como David, Falken, o los generales los que hacen la historia, los que salvan o condenan a la humanidad?, ¿Por qué el chico, David, es el héroe, y la chica, Jennifer, la novia del héroe?, ¿Qué te parece esto?
- 15) Volviendo a la realidad del presente, ¿qué países crees que podrían desatar en este momento una guerra nuclear?, ¿Cuáles son las potencias nucleares en la actualidad?, ¿Qué consecuencias tendría una guerra nuclear global?, ¿Y local?, ¿Tienen todos los países derecho a tener armas nucleares?, ¿Y si son países considerados "irresponsables" o peligrosos?

16) Una guerra es un enorme conflicto entre países, ¿qué otros conflictos pueden darse en el ámbito colectivo? (entre países o dentro de un mismo país). La Huelga General ¿es la expresión de un conflicto social?, ¿Entre quienes?

Actividad de recapitulación de ideas y planteamiento de problemas

Algunos de los problemas de investigación, propuestos por el profesor o por los alumnos son estos:

- ¿Qué consecuencias tendría una guerra nuclear?, ¿Fue la energía nuclear un invento que mejoró la vida de las personas?, ¿Es la energía nuclear una alternativa razonable a la crisis energética?

- ¿Pudo evitar USA emplear la bomba atómica sobre Japón en 1945?, ¿Por qué lo hizo entonces?, ¿Por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos irreconciliables? ¿De donde provenía la desconfianza entre USA y URSS?

Estos interrogantes giran en torno a la valoración moral de un hecho que cambió la historia de la humanidad: la utilización de la bomba atómica contra población civil por parte de USA en la 2ª Guerra Mundial. ¿Fue una opción lícita porque, como aducen sus defensores, salvó vidas al acortar la guerra, o fue una demostración de fuerza ante la URSS, un acto de venganza por el ataque contra *Pearl Harbour*, un abuso de poder y desprecio de la vida de cientos de miles de civiles inocentes? ¿Salvaron los USA al mundo de la dominación fascista al conseguir el control de la bomba atómica antes que los nazis?, ¿a qué acuerdos llegaron los aliados tras la 2ª Guerra Mundial?, ¿Los cumplieron?

- ¿Cómo comenzó la carrera de armamento nuclear?, ¿Por qué no llegó nunca a estallar la Tercera Guerra Mundial Nuclear?, ¿En qué momentos hubo peligro de una guerra nuclear?

- ¿Cómo podría comenzar una guerra nuclear?, ¿Y cómo cursaría el proceso después de comenzado?

Tras las actividades de **planificación y de elaboración de hipótesis provisionales** proporcionamos una serie de informaciones de contraste. Con respecto al primer bloque de subproblemas de investigación: ¿Qué consecuencias tendría una guerra nuclear?, ¿Fue la energía nuclear un invento que mejoró la vida de las personas?, ¿Es la energía nuclear una alternativa razonable a la crisis energética?, proponemos las siguientes actividades:

Actividad: Las consecuencias de una guerra nuclear

Comenzamos trabajando las consecuencias de una guerra nuclear porque suponemos que su conocimiento tendrá un carácter motivador y movilizador de nuevas informaciones que dinamizarán el proceso de investigación. Realizamos una búsqueda en Internet de informaciones relevantes sobre las consecuencias a distintos niveles y escalas, global o local, de un enfrentamiento nuclear. Discriminamos distintos tipos de consecuencias, algunas evidentes y perceptibles, como la destrucción de instalaciones y el impacto sobre el medio ambiente a largo plazo, y otras menos perceptibles como las

consecuencias sobre la estabilidad social, sobre el hundimiento del orden político, sobre la desorganización económica, etc.

Actividad: Las bondades de la energía nuclear

El objetivo es introducirnos en el debate sobre la valoración de la energía nuclear como alternativa energética, sus ventajas y peligros, y tomar conciencia de la necesidad de valorar las fuentes de información y contrastarlas, discriminando los intereses que subyacen a las informaciones y a los discursos.

1) Documental de la serie “Maravillas Modernas” titulado “Tecnología nuclear”.

2) Documental “Tecnologías para el día del Juicio Final”.

Se trata de dos documentales asépticos, incluso laudatorios, sobre la energía nuclear, a la que califican de adelanto y maravilla moderna. Plantean que las tecnologías que pusieron al mundo al borde de la destrucción podrían, paradójicamente, salvarlo del calentamiento global.

3) Algunas opiniones en prensa a favor de la energía nuclear:

Se trata de introducir la problemática a partir del argumentario menos crítico con el uso de la energía nuclear para después aportar opiniones distintas y poner de manifiesto la necesidad de someter las informaciones a contraste crítico para discriminar los intereses que subyacen a los planteamientos y argumentaciones. Ofrecemos a nuestros alumnos un guión para ayudarles en el visionado del documental y para recabar las informaciones relevantes para nuestra investigación:

- ¿Qué argumentos se utilizan en estos documentales para defender el uso de la energía nuclear?
- ¿Qué argumentos en contra del uso de la energía nuclear aparecen?
- ¿Hay algún otro argumento en contra que se te ocurra y no se cita en los documentales?
- ¿Crees que tras los argumentos a favor se esconde algún tipo de interés?

Actividad: A continuación ofrecemos algunas informaciones de prensa que pondrían de manifiesto los peligros de la energía nuclear tanto en el uso civil como en el militar. Proponemos las siguientes preguntas para guiar la lectura:

- ¿Qué peligros entraña el uso de la energía nuclear? Pon ejemplos
- ¿Es realmente la alternativa a la crisis energética?
- ¿A quién beneficia el negocio de las nucleares?

- 19 de julio de 2007: Nuevas centrales, viejos temores
- 23 de noviembre de 2007: El zoco nuclear de Oriente Próximo.
- 7 de diciembre de 2007: Miedo al descontrol del material nuclear.
- 17 de septiembre de 2009: El debate sobre las nucleares pone a Merkel en un aprieto
- Las nucleares y las mafias en Italia
- 24 de septiembre de 2009: Campaña del lobby nuclear alemán
- 5 de octubre de 2009: Francia se juega su futuro nuclear
- Diversas noticias de prensa sobre el desastre de Fukushima

Actividad: Manejamos diversas informaciones y posicionamientos sobre la energía nuclear

Pedimos a nuestros alumnos que identifiquen y registren los argumentos en contra y a favor de la energía nuclear con el objetivo de obtener información acerca de los riesgos y las potencialidades del uso civil de la energía nuclear.

- Documental "La noche del fin del mundo". Cuatro TV

Este documental describe el accidente de la central nuclear de Chernobyl y las consecuencias para la salud y el medio ambiente del mayor escape en la historia de las centrales nucleares. El precedente de este escape fue el de Harrisburg en USA, del que se habla mucho menos pero que también tuvo consecuencias para la salud de decenas de miles de personas de las poblaciones circundantes. Ofrecemos distintas informaciones que describen los riesgos del empleo civil de la energía nuclear, la contaminación, los accidentes en las centrales nucleares y el problema de la gestión de los residuos. Y diversas informaciones y posicionamientos a favor y en contra del uso de la energía nuclear:

Actividad: visionado del documental "Ágora"

Tras las informaciones y argumentos en contra y a favor de la energía nuclear terminamos con un documental que presenta un debate entre un representante de Greenpeace, que se opone a su utilización, y un representante de un supuesto grupo ecologista que está a favor de la energía nuclear porque contribuiría a reducir la emisión de gases efecto invernadero. La pregunta que planteamos y que da pie a la reflexión y a un debate posterior es: ¿crees que los intereses de las compañías eléctricas pueden estar tras este tipo de argumentaciones a favor de la energía nuclear? Se trata de reflexionar sobre los intereses que subyacen al debate nuclear y construir argumentos a favor o en contra.

Antes de pasar al segundo bloque de subproblemas planteamos una **actividad de recapitulación y síntesis** de lo visto hasta ahora. Se trata de poner en orden las ideas y consolidar lo aprendido antes de continuar.

Con respecto al segundo bloque de subproblemas: ¿Pudo evitar USA utilizar la bomba atómica en 1945?, y si lo pudo evitar, ¿por qué lo hizo entonces?, ¿Por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos irreconciliables?, ¿De donde provenía la desconfianza entre USA y URSS?, ¿A qué acuerdos llegaron los aliados tras la 2ª guerra mundial?, ¿Los cumplieron? Planteamos las siguientes actividades:

Actividad: visionado del documental de Thames, de la serie "El mundo en guerra" titulado "La Bomba"

Proponemos a nuestros alumnos detectar y registrar los argumentos e ideas que el visionado de este documental proporciona para responder a nuestros problemas de investigación. Y concretamente a la primera pregunta: ¿pudo evitar USA utilizar la bomba atómica en 1945? y si lo pudo evitar, ¿por qué lo hizo? El documental relata los acontecimientos y circunstancias políticas y militares previos a la decisión del lanzamiento de las bombas nucleares sobre Hiroshima y Nagasaki. Las reuniones de Yalta y Postdam y las maniobras para obtener la rendición de Japón. Protagonistas de

estos hechos, tanto por parte japonesa como norteamericana, dan su testimonio y su opinión acerca de la oportunidad o no de lanzar las bombas atómicas.

El espionaje norteamericano había logrado descifrar los mensajes del gobierno japonés y sabía que era cuestión de días que claudicasen. Según el testimonio de algunos de los protagonistas norteamericanos, civiles y militares, Japón iba a rendirse ante la impotencia de hacer frente a los bombardeos masivos de los B-52 que estaban recibiendo sus ciudades. Parece que el lanzamiento de las bombas era del todo punto innecesario, a no ser que, tras la muerte de Roosevelt, el nuevo y enérgico presidente Truman deseara enviar un claro mensaje de poder a la URSS, que ya empezaba a ocupar el este de Europa, y al mundo: una nueva y terrible arma concedía la supremacía militar a los Estados Unidos de América. Un alto funcionario del gobierno norteamericano sugirió a Truman que propusiera a los japoneses que tras la rendición conservarían el Mikado, pero como Monarquía constitucional, esto facilitaría la rendición, pues los japoneses querían conservar a toda costa la monarquía imperial. Sin embargo, aunque Truman lo vio bien, finalmente no lo hicieron. Todo esto nos sitúa ante un dilema y ante una serie de interrogantes.

Actividad: Visionado del documental “Enemigos históricos” y diversas presentaciones sobre el enfrentamiento ideológico de la Guerra Fría

Este documental realiza una visión panorámica introductoria, basada en filmografía de archivo, sobre los orígenes de la Guerra Fría, desde la Revolución Rusa en plena 1ª Guerra Mundial hasta el mundo de la posguerra de la 2ª Guerra Mundial. Para encontrar los antecedentes de la Guerra Fría hay que remontarse a la Revolución Rusa de 1917 en la que las potencias occidentales, USA y Reino Unido, intentaron derrocar a los bolcheviques apoyando a los rusos blancos en la guerra civil. Se trataba de un sistema económico, el comunismo, que ponía en cuestión el capitalismo imperante en el mundo occidental. En la 2ª Guerra Mundial las potencias fueron amigos de circunstancias hasta la posguerra en la que los antiguos amigos se convierten en enemigos.

Pedimos a nuestros alumnos que observen y registren las ideas y argumentos tanto del documental como de las presentaciones que se ofrecen a continuación. A medida que los alumnos van asumiendo un papel más activo y participativo seguimos la regla general de progresión de mayor a menor directividad por parte del profesor en las actividades. Este interviene puntualmente señalando algunos acontecimientos sobre los que nos interesa reflexionar y que nos van a aportar informaciones valiosas para nuestra investigación.

Actividad: Presentaciones sobre Capitalismo, Socialismo y Guerra Fría

Tanto el visionado del documental como las presentaciones se acompañan de un cuestionario para que los alumnos recaben la información necesaria para la resolución de los problemas de investigación planteados.

- ¿Por qué se enemistaron los antiguos aliados?, ¿de dónde crees que provenía la desconfianza mutua entre la URSS y las potencias capitalistas?
- Cuáles eran los argumentos de Stalin para ocupar Europa del Este?, ¿Crees que eran razonables?, ¿Cómo es posible que la URSS firmara con Alemania el pacto germano-soviético?

- ¿Por qué abandonó Stalin a la resistencia polaca para que fuera aplastada por los alemanes?, ¿Por qué no se respetaron los acuerdos de Yalta?
- ¿Por qué la insistencia de Truman en hacer saber a Stalin que tenían la bomba atómica?, ¿Fue el enfrentamiento ideológico uno de los motivos de la Guerra Fría?

Actividad: Los discursos justificativos y las verdaderas intenciones

Ofrecemos por una parte una serie de textos históricos que configuran una visión del mundo de posguerra. Han sido reelaborados por el profesor en un lenguaje más directo y sencillo pero conservando la sustancia y la fidelidad del original. En estos textos se hacen declaraciones de buenas intenciones y se proclaman los valores de la paz y la democracia. Por otra parte, ofrecemos un documental (Operaciones secretas sobre la URSS), que nos muestra las intenciones agresivas de las potencias anglosajonas capitalistas hacia la Unión Soviética. Proponemos comparar el lenguaje de las buenas intenciones manifestado en los textos con las realidades de la dominación y la guerra.

El objetivo sería llegar a realizar una lectura crítica, analítica e interpretativa de los textos, diferenciando el contenido manifiesto del contenido latente, las declaraciones de buenas intenciones y los necesarios discursos justificativos que las luchas de poder necesitan para ocultar las verdaderas intenciones de dominación. El tratamiento de los textos contempla un momento de trabajo individual, con ayuda del profesor, y un momento de puesta en común en grupo, para definir las ideas principales y para extraer las informaciones que nos permitan ir dando respuesta a las preguntas planteadas. Se trata de ir prefigurando el contraste entre los discursos manifiestos, declarativos, bienintencionados y justificativos, y los discursos latentes, en los que aparecen los intereses y las luchas de poder. Ofrecemos un guión de preguntas para el análisis y la reflexión en torno al documental y los textos.

a) Análisis de textos históricos

1) Carta del Atlántico, 14 de agosto de 1941.

El Presidente de EEUU y el Primer Ministro británico se reúnen a bordo de un buque en el Océano Atlántico y acuerdan los principios para la organización del mundo. Abogan por la paz y el desarme, pero paralelamente los USA han emprendido la carrera para dominar la energía nuclear que les otorgará indudables ventajas en la guerra. Se insiste en la libertad de los pueblos para decidir su forma de gobierno y se repiten algunos de los principios de los famosos 14 puntos de Wilson para la paz establecidos tras la 1ª Guerra Mundial. Los recelos frente a la URSS, aliado de conveniencia, preconfiguran la lucha por las zonas de influencia.

2) Declaración sobre la Europa liberada. Conferencia de Yalta. 11 de febrero de 1945.

Los vencedores y aliados de ocasión, Inglaterra, USA y URSS, acuerdan establecer en Europa un orden basado en las instituciones democráticas y en las elecciones libres. Pronto los intereses prevalecerán sobre las buenas intenciones.

- ¿Crees que Inglaterra y USA pretendían liderar el mundo según sus propios principios?, ¿Qué principios y valores decían defender los países firmantes de estas declaraciones?, ¿Piensas que la URSS los compartía?
- ¿El hecho de ser los vencedores en la guerra les daba derecho a esto?

- Finalizada la guerra, ¿crees que podía continuar la alianza entre las potencias capitalistas (Inglaterra y USA) y la potencia comunista (URSS), ¿por qué?
- Los textos hablan de que todos los países debían favorecer la paz y el desarme. ¿Crees que ellos mismos respetaron estos principios que proponían para el mundo?
- ¿Crees que Churchill, Roosevelt y Stalin defendían los intereses del mundo o los suyos propios?, ¿O es que ambos coincidían?
- ¿Crees que es posible la reconciliación después de una guerra?, ¿Por qué?

3) Carta de las Naciones Unidas, 26 de junio de 1945.

Se trata de una declaración de principios para asegurar que prevalezca el derecho internacional por encima del uso de la fuerza en la resolución de conflictos y asegurar el respeto a los derechos y libertades de las personas.

- ¿Crees que este “nuevo orden” era creíble?
- ¿Sería posible respetar los derechos humanos y mantener el mundo sin guerra?, ¿Por qué?

4) Intervención de Truman en la Conferencia de San Francisco. 26 de junio de 1945.

Tras la firma por 50 países de la Carta de las Naciones Unidas el presidente Truman apela a respetar sus principios.

- ¿Está proponiendo Truman que el mundo se organice de igual manera y bajo los mismos principios políticos que su propio país (USA)?, ¿Cuáles eran estos principios?
- ¿Crees que está proponiendo que las naciones poderosas gobiernen el mundo para beneficio de todos?
- ¿A qué se refiere con un imperio mundial de la razón y la paz bajo la guía de Dios?
- ¿O quizás creen que Dios les ha encargado la misión histórica de crear un mundo mejor?
- ¿Crees que este discurso es el de un nuevo imperio mundial?

5) Conferencia de Postdam y el ultimátum a Japón, 26 de julio de 1945.

Gran Bretaña, China y USA amenazan a Japón con su completa devastación si no pone fin a la guerra. Se entrevé la amenaza de utilización del arma nuclear por parte de EEUU.

- Las condiciones del ultimátum pasaban por la rendición militar y la democratización del país, pero ¿crees que los USA habían decidido ya lanzar las bombas sobre Japón?, ¿Entonces para qué el ultimátum?

6) Discurso de Churchill y respuesta de Stalin, marzo de 1946.

Ambos discursos inauguran el nuevo tiempo de enfrentamiento de la Guerra Fría. Churchill augura que, bajo las alas deslumbrantes de la ciencia, se puede volver a la edad de piedra, sin duda refiriéndose a la guerra nuclear. Stalin justifica la ocupación soviética del este de Europa aludiendo a la invasión de la URSS por parte de Alemania a través de estos países, y al gran sacrificio realizado por el pueblo ruso en la segunda guerra mundial. Pretendemos que los alumnos constaten el enfrentamiento entre los antiguos aliados y el choque de intereses entre las potencias anglosajonas y la nueva potencia, la URSS.

- ¿A qué se refiere Churchill con la vuelta a la Edad de Piedra?, ¿y que tiene esto que ver con la ciencia?
- ¿De qué acusa Churchill a los soviéticos?
- ¿En qué se basaba Stalin para acusar a Churchill de plantear una supuesta superioridad de las naciones anglosajonas?
- ¿Cómo justifica Stalin la ocupación por parte de la URSS de la Europa del Este?
- ¿Por qué acusa Stalin a Churchill de ideas racistas y de pretender que las naciones de habla inglesa están llamadas a decidir los destinos del mundo?
- ¿A qué se refiere Stalin con una nueva guerra contra Rusia después de 27 años?, ¿qué pasó entonces y cómo influyó esto en la desconfianza mutua?

7) Discurso de Churchill en Zúrich, 19 de septiembre de 1946.

Churchill afirma que Europa fue salvada de la esclavitud por la intervención de EEUU. Propone el perdón y el olvido entre los pueblos de Europa y la formación de unos Estados Unidos de Europa en torno a la reconciliación franco-alemana, sin duda el germen de la futura unión europea. Se adivina la desconfianza hacia la amenaza soviética cuando advierte que los malos tiempos y los peligros pueden volver. Se refiere a la protección que ofrece la bomba atómica contra este peligro, pues está en manos de una nación que no la usará salvo para mantener el derecho y la libertad. Pero entrevé que pasados unos años se extienda la posesión de la bomba atómica por “varias naciones guerreras” y esto acabaría con la civilización y probablemente desintegraría el planeta.

- ¿A quién culpa Churchill exclusivamente de la guerra en Europa?, ¿Qué opinión te merece esto?
- ¿Qué país es para Churchill el salvador de Europa?, ¿Tiene esto alguna relación con las acusaciones de Stalin vistas en el texto anterior?
- ¿Está haciendo Churchill un llamamiento a la unión europea?, ¿y qué papel juegan en esto la misma Gran Bretaña y los USA?
- La reconciliación franco-alemana fue importante en la construcción de Europa?, ¿Por qué?
- En este momento (1946) sólo los USA poseen la bomba atómica y Churchill se refiere a ella como un “escudo y protección”, ¿para defenderse de quién, y para proteger a quién?

b) Documental “Operaciones secretas sobre la URSS”.

Relata las operaciones secretas de “guerra sucia” contra la URSS, incursiones con violación del espacio aéreo y operaciones de espionaje clandestinas, realizadas a instancia de George F. Kennan bajo el mandato de Truman para desestabilizar a la Unión Soviética. Un piloto norteamericano, protagonista de estas operaciones, fue represaliado por el mando militar por pedir explicaciones tras haber sido abandonado en una misión secreta; se quejaba de haber sido utilizado como una marioneta y dice: ¿creí que esto sólo lo hacían los soviéticos?

- A pesar de las buenas palabras de paz, renuncia a la utilización de la fuerza y respeto a la soberanía, ¿pretendían acabar con la URSS?
- ¿Crees que las potencias anglosajonas salvaron la democracia y la paz y ahora la URSS era la nueva amenaza?
- ¿Crees que eran muy distintos los militares, la burocracia y el secretismo de uno y otro bando?

- ¿Crees que los militares norteamericanos querían provocar la Tercera Guerra Mundial en un momento en que todavía tenían superioridad? Razona la respuesta.

c) Acompañamos el video con los siguientes textos:

8) George Kennan: El origen del comportamiento soviético julio de 1947.

Este texto inaugura el enfrentamiento ideológico entre las superpotencias y supuso la primera advertencia contra el “peligro soviético” por parte de la diplomacia de USA y germen de la doctrina de la contención del comunismo de Truman.

Kennan propone además de una contención militar, una contención ideológica, en el plano de la propaganda, de la difusión de un modo de vida y de mentalidad. Además se arroja una “misión” histórica, basada en una superioridad de las naciones anglosajonas, un liderazgo moral que roza el mesianismo, que, por otra parte, está muy presente en la mentalidad de los pioneros norteamericanos, los puritanos.

Define las características del comportamiento soviético desde la visión desconfiada de los Estados Unidos de América. En él se dan circunstancias que recuerdan la dialéctica especular de las relaciones interpersonales, la desconfianza mutua y la interpretación de toda acción del adversario como un peligro o una provocación que termina dando lugar a una respuesta que alimenta el enfrentamiento: la profecía autocumplidora. Se insinúa por primera vez la posibilidad de la causalidad circular, la amenaza mutua y la mutua desconfianza como proceso circular. Aprovechamos la ocasión para plantear la posibilidad de los procesos circulares en las relaciones humanas cercanas y ponemos ejemplos concretos de desconfianza mutua en las relaciones entre amigos, entre profesor y alumnos, entre padres e hijos etc. Se trata de establecer paralelismos entre la lógica de las relaciones humanas y los comportamientos colectivos.

9) La Doctrina Truman, 12 de marzo de 1947.

Supone la plasmación en una doctrina de política exterior de lo que ya venía siendo una progresiva desconfianza y la constatación de la “amenaza” para los intereses y para el modo de vida norteamericano del régimen soviético.

- ¿Crees que el texto de George F. Kennan, además de una contención militar, propone una contención ideológica?, ¿Cómo se produciría esta?

- ¿A qué proceso conduce la desconfianza mutua? Descríbelo en el caso que nos ocupa

- ¿Quién empieza primero cuando hay relaciones que se alimentan mutuamente?

- ¿Es el espionaje parte de la desconfianza mutua?, ¿por qué?

- ¿Crees que en las relaciones entre personas se dan también estos mismos “círculos viciosos”? Pon otros ejemplos de desconfianza mutua, describe el proceso y los resultados.

Antes de pasar al segundo bloque de subproblemas planteamos una actividad de recapitulación y síntesis de lo visto hasta ahora. Se trata de poner en orden las ideas y consolidar lo aprendido antes de continuar. Con respecto al tercer bloque de subproblemas: ¿Cómo comenzó la carrera de armamento nuclear?, ¿Por qué no llegó nunca a estallar la Tercera Guerra Mundial nuclear?, ¿En qué momentos hubo peligro de una guerra nuclear?

Actividad: Análisis y comentario de textos

El objetivo es reflexionar sobre el concepto de escalada militar y de disuasión.

1.1) Tratado del Atlántico Norte, Washington, 4 de abril de 1949.

1.2) Pacto de Varsovia. Mayo de 1955.

Estos textos se inscriben en una situación en la que la URSS ha desarrollado su propia arma atómica en 1949, ha triunfado la revolución comunista en China ese mismo año y ha surgido el primer enfrentamiento serio entre los antiguos aliados en Berlín y en Corea. Algunas de las cuestiones que se plantean son:

- ¿Crees que la formación de la OTAN implicaba una “escalada” de tensión y una provocación contra la URSS o era una medida de autodefensa disuasoria?
- En el Tratado de la OTAN se insiste repetidamente en la necesidad de depositar los instrumentos de ratificación del Tratado ante el gobierno de USA que los custodia en sus archivos. Si se trata de aliados ¿por qué crees que ocurre esto?, ¿Quién manda en la OTAN y en el Pacto de Varsovia?
- En el enfrentamiento entre bloques, ¿quien jugaba con las piezas negras?
- En este juego de mutuas amenazas, ¿quien empieza primero? ¿Es la OTAN la otra cara del Pacto de Varsovia?

Actividad: Visita de la página web “El hombre que evitó una guerra nuclear”

El objetivo es reflexionar sobre la racionalidad humana en situaciones de stres propias de la guerra.

Se trata del caso curioso de un controlador aéreo soviético que ignoró una supuesta alarma nuclear que resultó ser falsa y evitó activar el mecanismo de respuesta de ataque nuclear. Recuerda el caso de la película “Juegos de guerra” y planteamos el dilema moral de la utilización del arma nuclear y la reflexión acerca de la racionalidad y la duda. En la guerra se exige obediencia al mando, no cuestionar las órdenes y seguir los procedimientos en cualquier circunstancia. ¿Qué hubiera ocurrido si el militar soviético hubiese seguido el procedimiento habitual?, ¿Son mejores o más seguros de sí mismos los que no dudan?

Actividad: visionado del documental "Corea"

El objetivo es reflexionar sobre un caso práctico de conflicto internacional utilizando los conceptos que hemos venido construyendo en las sesiones anteriores.

Relata la Guerra de Corea y las circunstancias que rodearon las diferencias entre McArthur y Truman con respecto a la posibilidad de emplear la bomba nuclear contra China cuando los voluntarios de este país entraron en la guerra cambiando el rumbo de la misma. La cuestión que planteamos es, ¿qué evitó el desencadenamiento de la guerra nuclear en Corea? Esperamos que se barajen varias líneas argumentales, una relacionada con el concepto de “escalada”, como proceso que comienza con el empleo de la fuerza convencional y que puede terminar con la utilización del arma nuclear. Y otra relacionada con el concepto de “disuasión”, teniendo en cuenta que desde 1949 la URSS tenía su propia arma atómica y en China había un régimen comunista aliado de la Unión Soviética. Finalmente otra línea argumental estaría relacionada con la distinta visión de

la realidad del militar, McArthur, que sólo pretendía ganar la guerra, y la del político, Truman, que terminó destituyéndolo y justificándolo en un famoso discurso ante el Congreso para evitar al Tercera Guerra Mundial Nuclear. Este documental trata además el tema de la guerra como negocio: el despegue económico de Japón con la colaboración de las multinacionales y el capital norteamericano se produce gracias a la guerra de Corea.

- ¿Qué evitó el desencadenamiento de la guerra nuclear en Corea? Arguméntalo utilizando los conceptos de “escalada”, “lógica política” y “lógica militar”, “disuasión”, etc.

Actividad: visionado del documental “Berlín”

El objetivo es analizar un caso del enfrentamiento de bloques en el que se pone de manifiesto el choque de modos de vida capitalista y comunista y el papel del arma nuclear en un contexto de desigualdad en cuanto a fuerzas convencionales.

La crisis de Berlín supuso otro momento de tensión en la Guerra Fría. Se narran las circunstancias que rodearon el momento de tensión en el que se manejó la posibilidad de utilizar armas nucleares por parte de la OTAN. La correlación de fuerzas convencionales era de notable desequilibrio, 500.000 soldados soviéticos y germano-orientales por 12.000 de las potencias aliadas. Según la doctrina oficial de la OTAN el arma nuclear sería una opción válida ante una situación de desequilibrio de fuerzas convencionales como esta.

En el documental también se pone de manifiesto el choque de modos de vida y de mentalidades entre capitalismo y comunismo. El consumo y el glamour frente a la austeridad, el sacrificio y el igualitarismo. Los occidentales imponen su propia moneda en el oeste y los soviéticos lo interpretan como el establecimiento del capitalismo que beneficia a las grandes fortunas y empresas, algunas de las cuales habían sido colaboradoras con el nazismo. Los soviéticos someten a bloqueo a Berlín oeste, la tensión aumenta, y la escalada a punto estuvo de desencadenar el enfrentamiento.

- ¿Cómo definirías y valorarías los modos de vida comunista y capitalista?
- ¿Crees que las superpotencias defendían los intereses de los berlineses?
- ¿La utilización del arma nuclear por parte de los norteamericanos suponía la defensa de Alemania?

Actividad: visionado del documental “La crisis de los misiles”

El objetivo sería, basándonos en el método de análisis de casos, reflexionar sobre los verdaderos intereses que subyacen al enfrentamiento ideológico, sobre la doctrina de la contención del comunismo para evitar el contagio revolucionario y sobre el papel de USA en Iberoamérica.

Relata todos los acontecimientos relacionados con esta crisis, quizás en la que el mundo estuvo más cerca del holocausto nuclear. Se remonta al triunfo de la revolución castristas sobre el dictador Fulgencio Batista y a la presión ejercida por USA y sus multinacionales que terminaron con el alineamiento de Castro con Moscú. La nacionalización, obligada por el embargo comercial, de la petrolera Texaco, las

operaciones de guerra sucia, con el bombardeo con napalm contra las plantaciones de azúcar, el sabotaje, y finalmente el intento de invasión de Bahía de Cochinos, nos llevan al concepto de escalada y de alineamiento forzoso con un bloque, propio de la Guerra Fría. Estas informaciones contrastan con los discursos de principios y de buenas intenciones y nos obligan a una relectura crítica de los textos.

Acompañamos el visionado del documental con el siguiente texto:

- Carta de Kruschew a Kennedy y respuesta de éste. Octubre de 1962.

Se trata de las cartas que se enviaron los mandatarios de ambos países en el momento de máxima tensión de la crisis de los misiles en 1962, con el mundo al borde de la Tercera Guerra Mundial Nuclear. Previamente hemos visto el documental sobre la crisis de los misiles en el que se narra la guerra sucia de USA contra el régimen revolucionario instaurado en la isla tras el derrocamiento del dictador Batista. Las cuestiones a plantear serían:

- ¿Tenían derecho los cubanos a defender su revolución?, ¿por qué quería Cuba reforzar su capacidad defensiva instalando misiles soviéticos?
- ¿Era Cuba una amenaza para USA?, ¿Por qué?
- ¿Que papel jugaban en el conflicto los intereses de las multinacionales norteamericanas?
- ¿Que significa que al final todo quede en una retirada de los misiles bajo promesa de no-invasión y en un canje de Cuba por Turquía?
- ¿Por qué USA insiste en que el acuerdo respecto a Turquía no se haga público? Utiliza de nuevo el texto del discurso de George F. Kennan

Con esta ultima cuestión pretendemos que se conecten las nuevas informaciones con las ya vistas. En este caso se trata de la guerra de imagen o de propaganda que Kennan planteó en el famoso texto visto más arriba. Según este, los USA no solo debían contener el poder militar de la URSS, también debían aparecer ante sus aliados como una potencia fiable, que mantenía su palabra y que estaba dispuesta a cumplir sus compromisos y responsabilidades como superpotencia.

Actividad: visionado del documental “La Primavera de Praga”

El objetivo sería reflexionar sobre los mismos fenómenos vistos con anterioridad, pero en el campo comunista.

Acompañamos este documental con los textos del Pacto de Varsovia y la constitución del COMECON. Tras la propaganda de los recursos compartidos y las buenas palabras de fraternidad comunista aparece la cruda realidad. La no-injerencia en los asuntos internos de los países firmantes y el respeto a la soberanía que proclaman los textos del Pacto de Varsovia y del COMECON se revelan pura palabrería.

- ¿Crees que las intenciones y los intereses de los soviéticos y norteamericanos eran muy diferentes?
- ¿Qué opinas de estos discursos y tratados en los que se defiende la paz, la renuncia a la utilización de la fuerza y el respeto a la soberanía de los países?, ¿Los cumplieron?, pon ejemplos concretos.

Actividad: Análisis y comentarios de textos

El objetivo sería reflexionar en torno al concepto de coexistencia pacífica y sobre el intento soviético de lograr la distensión

- Conferencia de Krushev en el Economic Club de Nueva York, septiembre de 1959. El presidente soviético propone en uno de los foros más importantes del capitalismo norteamericano su teoría de la coexistencia pacífica. Abandonando las anteriores intenciones internacionalistas propone la competencia leal y la convivencia de los dos modos de producción económica y de organización social y política: comunismo y capitalismo. La idea de que la Humanidad ha alcanzado una meta trágica, la capacidad de su autodestrucción, está presente en el discurso. Quizás por esto el tono de ironía con el que plantea que la única alternativa a la coexistencia pacífica es que uno de los dos se traslade a otro planeta:

- ¿Crees que la doctrina de la coexistencia pacífica podía evitar la guerra nuclear?
- ¿Crees que comunismo y capitalismo podían convivir en competencia y sin enfrentamientos?

- Tratado SALT I:

Texto del tratado de limitación de armas estratégicas nucleares firmado en 1972 que supuso un paso decisivo en la distensión.

- ¿Crees que iniciativas como esta representaban el espíritu de la coexistencia pacífica?
- Si, según la teoría de la disuasión, las armas nucleares no estaban hechas para ser usadas sino para disuadir al adversario de utilizarlas, ¿por qué no desmantelar todo el arsenal nuclear?

Antes de pasar al segundo bloque de subproblemas planteamos una actividad de recapitulación y síntesis de lo visto hasta ahora. Se trata de poner en orden las ideas y consolidar lo aprendido antes de continuar. Por último terminamos con el cuarto bloque de subproblemas: ¿Cómo podría comenzar una guerra nuclear?, ¿Y cómo cursaría el proceso después de comenzado?

Planteamos la problemática de la autodestrucción: ¿Es el hombre un animal racional?, ¿Se encamina la Humanidad hacia su autodestrucción?, ¿Por qué hacemos cosas que nos perjudican?, y los contenidos asociados: el egoísmo suicida, "Eros y Tánatos", el problema de la racionalidad y los instintos. La dialéctica del miedo, la desconfianza y la amenaza y el mecanismo de la "profecía autocumplidora" o "acabará ocurriendo lo que vaticinamos".

Actividad: visionado del documental de youtube: “La Tercera Guerra Mundial”

El objetivo es reflexionar sobre el peligro de que la escalada de un conflicto convencional termine en enfrentamiento nuclear y sus consecuencias.

Este documental se basa en hechos reales, la crisis de la guerra de Chechenia y el auge del nacionalismo ruso, y a partir de aquí recrea una hipotética escalada militar entre fuerzas convencionales rusas y de la OTAN que termina con la utilización de armas nucleares tácticas. En realidad todo se conduce según la doctrina oficial de la OTAN en

este asunto. A partir de aquí la escalada nuclear lleva al mundo a la Tercera Guerra Mundial Termonuclear, describiéndose y recreándose con imágenes las consecuencias: reducción de la población mundial a un tercio, interrupción generalizada de los suministros de alimentos y agua potable, oscurecimiento de la atmósfera y aparición del invierno nuclear, contaminación del suelo y del agua, aparición de todas las enfermedades derivadas de la radiotoxemia, interrupción generalizada y permanente de la actividad económica, dislocación de los cuerpos de seguridad y sanitarios, violencia social y caos político, movimientos masivos de población, etc. La pregunta que invita a la reflexión y que pretende integrar todas estas informaciones sería:

- ¿Es posible sobrevivir a una guerra nuclear?
- ¿Qué consecuencias tendría una guerra nuclear?
- ¿Podría la humanidad reconstruir la civilización tal como la conocemos?

Actividad: Análisis del texto de Morton Halperin ¿Cómo podría comenzar una guerra nuclear?

El objetivo sería llegar a utilizar esquemas explicativos complejos, como la causalidad circular, la resolución de paradojas, o la dialéctica especular, en el análisis de hechos sociales relacionados con la guerra nuclear, y caracterizar la conducta humana de manera compleja, teniendo en cuenta la vertiente pulsional e inconsciente.

Este texto trata de las causas inmediatas de la guerra nuclear y propone una serie de escenarios en los que podría estallar. De todas ellas el autor desarrolla una de las posibilidades: la escalada de una guerra convencional con teatro de operaciones en Europa occidental. De hecho esta fue una de las opciones que contempló la doctrina oficial de la OTAN durante la Guerra Fría: “Nosotros peharemos con fuerzas convencionales hasta que estemos perdiendo; pero a partir de ese momento recurriremos a armas nucleares tácticas, aunque con ello volem el mundo” (Tromp, 1989). Proponemos al alumno una serie de paradojas implícitas en el texto. La para-doxan -otra lógica- implica que tras una proposición ilógica se esconde un sentido oculto, hay que buscar otra lógica para resolver la contradicción. La primera paradoja sería: la defensa de Europa Occidental con armas nucleares conduciría a la destrucción de los países que deberían haber sido defendidos. En este caso la solución a la paradoja podría ser que las superpotencias no pretendían defender a Europa Occidental sino dirimir sus diferencias en el territorio de otros y con daño para otros.

La segunda paradoja que proponemos a los alumnos es la de la disuasión. La teoría de la disuasión nos dice que las armas nucleares están hechas para no ser usadas, pues su uso es claramente suicida. Sin embargo para que esto funcione es necesario comportarse de manera contraria, es decir, que el uso de las armas nucleares sea una opción válida y creíble para el otro bando. Una posible solución a la paradoja es que la teoría de la disuasión es propaganda y que la realidad es que las armas nucleares están hechas para, llegado el momento, ser utilizadas. La prueba de esto es el desarrollo de armas tácticas de pequeño tamaño para ser usadas en un teatro de operaciones convencional. Otro argumento complementario sería que la desconfianza mutua hace inviable la disuasión, pues para que esta fuera posible ambos bandos tendrían que confiar en que el otro no trata de obtener ventajas. La Iniciativa de Defensa Estratégica, llamada “guerra de las galaxias”, al final de la Guerra Fría, sería una prueba de este argumento, pues implica el

desarrollo de armas que rompen el equilibrio estratégico y crean superioridad en una de las partes.

El texto trata de rebatir la teoría de la disuasión pues ésta presupone la conducta racional de los que toman las decisiones de guerra en toda circunstancia. Sin embargo no se tiene en cuenta que el comportamiento humano en situaciones de crisis ha sido estudiado y descrito. En estas circunstancias de peligro inminente se suspende la racionalidad, se simplifican los procesos de pensamiento y se toman decisiones sin tener suficientemente en cuenta las consecuencias. Bajo presión, los factores emocionales e irracionales producen compulsiones que hacen tomar decisiones erróneas, se perturba la percepción de la realidad en lo que respecta a las intenciones del adversario y no se tienen en cuenta las alternativas que les dejamos para salir de la crisis. El resultado es que ambos bandos toman medidas para defenderse y, honestamente, se proponen hacerlo, pero interpretan las medidas de defensa de los otros como movimientos agresivos, entrando en un proceso psicológico circular de profecías autocumplidoras que producen un sentimiento profundo de amenaza en ambos bandos.

Por tanto la teoría de la disuasión, que asume el mantenimiento de la racionalidad bajo toda circunstancia, un sólido control de los responsables sobre su propia conducta y sobre sus organizaciones políticas y militares, y el mantenimiento de una información completa y veraz de los acontecimientos, sin fatiga personal ni presión, no se cumple en la realidad. Proponemos, tras la lectura y análisis del texto, la reflexión sobre una serie de conceptos y paradojas y sobre la dialéctica especular y la causalidad circular en las relaciones humanas y en los procesos sociales:

- ¿Cómo es posible que la defensa de Europa Occidental con armas nucleares conduzca a la destrucción de los que deberían haber sido defendidos?
- Si según la teoría de la disuasión las armas nucleares están hechas para no ser usadas, ¿por qué entonces se construyeron cada vez armas más potentes y mejores?
- ¿Cuál crees que es la solución a estas paradojas?
- La teoría de la disuasión presupone la confianza mutua, el mantenimiento de la racionalidad y el control de los responsables militares en toda circunstancias, ¿crees que esto realmente funciona así?, ¿Cómo definirías la conducta humana en situaciones de crisis? Imagina una situación de crisis en la que podrías actuar de forma irracional.
- Cuando ambos bandos toman medidas para defenderse pero interpretan las medidas de defensa de los otros como movimientos agresivos, ¿qué tipo de causalidad se produce?, ¿Hay alguna manera de cortar este círculo vicioso?
- Y en otro orden de cosas, en relación con la capacidad de autodestrucción y las tendencias suicidas que laten bajo la guerra nuclear: ¿somos animales racionales?, ¿Hacemos, a sabiendas, cosas que nos perjudican? Pon ejemplos y coméntalos.

Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante un **Informe**, en el que incluimos la posibilidad de **formular nuevos problemas** para seguir investigando.

4.5.7. Bloque 7. ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico? / ¿Son necesarios los enemigos para afirmar lo que somos?/ ¿Por qué continúa la desconfianza tras el fin de la Guerra Fría? / ¿Es el mundo más seguro tras el fin de la Guerra Fría?

Desde el fin del comunismo el mundo avanza hacia la globalización económica. Los centros de decisión han adquirido una forma multipolar con la aparición de nuevos centros de poder económico, político y militar: USA, la Unión Europea, China, Rusia y los nuevos países emergentes como India o Brasil. Sin embargo las guerras no han disminuido y los conflictos se hacen más difíciles de gestionar en un mundo complejo.

Diversos problemas y tensiones han sustituido a la antigua lucha ideológica. Los atentados del 11-S abrieron una nueva fase de amenaza internacional y la subsiguiente guerra contra el terrorismo global (Bastida, 2006). Estas tensiones vienen determinadas por el hecho de que los nacionalismos radicales y los fanatismos religiosos se alimentan mutuamente en una espiral de enfrentamiento. La problemática que tratamos en este bloque gira en torno al nuevo orden internacional y al hecho de que el enfrentamiento ideológico entre comunismo y capitalismo bien pudiera haber sido sustituido por otra dialéctica especular: el enfrentamiento entre civilizaciones.

Los arsenales de las superpotencias, construidos durante la Guerra Fría, siguen esperando en sus rampas de lanzamiento. Mientras tanto, según informes de organismos internacionales, un total de 164 cabezas nucleares portátiles se hayan en paradero desconocido. En este contexto existe el peligro de que el miedo y el odio conduzcan a una situación en la que grupos terroristas o países que les apoyan inicien un proceso que terminaría en consecuencias catastróficas.

Actividad de introducción: visionado de la película “Pánico Nuclear”

Sinopsis: Describe el mundo de la posguerra Fría en el que las armas nucleares ya no son sólo un peligro en manos de las superpotencias sino también un recurso en manos de grupos terroristas. Ahora los peligros provienen de la desestabilización dentro de Rusia, de los numerosos focos de tensión en las antiguas repúblicas soviéticas y de la desmembración de la antigua Yugoslavia. El robo de una bomba nuclear por parte de un grupo terrorista y su utilización contra USA da lugar a un enfrentamiento entre ambas potencias.

- ¿Podría un grupo terrorista detonar un arma nuclear?
- ¿Es el mundo más seguro tras la Guerra Fría?
- ¿Qué países o qué grupos podrían utilizar armas nucleares y contra quien?
- ¿Debería tener armas nucleares cualquier país?

Actividad de formulación de problemas de investigación: Posibles problemas de investigación

- ¿Por qué se produjo el fin de la Guerra Fría?
- ¿Por qué continúa la desconfianza tras la Guerra Fría?
- ¿Es el mundo más seguro tras el fin de la Guerra Fría?
- ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico?
- ¿Quién manda en el mundo tras la Guerra Fría?

- ¿Por qué unos países pueden tener armas nucleares y otros no?
- ¿Tienen los países pobres derecho a tener armas nucleares para su propia defensa?, ¿Es esto un peligro para todos?
- ¿Hay que demostrar “responsabilidad” para tener un arma tan peligrosa?, ¿Quién otorga esta patente?, ¿Es preferible renunciar a este derecho?,
- ¿Hace bien España en renunciar a tener armas nucleares o debería tenerlas? Razona tu respuesta
- ¿Es una opción aceptable renunciar a la violencia?
- ¿Es el terrorismo internacional la nueva forma de la guerra global?
- ¿Necesitamos enemigos para afirmarnos?

Tras las actividades de **planificación y de elaboración de hipótesis provisionales proporcionamos una serie de informaciones de contraste.**

Actividad: El fin de la Guerra Fría

Aunque el fin de la Guerra Fría, con el derrumbe del comunismo en el este de Europa (1989) y la desintegración de la URSS (1991), se verificó al principio del mandato de George Bush, en realidad el proceso se gestó en el período anterior, liderado por Ronald Reagan y Mijail Gorbachov. Mientras el primero pretendía imponer un ritmo tecnológico, con su Iniciativa de Defensa Estratégica, que la URSS, con una maquinaria más pesada e ineficaz no podía seguir. Este último, acuciado por la competencia con el sistema capitalista, exigió a su país unas reformas que precipitarían un cambio radical inesperado. Los países satélites de la URSS precipitarían, con su salida del sistema, el colapso de éste. A través del análisis de una serie de textos representativos pretendemos indagar en las intenciones y objetivos de las dos superpotencias y reflexionar sobre las causas del fin de la Guerra Fría.

- Análisis de textos⁹:

1) Discurso televisado de Ronald Reagan de 23 de marzo de 1983.

Propone su doctrina de Defensa estratégica contra los misiles soviéticos. Esta doctrina suponía pasar de la contención al intento de dejar impotentes y caducas las armas soviéticas y forzar la derrota del comunismo por la competencia tecnológica en el ámbito de la defensa. El objetivo de la Iniciativa de Defensa Estratégica era presionar a la URSS en la esfera tecnológica y militar hasta forzar su derrota. (En: www.historiasiglo20.org).

- ¿Cuáles eran las verdaderas intenciones de Ronald Reagan?
- ¿Crees que este proyecto desencadenó el final de la Guerra Fría?, ¿Por qué?

2) Gorbachov y la cooperación mundial. Entrevista a Gorbachov en el periódico L'Unità, Italia, 18 de mayo 1987. (En: Fernández, Antonio, Historia del Mundo Contemporáneo, Editorial Vicens Vives, Barcelona 1994. Página 570)

3) Gorbachov describe la situación económica de la URSS. Gorbachov, Mijaíl, Perestroika, Editorial Emece, Buenos Aires 1987, pp. 17-18

⁹ Textos tomados de: www.historiasiglo20.org; <http://historia1imagen.cl/>; <http://www.claseshistoria.com/index.html>

- 4) Gorbachov propone olvidar la lógica de la Guerra Fría. Gorbachov Mijaíl, *Perestroika: New Thinking for Our Country and the World*, Nueva York, 1987, página 139. En: Kissinger, Ob. Cit., Página 784
- 5) Discurso de Mijaíl Gorbachov ante la Asamblea de Naciones Unidas. Anuncia medidas soviéticas de desarme. Mijaíl Gorbachov. Discurso ante la Asamblea de Naciones Unidas. 7 de Diciembre de 1988. (En: www.historiasiglo20.org)
- 6) Gorbachov explica por qué era necesaria la reestructuración. Mijaíl Gorbachov. Memoria de los años decisivos, 1985-1992.
- 7) Mijaíl Gorbachov, *Perestroika. Nuevas ideas para nuestro país y el mundo*. Gorbachov, Mijaíl, Perestroika, Editorial Emece, Buenos Aires 1987.
- 8) El fin de la Guerra Fría y el fin de la URSS. Hobsbawm, Eric, *Historia del Siglo XX*, Editorial Crítica, Buenos Aires, 1998. páginas 252-255.
- 9) El fin de la Guerra Fría y el fin de la URSS. Ronald Powaski, *La Guerra Fría, Estados Unidos y la Unión Soviética, 1917-1991*, Editorial Crítica, Barcelona 2000. página 369-370.
- 10) Tratado para un arreglo definitivo de la cuestión alemana. Tratado "2+4".

- La reunificación alemana fue un acontecimiento fundamental en el fin de la Guerra Fría. ¿A qué se refiere con un "arreglo definitivo" de la cuestión alemana?, ¿era necesaria la confianza en Alemania por parte de los aliados de la OTAN?
- ¿Cuál es el diagnóstico de Gorbachov sobre problemas de la URSS?
- ¿Qué visión sobre las relaciones internacionales tenía Gorbachov?
- ¿Por qué las reformas que promovió Gorbachov acabaron con el sistema soviético?
- ¿Qué papel crees que cumplieron los pueblos de los países sometidos al Imperio soviético en el fin del comunismo?

11) Tratado entre USA y la URSS sobre eliminación de misiles de alcance corto e intermedio

- ¿Crees que este tratado significaba de hecho el fin de la Guerra Fría?

Actividad: ¿Un conflicto irresoluble?: el enfrentamiento árabe-israelí

Aunque se trata de un conflicto que se remonta al final de la 2ª Guerra Mundial, constituye uno de los focos de tensión permanentes en la posguerra fría, pues los intereses estratégicos y la lucha por los recursos escasos configuran Oriente Medio como uno de los escenarios de conflicto internacional.

Mapas de las sucesivas fases del conflicto y los cambios de límites territoriales:

http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/in_depth/world/2001/israel_and_palestinians/key_maps/5.stm

Actividad: ¿Por qué unos países pueden tener armas nucleares y otros no?

Se trata de reflexionar sobre el derecho a la propia defensa utilizando armas nucleares y si esto es un peligro cuando se trata de "países irresponsables". Ahora bien, ¿quien otorga esta patente de país responsable que tiene derecho a tener armas nucleares? Concretamente nos referimos a dos conflictos de actualidad que ponen de manifiesto todos estos dilemas: ¿representan Irán y Corea del Norte un riesgo de guerra nuclear? Pretendemos que los alumnos reflexionen sobre los límites del derecho a la propia

defensa y sobre las relaciones de poder en el nuevo orden internacional tras la Guerra Fría.

1) El Tratado de No Proliferación Nuclear y el derecho a la propia defensa:
http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_No_Proliferaci%C3%B3n_Nuclear

El TNP establece las reglas del juego del poder nuclear. Países que no lo han suscrito gozan de las bendiciones de la superpotencia y de la comunidad internacional, caso de India, Pakistán e Israel, sin embargo la comunidad internacional, liderada por los USA, se ha movilizó contra otros como Corea del Norte o Irán que son considerados países peligrosos. En esta actividad proponemos a los alumnos que reflexionen sobre lo que significa este tratado, pues aunque en teoría está hecho para evitar la proliferación nuclear, en la práctica garantiza a los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad el monopolio de este poderoso armamento.

- ¿Qué relación hay entre las potencias nucleares fundadoras del TNP y los miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU?
- ¿Crees que España hace bien en renunciar a la posesión de armas nucleares?
- ¿Es que podría ser de otra manera?, ¿que ocurriría si decidiera tenerla?
- ¿Por qué India, Pakistán e Israel, que no han firmado el TNP, no son considerados un peligro?

2) El caso de la nuclearización de Irán:

En general la prensa occidental, sea cual sea su línea ideológica, enfatiza el peligro de que países considerados irresponsables o radicales tengan armas nucleares sin entrar a considerar el derecho a defenderse de posibles agresiones por parte de los países llamados “civilizados”, que sí tienen derecho a tenerlas. Ofrecemos un conjunto de informaciones para contrastar, en el primer grupo incluimos las que se refieren a declaraciones, decisiones y amenazas de EEUU contra Irán, incluidas las maniobras para su aislamiento internacional, y que presentan una situación en la que este país busca defenderse. En el segundo aquellas noticias que presentan un Irán agresivo y que lo consideran un peligro para la paz mundial y, por último, aquellas relativas a la distensión y a la mediación en este conflicto.

a) Irán desarrolla su potencial nuclear para defenderse de una posible agresión:

- La energía nuclear en Irán:

http://actualidad.terra.es/internacional/articulo/chat_iran_amenaza_nuclear_experto_886292.htm

En esta página se plantean algunas preguntas interesantes: ¿para qué quiere Irán la energía nuclear?, ¿Por qué hay que desconfiar de ellos?

- Bush ha creado un comité para planear un ataque a Irán que pueda lanzarse en 24 horas. El País, lunes 26 de febrero de 2007.
- El jefe del Pentágono dice que el despliegue en el Golfo Pérsico es para contener a Irán. El País, martes 16 de enero de 2007.
- Irán propone a Rusia crear una OPEP del gas. El País de los Estudiantes, lunes 19 de febrero de 2007.
- Bush y Putin se unen contra un Irán nuclear. 3 de julio de 2007.
- Bush pide ayuda a China frente a Teherán.
- EEUU incluye a Irán en su guerra contra el terrorismo. 3 de octubre de 2007.
- Bush desoyó el informe que rebaja la amenaza nuclear iraní. 5 de diciembre de 2007

- El Ejército de EEUU admite que Irán "puede ser atacado".
- Francia inaugura su primera base en Oriente Próximo. El País, 27 de mayo de 2009.
- Sanciones de última generación para doblegar al régimen iraní. El Mundo, jueves, 17 de diciembre de 2009.

b) Irán como peligro para la paz mundial:

- Irán amenaza represalias en todo el mundo si EE.UU le ataca. ABC, viernes, 9 de febrero de 2007.
- Jamenei amenaza con golpear a EEUU en todo el mundo si ataca Irán. El País, viernes 9 de febrero de 2007.
- Irán desoye a la ONU y acelera su plan nuclear, según el último informe. ABC, viernes, 23 de febrero de 2007.
- Irán ignora el ultimátum de Naciones Unidas y amplía su programa nuclear. El País, 23 de febrero de 2007.
- "Ya no dependemos de Rusia ni de Francia: hemos cerrado el ciclo". ABC, viernes 2 de febrero de 2007.
- Teherán reta a la comunidad internacional al probar con éxito un cohete espacial. El País, lunes 26 de febrero de 2007.
- Irán tendrá la bomba a partir de 2010. El País, viernes, 25 de mayo de 2007.
- Irán prueba con éxito dos misiles capaces de alcanzar suelo israelí. Público, 5 de diciembre de 2009.
- Irán prueba un nuevo misil con capacidad para alcanzar Israel. El Correo de Andalucía, jueves 17 de diciembre de 2009.
- Irán asegura que nada parará su programa nuclear. Periódico, enero 2010.
- Irán se acerca a la bomba. El País, lunes 9 de marzo de 2009.
- Los "Sajil 2", a las puertas de Europa. El Mundo, 17 de diciembre de 2009.
- Irán amenaza a los países que adopten sanciones. Público, miércoles 17 de febrero de 2010.
- Irán dice que EEUU debe pagar por las "mentiras" sobre su plan atómico.

c) Los intentos de mediación en el conflicto:

- Irán y Estados Unidos inician el deshielo. El País, martes 29 de mayo de 2009.
- Irán accede a que Rusia y Francia enriquezcan uranio para su reactor. El Mundo, viernes 2 de octubre de 2009.
- Irán permitirá la inspección de sus plantas nucleares. El Mundo, lunes 5 de octubre de 2009.
- Solana trata de desbloquear en Madrid el diálogo sobre el plan nuclear de Irán. El País, viernes 1 de junio de 2007.

- ¿Es Irán un peligro para la paz mundial?, ¿Por qué?
- ¿Tiene derecho Irán a defenderse con armas nucleares de posibles agresiones?
- ¿Cómo pretende EEUU someter a Irán?
- ¿Qué cursos podría tomar el proceso de este conflicto?
- ¿Cuáles son las causas de este conflicto?
- ¿Cuáles son las consecuencias?
- ¿Qué estrategias se podrían utilizar para resolverlo?
- ¿Qué organizaciones y tipos de roles hay implicados y cuáles son sus consecuencias?

3) La nuclearización de Corea del Norte:

Como en el caso anterior, tenemos un país que pretende desarrollar su potencial nuclear y que es considerado un peligro por buena parte de la comunidad internacional. Su peculiaridad consiste en su carácter de país cerrado ideológicamente y aislado en el contexto internacional. La cuestión se complica porque el conflicto tiene sus orígenes en la Guerra Fría y en la partición de la península de Corea en dos países con modos de vida y organizaciones políticas y sociales antagónicas. El apoyo de China al régimen de Corea del Norte y de EEUU al régimen de Corea del Sur, y el enfrentamiento periódico entre estos dos, complican aún más la situación.

- ABC, viernes, 9 de febrero de 2007: Corea del Norte, dispuesta a renunciar a sus armas nucleares
 - Corea del Norte acepta poner fin a su programa de armas atómicas. Lunes, 5 de marzo de 2007.
 - EE.UU. duda ahora de la capacidad nuclear norcoreana. ABC, viernes 2 de marzo de 2007.
 - La ONU certifica que Corea del Norte ha paralizado su principal central atómica. 17 de julio de 2007.
 - Corea del Norte desmantelará su principal reactor atómico antes de 2008. 4 de octubre de 2007.
 - Las dos Coreas buscan una paz definitiva. 5 de octubre de 2007.
 - Corea del Norte lanza más misiles a pesar de la dura condena de la ONU. El País, miércoles 27 de mayo de 2009.
 - Corea del Norte se enroca en su desafío al mundo con un segundo ensayo nuclear. ABC, martes, 26 de mayo de 2009.
 - Corea del Norte amenaza con atacar al Sur. El País, 28 de mayo de 2009.
 - Pyongyang amenaza con atacar a Seúl por alinearse con EE.UU. El Correo de Andalucía, jueves, 28 de mayo de 2009.
 - Tambores de guerra en el Mar Amarillo. Jueves, 25 de noviembre de 2010.
 - Corea del Norte, en alerta máxima. El Mundo, lunes 20 de diciembre de 2010.
-
- ¿Es Corea del Norte un peligro para la paz mundial?, ¿Por qué?
 - ¿Tiene derecho Corea del Norte a defenderse con armas nucleares de posibles agresiones?
 - ¿Cómo pretende EEUU someter a Corea del Norte?
 - ¿Qué cursos podría tomar el proceso de este conflicto?
 - ¿Cuáles son las causas de este conflicto?
 - ¿Cuáles son las consecuencias?
 - ¿Qué estrategias se podrían utilizar para resolverlo?
 - ¿Qué organizaciones y tipos de roles hay implicados y cuáles son sus consecuencias?

4) Páginas webs y prensa alternativa:

Se trataría en esta actividad de contrastar las informaciones y posiciones vistas anteriormente con informaciones y argumentos que provienen de la prensa alternativa, blogs y webs. A continuación proponemos un debate en torno a la pregunta que encabeza el bloque: ¿tienen los países pobres derecho a tener armas nucleares?

a) ¿La Guerra Nuclear en Oriente Medio?:

<http://logotopia.wordpress.com/2007/01/15/peligro-de-una-guerra-nuclear-en-medio-oriente/>

b) Prensa alternativa "on line": Visitar <http://agoranervion.blogspot.com/> donde se pueden encontrar enlaces a distintas páginas webs de prensa alternativa: El inconformita digital, inSurgente, Rebellion.org, Voltairenet Red de Prensa No Alineados, Kaos en la Red, Nodo50 Contrainformación en la Red, El Ortiba, etc

- ¿Es tan necesario tener armas nucleares?, ¿Para qué?. Razona tu respuesta.
- ¿Tienen todos los países el mismo derecho a tener armas nucleares para su propia defensa?, ¿Por qué?
- ¿Hace bien España en renunciar a las armas nucleares o debería tenerlas?
- ¿Es una opción aceptable renunciar a la violencia?
- En el caso de Irán, su programa nuclear ¿obedece al temor a ser invadidos por USA?, ¿Tiene razones para temer esto?

Actividad: ¿Es el terrorismo internacional la nueva forma de la guerra global?

El terrorismo internacional aparece como "alternativa" al enfrentamiento de bloques y pone de manifiesto las causas profundas de la violencia: la pobreza, la desigualdad y la injusticia. La lucha de civilizaciones, el fanatismo religioso, la lucha por los recursos y los problemas causados por los flujos migratorios serían algunos de los síntomas de esta nueva situación problemática de globalización económica.

Actividad: aplicación de lo aprendido al análisis de la crisis actual y los movimientos sociales de protesta

Proponemos a nuestros alumnos una reflexión sobre problemas actuales candentes aplicando lo aprendido sobre el conflicto y la convivencia al análisis de los problemas sociales y políticos del momento. Concretamente a la crisis económica y social y al movimiento de descontento popular nucleado en torno al 15 M. Organizamos un debate en grupo de discusión y después en el gran grupo clase en el que se plantean algunos problemas de investigación:

- ¿Podría dar lugar esto a un conflicto social?
- ¿Será este un movimiento global?
- ¿Será este un movimiento efectivo?
- ¿Y el poder de los líderes y partidos... de la relación de poder?
- ¿Y tu crees que esos líderes no van a cambiar igual que cambiaron éstos?"
- ¿Podría provocar un conflicto social?

Los debates giran en torno a la viabilidad del movimiento social del 15 M, dado que los alumnos desconfiaban de la posibilidad de reproducir los liderazgos y los modos de organización tradicionales de los partidos políticos. Así se planteaba la paradoja de la necesidad de organizarse y construir instituciones para participar y el riesgo de que éstas y los liderazgos que se generan reproduzcan los vicios que se pretenden combatir. Con esto se pretende la utilización de los conceptos aprendidos relacionados con el conflicto social como el liderazgo, la institución, las organizaciones, las causas de los conflictos sociales, etc.

Finalmente proponemos a nuestros alumnos que **concluyan y formulen nuevos problemas de investigación**, algunos de los cuales pueden ser:

- ¿Es esto una revolución?
- ¿Por qué empieza una revolución?
- ¿Qué revoluciones ha habido en el pasado que ayuden a comprender la actual *spanish revolution*?
- ¿Tiene esto algo que ver con la "primavera árabe?", ¿son movimientos distintos?, ¿se extenderá al resto del mundo?

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentaremos el paradigma metodológico en el que se ha situado la presente investigación, y dentro de éste nuestra apuesta por el modelo seguido en investigaciones del proyecto IRES. Además, reflexionaremos sobre las características de la metodología cualitativa, plantearemos los problemas de investigación y las hipótesis de las que partimos, definiremos los instrumentos de observación y registro que hemos utilizado, la muestra, los momentos en que hemos dividido la recogida longitudinal de datos para su análisis, así como las categorías de análisis de los datos con sus valores correspondientes y sus hipótesis de progresión.

5.1. Caracterización de la metodología utilizada

Desde un punto de vista empírico y metodológico podemos considerar que nuestro trabajo ha pasado por dos fases bien diferenciadas: un primer momento de prueba piloto, desarrollado durante el curso 2008-2009 en el IES Nervión y durante el curso 2009-2010 en el IES Torreblanca (ambos en Sevilla), con sendos grupos de alumnos de 4º de ESO, momento que sirvió para ir definiendo algunos elementos clave de la investigación, como las dimensiones de análisis o el embrión del ámbito de investigación escolar; y el curso 2010-2011, de investigación propiamente dicha, en el que se llevó a cabo la experimentación curricular y la recogida de datos para la realización del presente trabajo.

En la fase previa de la investigación seguimos una serie de pasos guiados por la intuición y, en cierto modo, por ideas de sentido común. Nos planteamos unos problemas e intentamos conocerlos lo más profundamente posible, después elaboramos un plan de acción para encararlos, lo pusimos en práctica, observamos y registramos su aplicación y analizamos la información para evaluar los resultados. En la medida en que incorporábamos nuevas informaciones, nuestro planteamiento metodológico fue adquiriendo madurez. Las lecturas, las entrevistas con los directores de tesis y los momentos de reflexión han servido para reformular los problemas con mayor precisión y profundidad, y para adecuar la intervención, asumiendo progresivamente como referencia el marco del proyecto IRES.

El proceso ha sido dinámico y cíclico y en él han interactuado constantemente la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. A cada avance de la reflexión o del aporte de nueva información ha seguido una cierta reformulación de la investigación. De esta manera se ha constituido una espiral de sucesivos ciclos en el que se ha partido de la clarificación y diagnóstico de una situación problemática en la práctica para pasar a la formulación de estrategias para la acción para resolver el problema; después se ha puesto en práctica y se han evaluado las estrategias de acción, comprobando las hipótesis implícitas. El resultado ha conducido a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y de acción.

La problemática de partida surgió de la indagación reflexiva acerca de la propia práctica profesional y ha llevado a la identificación de las situaciones problemáticas, que eran en realidad dificultades o carencias sentidas y que se deseaban superar. Por supuesto la

problemática se fue definiendo en la observación y en la reflexión: mientras más sistemática era ésta y mejor fundamentada teóricamente, mejor definición de los problemas teníamos. Concretamente -aunque pueda parecer paradójico- partíamos de una situación de frustración como motor del proceso de investigación. La observación sistemática de lo que ocurría en el aula y el registro de datos proveniente del diario del profesor, de los cuadernos de los alumnos y de las entrevistas a observadores externos han sido fuentes de información que nos han llevado a definir los problemas de investigación. Por supuesto que determinadas hipótesis implícitas han guiado el proceso; concretamente podemos formularlas diciendo que intuíamos que la metodología tradicional al uso, de tipo transmisivo, y los contenidos codificados en el libro de texto formaban parte sustancial del ambiente de aula y de los escasos resultados en términos de aprendizajes que configuraban la insatisfactoria situación inicial.

El siguiente paso ha sido, previo aporte de información y asesoramiento externo, diseñar un plan de actuación que ha tomado la forma del presente trabajo de investigación. Este plan de actuación contempla por una parte una preocupación temática básica, que se puede resumir en la idea de cambio profesional de un profesor de secundaria, y por otra la toma de una serie de decisiones a fin de mejorar la práctica docente diaria. La elaboración de diseños previos de actividades o embriones de unidades didácticas irían en esta línea de ir tomando decisiones prácticas y definiendo una serie de dimensiones o factores que se pretenden cambiar y en los que queremos observar posibles mejoras, así como dificultades que pudieran interponerse en el proceso.

Una de las acciones que hemos emprendido ha sido la elaboración de un proyecto curricular, sobre presupuestos innovadores, centrado en el alumno, según el Modelo de Investigación en la Escuela (MIE) y desde la perspectiva de IRES. Concretamente se trata del diseño de un nuevo y embrionario “ámbito de investigación escolar” en torno al conflicto y la convivencia y la experimentación de algunas de sus unidades didácticas. Paralelamente se han ido decantando una serie de categorías de análisis para someter el ámbito a un proceso de investigación evaluativa, mediante experimentación curricular. Dentro de estas dimensiones de análisis, además de los aprendizajes de los alumnos, contemplamos todo lo referido a las potencialidades y dificultades implicadas en el desarrollo profesional del propio profesor.

Este plan ha tenido lugar en tiempo real, no sobre el papel; no se ha desarrollado según un modelo ordenado y lineal, como se puede suponer, y la construcción y la reconstrucción han sido la norma. El plan se ha visto sometido a innumerables contingencias no previstas y a toda clase de limitaciones. Empezamos planteándonos unos problemas basados en una visión algo simplista de la realidad del aula, que sólo contemplaba lo evidente, como las cuestiones referidas al clima de aula y a la motivación de los alumnos, y tomamos decisiones sobre la base de esta visión de la realidad. En la medida en que fuimos capaces de adquirir una visión más compleja y rica en elementos fuimos reformulando nuestras preocupaciones, basadas en inquietudes y frustraciones, para dar paso finalmente a verdaderos problemas de investigación. El siguiente paso ha sido la definición de los instrumentos de registro, la recogida de datos, el análisis e interpretación de los mismos, y la reflexión sobre la evaluación del proceso.

El último paso metodológico ha consistido en la descripción de las conclusiones del proceso sometido a investigación para comprender y reflexionar sobre la realidad, a fin

de transformarla. Esta reflexión pretende indagar el sentido de los procesos educativos y para ello ha sido necesario realizar un informe de investigación. Esta redacción contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de resultados para su utilización en futuros proyectos a través de una replanificación. También tiene como fin el comunicar y compartir experiencias con otros profesionales.

Si bien en el período previo de nuestra investigación la metodología fue exclusivamente cualitativa, basada en los supuestos de la investigación-acción y en el paradigma de investigación interpretativa o naturalista, en esta nueva etapa pretendemos, desde un enfoque más integrador, complementar esta perspectiva con el establecimiento de categorías de análisis e hipótesis de progresión con distintos valores en un gradiente de complejidad, incorporando un elemental análisis cuantitativo de los datos.

Con respecto a las posibilidades de complementariedad de ambos paradigmas, investigación interpretativa o naturalista e investigación racionalista, consideramos que las técnicas no son patrimonio de ningún enfoque y su elección depende del tipo de problema a abordar, siendo legítimo hacer uso de las que se consideren válidas para dar respuesta a los problemas de investigación planteados (Benayas, J; Gutiérrez J. y Hernández, N., 2003). En ese sentido, asumimos la posición de Guba (1989) cuando plantea como reto conseguir el equilibrio entre el rigor y la relevancia. Efectivamente, para al paradigma racionalista las aulas pueden ser reducidas a comportamientos observables y cuantificables, mientras que para el paradigma naturalista las aulas se ven como entornos comunicativos de interacciones complejas. Puesto que se trata de personas, la perspectiva cualitativa es idónea, pues trata de comprenderlas y se centra en la descripción y exploración de los procesos.

Más concretamente, nuestro trabajo se nutre de las influencias de la investigación-acción, tal como lo definió Lewin en el modelo ya clásico (Lewin, 1992). El término investigación-acción fue acuñado a finales de los años 30, referido a problemas prácticos de carácter psico-social y a su aplicación en la dinámica de grupos. Más tarde Barbier y otros lo llevaron al campo de la clínica y de aquí pasó a la educación. Deudora de su origen, la investigación cualitativa en educación tiene en cuenta elementos relacionados con los procesos mentales subjetivos, tanto conscientes como inconscientes, de los protagonistas de la acción, profesor y alumnos.

El origen de la investigación-acción, como metodología, se halla ligado al desarrollo del *Humanities Curriculum Project*. La idea de este proyecto, dirigido por Stenhouse, era -como se sabe- apoyar la experimentación de los profesores sobre la problemática de la falta de motivación de los alumnos de la escuela secundaria. Se trataba de transformar el currículo a través de la investigación-acción potenciando a los profesores profesionalmente y a los alumnos en el desarrollo de sus capacidades (Elliott, 1989). La investigación-acción tuvo un gran desarrollo en Gran Bretaña en los años 70 en torno a la reforma del currículo por parte de Elliott y colaboradores en el *Center for Applied Research in Education* (CARE) de la Universidad de East Anglia. Después fue continuada -entre otras orientaciones- por Wilfred Carr y Stephen Kemmis desde una perspectiva crítica y emancipatoria con las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y de la Teoría Crítica de Habermas¹. Como metodología con una orientación eminentemente

¹ Una aportación de gran interés -aunque no tan divulgada como las aportaciones anglosajonas- a la investigación-acción crítica en educación es la del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (véase, por ejemplo, Cataño, 2008).

práctica, su objetivo, más que generar conocimiento teórico, explicación o comprensión de la realidad educativa, era aportar información que guiase la toma de decisiones y los procesos de cambio, y por tanto contribuir a mejorar la práctica a través de una toma de conciencia de la transformación por parte de los actores implicados (Elliot, 1993).

En el nivel epistemológico se considera que el saber está en los actores del proceso y que lo importante no es la búsqueda de la verdad sino la construcción del conocimiento. Se trata de aproximarse a la realidad para reflexionar sobre ella y acceder a un conocimiento que mejore la práctica educativa. Por tanto integra conocimiento y acción y se realiza por personas implicadas en la práctica que se investiga. El proceso de investigación-acción se define o caracteriza como una espiral de cambio que posee cuatro fases que se dan de forma cíclica: planificación, acción, observación y reflexión.

Uno de los enfoques de la investigación-acción es el que se apoya en la narración de la propia experiencia con un carácter autobiográfico, utilizando los informes personales y las experiencias de vida e incorporando las prácticas educativas como instrumento de desarrollo profesional. Dentro de este enfoque tenemos las historias profesionales, que constituyen narraciones en torno a acontecimientos profesionales como experiencias vitales y de formación en la práctica (Sandín, 2003). Este tipo de relatos se pueden realizar en primera persona o referido a estudios de casos e historias de vida de otras personas. Esto supone una ruptura con las metodologías tradicionales exclusivamente cuantitativas, apegadas al positivismo, y ha sido utilizada por la Antropología y la Sociología (Pujadas, 1992). La utilización de la historia de vida conlleva un proceso de introspección que favorece la reestructuración a través de los conocimientos y de la reflexión sobre la práctica en aras de un desarrollo profesional. Este enfoque supone la reflexión e intervención sobre la realidad y el cambio de actitudes y comportamientos hacia la problemática tratada.

Fue Barbier (citado por Sandín, 2003), quien desde una preocupación clínica definió el método de la investigación-acción existencial reflexionando sobre la vida cotidiana atravesada por lo imaginario, lo social, lo sacral y lo pulsional. Esto incluye la red de contradicciones intra-psíquicas y socio-históricas como obstáculos para conseguir un proyecto de vida coherente con unas prácticas concretas. Este enfoque conlleva, según el citado autor, tres tipos de escuchas que se integran en lo que denomina escucha-acción.

- a) La escucha científico-clínica.
- b) La escucha poético-existencial, que alude a fenómenos imprevistos que trastocan las estructuras establecidas.
- c) La escucha espiritual-filosófica, que expresa la interrogación permanente del ser humano sobre lo que para él tiene valor en su existencia.

Para Barbier la estrategia de investigación a seguir parte de los intereses reales de la persona que tiene problemas que resolver. A través de las escuchas intentaría descubrir las implicaciones de esa problemática y por último reconquistaría el sentido simbólico de la existencia mediante la interpretación de la misma. El diario de itinerancia sería el cuaderno donde se toma nota de los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones, etc. Por tanto, parece muy pertinente que junto a la reflexión y la construcción de conocimiento referido a los factores y agentes externos implicados en el proceso, en este caso el contexto y los alumnos, se dé paralelamente una reflexión introspectiva y un

conocimiento sobre el propio sujeto investigador. Incluir el imaginario del profesor como parte del problema significa en nuestra opinión tener en cuenta que éste se forma por identificación con modelos externos y por apropiación de elementos externos.

Dentro de las metodologías de investigación cualitativa basadas en la narración autobiográfica tenemos los estudios fenomenológicos que describen los significados de las experiencias vividas por una persona. La fenomenología no está interesada en la explicación sino que se preocupa por los aspectos esenciales de las experiencias. La investigación fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia, no se pregunta por las causas de un fenómeno sino que se preocupa por la comprensión de la esencia del fenómeno (Creswell, 1998). El objetivo del estudio fenomenológico sería la comprensión de lo que subyace a las estructuras aparentes que conforman la experiencia. Los sentimientos y acontecimientos privados incluidos en las descripciones personales de las propias experiencias tendrían valor en cuanto podrían ser también experiencias de los demás (Von Mannen, 2003).

Otra de las metodologías cualitativas sería la “teoría fundamentada”, caracterizada porque las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio sino que las generalizaciones surgen de las propias conclusiones y no de forma previa a la recogida de datos. El objetivo es generar una teoría que se construye a partir de las acciones e interacciones que acontecen en la investigación. Este enfoque nos parece interesante en cuanto permite partir de un grado incipiente de formación, con un bagaje teórico mínimo, e ir construyendo en el proceso dimensiones de análisis y categorías que nos puedan servir para trabajos posteriores. Los modelos ecológicos, por su parte, tienen en cuenta los factores contextuales y la complejidad del aula, incluyendo las interacciones como forma de intercambio sociocultural en la que los actores, con sus ideas y sentimientos, atribuyen significados a los hechos. El enfoque pretende ser etnográfico, en el que todos los factores implicados: protagonistas (actores), factores del contexto (organización, currículo, espacios, agrupamientos y tiempos) y procesos (interacciones), forman parte del análisis (Pérez Gómez, 1983; Pérez Gómez, 1992, citado en García Pérez, 2000b).

La etnografía educativa es una metodología basada en la observación y descripción contextual de los ámbitos de la vida social de la escuela (Woods, 1987). Su virtualidad reside en la aportación de valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. El diseño etnográfico es muy abierto, se va construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación. Sólo es necesario explicitar las cuestiones que orientan la investigación, estableciendo los fines y el papel de la teoría en el proceso.

Nuestra metodología, por tanto, es deudora de muchas influencias. Desde luego, la orientación práctica de la investigación-acción resulta decisiva pues el objetivo siempre ha sido la comprensión de la realidad para tomar decisiones que contribuyesen a mejorar la práctica profesional docente. Además, desde el punto de vista epistemológico, la concepción del saber al servicio de la práctica supone vincular la investigación a la responsabilidad y a la ética profesional con un carácter crítico, y una toma de posición ante la cuestión de la naturaleza del conocimiento. La pregunta implícita sería: ¿para qué queremos saber?, ¿saber para distinguirnos de los que no saben o para distanciarnos de una realidad problemática?, ¿o saber para transformarnos y transformar esa realidad y mejorarla?

En este sentido el enfoque autobiográfico de historia profesional añade un factor introspectivo que es una poderosa arma de cambio si se utiliza para la autocrítica. La escucha, tan enfatizada por Barbier, debería ser no sólo activa, sino, si se nos permite, “ingenua”, pues a menudo una comprensión prematura y anticipada de los fenómenos supone que el investigador coloca sus significados personales en los acontecimientos y finalmente no “comprende” nada. La investigación fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos y nos aporta un enfoque interesante en la exploración de la intersubjetividad, tan importante para la comprensión de las relaciones que se desarrollan en el aula, y la teoría fundamentada nos ha dado interesantes pistas para construir conceptos o dimensiones de análisis a partir de las interacciones que se han ido produciendo en la práctica.

Así pues, compartimos con los modelos naturalistas la observación participante del investigador, que prioriza el contexto natural en el que se producen las interacciones, la investigación-acción, puesto que tratamos de modificar la práctica mediante un proceso de reflexión asociado a la acción, la técnica del análisis de caso y del relato autobiográfico, que pretenden una comprensión de la complejidad de los fenómenos observados en el contexto en el que se producen, la perspectiva fenomenológica, que se preocupa de la esencia de los fenómenos, así como la constructivista, que concibe la realidad no como algo objetivo sino construido.

Al mismo tiempo utilizamos técnicas más cercanas al paradigma racionalista como el análisis de las producciones del alumnado, los cuestionarios, la definición de problemas e hipótesis de investigación, y, para el tratamiento de la información, los sistemas de categorías y las hipótesis de progresión con sus respectivos valores. Frente al estéril debate entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación, nos posicionamos en la complementariedad de ambos paradigmas, renunciando a la pretensión positivista de establecer leyes generales sobre algo tan difícilmente manipulable y controlable experimentalmente como la conducta humana, pero intentando evitar en lo posible el sesgo confirmatorio en nuestra investigación para alcanzar el suficiente grado de rigor y de generalidad relativa (Porlán, Rivero y Martín, 1997). Diversos investigadores han planteado, como alternativa válida para las investigaciones didácticas, esta síntesis metodológica entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, que además implica una negociación constructiva entre las hipótesis, las categorías, entendidas de manera provisional, y los datos (Cook y Reichardt, 1982; Carr y Kemmis, 1986 y 1988). Eisner (1977) denomina a esto perspectiva o *visión binocular* y algunos argumentos que confirman este punto de vista serían:

- La confluencia simultánea de diferentes objetivos en una misma investigación, pues se busca información tanto de los procesos como de los productos, de lo que ocurre y de lo que los protagonistas interpretan, de lo declarado por los sujetos y de los elementos implícitos en su comportamiento.
- La complementariedad de los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, pues éstos últimos permiten la comprensión y la introspección personal, aunque los datos sean poco representativos, mientras los cuantitativos no profundizan en el pensamiento de los actores pero los datos afectan a muestras más amplias.

- La corrección de los sesgos metodológicos, a través de la triangulación de los datos obtenidos por diversos procedimientos².

En cuanto al problema y al debate sobre la validez de las metodologías cualitativas tenemos unos criterios convencionales que son los mismos utilizados en la investigación convencional: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Sin embargo el concepto de “*epoché*”, por el cual el investigador suspende su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de los informantes, es fundamental. El investigador explora el significado de las experiencias para las personas que la viven y para sí mismo, recoge datos y entrevista a personas identificando las dimensiones de estudio que expresa en forma de conceptos. Se pretende una comprensión en profundidad de la estructura invariante o esencia de la experiencia, que así tendría el valor de generalización expresada en forma de conceptos (Sandín, 2003). La idea que subyace es que la profundización en una experiencia particular termina “tocando” las estructuras profundas que son comunes a los distintos sujetos. Se trataría de profundizar en un caso particular, la vida de una persona o grupo de personas o de una pequeña comunidad, para desentrañar las causas profundas e invariantes de las conductas y de los acontecimientos.

Ahora bien, otros criterios paralelos serían los generados por y desde dentro del propio paradigma cualitativo. El trabajo más representativo de esta postura es la obra de Guba (1989) y Guba y Lincoln (1985), en la que los autores proponen que la calidad de la investigación se base en el *trustworthiness*. Este término alude a la “confiabilidad” como un valor moral relacionado con la probidad intelectual. La cuestión clave sería la reconstrucción de las perspectivas de las personas estudiadas y la demostración de que la interpretación del investigador es creíble para aquellas.

Durante mucho tiempo el trabajo de Guba y Lincoln ha constituido el referente esencial para valorar los estudios interpretativos, aunque finalmente acabaron por reconocer que los criterios por ellos propuestos eran al fin y al cabo paralelos a los convencionales, sustituyendo la ontología y la epistemología positivista por la constructivista, de la que emanan criterios de autenticidad, equidad, justicia y *fairness* (presentación de los puntos de vista sostenidos por las diversas personas). Según esto, la autenticidad ontológica sería la conciencia acerca de la mejora y maduración de las personas a través de la evaluación. La autenticidad educativa supondría ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes para conocer cómo sistemas de valores alternativos dan lugar a soluciones diversas. La autenticidad catalítica dependería del grado en que una acción es estimulada y facilitada por los procesos de evaluación. Y la autenticidad táctica sugeriría el *empowerment* de los participantes hacia la acción.

Con todo, la investigación cualitativa se enfrenta a una crisis como consecuencia de la influencia de nuevas corrientes de pensamiento (Denzin y Lincoln, 1994). Desde el postestructuralismo se pone en cuestión la posibilidad de aprehender la realidad, dado que la vemos desde nuestros propios esquemas y después la reconstruimos a través de discursos. Aquí el texto, el lenguaje, la narración, cobran un papel fundamental (Richardson, 1994). Esta crisis de legitimación pone en cuestión la utilidad de los criterios de cientificidad tradicionales y aporta una cuestión clave: la importancia de la interpretación. Se trataría de la posibilidad de interpretar el significado de las acciones

² En este caso, las codificaciones de las unidades de información o fragmentos discursivos utilizados en el análisis de los resultados han sido sometidas a revisión por dos expertos.

humanas y sociales, y esto nos llevaría a la semiótica y a la semiología. Si se trata de interpretación de las propias acciones y de las acciones de otros, de la búsqueda de su significado, entonces habría que preguntarse por la naturaleza y el carácter del significado, y esto nos llevaría a los diversos enfoques hermenéuticos.

Y, si la interpretación es un mecanismo implicado en las metodologías cualitativas, pensamos que la fidelidad a la letra del discurso debe ser respetada para que no se convierta en la antesala de la especulación; “leer entre líneas” o completar el discurso con lo que falta pero está implícito no debería implicar añadir significaciones personales que no están presentes. Lo diremos con un ejemplo. En el transcurso de la experimentación curricular sometimos a los alumnos a un cuestionario-debate para sondear y activar sus concepciones sobre la temática planteada, la guerra nuclear. Habíamos visto unas imágenes en las que un militar se encontraba frente al dilema de apretar el botón de disparo de un misil nuclear. A la pregunta sobre lo que harías en esa situación un alumno contestó: “Yo lo apretaría para que los de mi ciudad no mueran, porque si tienen que morir que sea los de otra ciudad”. En principio inferimos de estas palabras una actitud de patriotismo, para después rectificar; el significante “patria” no estaba en el discurso, ni su inclusión era pertinente para completar las significaciones, más bien se trataba de un sentido de pertenencia basado en la identificación con lo más cercano, su ciudad.

La validez ha sido una constante preocupación en la investigación educativa como garantía de rigor científico, como sinónimo de verdad, legitimidad, aceptación o confiabilidad de las investigaciones. Recientemente el concepto de validez ha sido reformulado en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo valor a la interpretación. La “validación” sería más importante que la validez, y consistiría en un proceso por el que realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de las observaciones, interpretaciones y generalizaciones. Así pues, en último término es la comunidad científica la que otorga la confiabilidad de un trabajo teniendo en cuenta que nuestra investigación empírica se base en conceptos, métodos e inferencias generalmente aceptadas. Maxwell es partidario de la comprensión como concepto mucho más importante que el de validez. Así nos presenta diversos tipos de validez relacionados con las formas de comprensión inherentes a la investigación cualitativa (Maxwell, 1992):

- 1) La validez descriptiva hace referencia a la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en los textos o informes sin ser distorsionados por el propio investigador.
- 2) Para la validez interpretativa, el investigador, además de describir, trata de comprender qué significado tienen para las personas los objetos, acontecimientos y conductas.
- 3) La validez teórica se relaciona con las construcciones teóricas que el investigador aporta o desarrolla durante el estudio. Esto nos remite a la posibilidad de generalización interna dentro de una comunidad, grupo o institución, hacia personas, acontecimientos y lugares que no han sido directamente observados o entrevistados. La generalización externa se relaciona con la transferencia de los resultados a otras comunidades, grupos o instituciones.

- 4) La validez evaluativa consistiría en reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye un significado a los hechos observados.

Un aspecto importante de las ideas de Maxwell es que la validez se relaciona fundamentalmente con los textos y no con los datos o los métodos. La calidad de la transcripción de los datos sería, por supuesto, un aspecto fundamental del rigor de la investigación cualitativa. Esto incluye los procedimientos para evaluar e interpretar los documentos y textos (Manning y Cullum-Swan, 1994).

Dentro del campo de la investigación etnográfica, algunas posiciones radicales proponen sustituir el concepto de validez por la simple comprensión de los fenómenos, pues las interpretaciones de la realidad pueden ser muy diversas (Wolcott, 1990). Algunos autores, a la vista de la imposibilidad de decidir sobre la certeza de un relato etnográfico, proponen utilizar como criterio de validez la adecuación de las evidencias presentadas para apoyarla (Hammersley, 1992). Estas evidencias dependerán de la plausibilidad del relato y de la pertinencia de las afirmaciones y argumentos presentados. El nivel de suficiencia dependerá del tipo de afirmación realizada: definición, descripción, explicación o teoría. Esto implica que en un mundo de diversas realidades construidas es difícil discernir entre una versión verdadera y otra falsa; y necesariamente esto nos lleva a un cierto relativismo, pues no podríamos establecer unos criterios fijos cuya aplicación nos diga qué es y qué no es verdadero con absoluta precisión.

Desde el pensamiento postestructuralista se defiende que debe elaborarse un nuevo grupo de criterios divorciados de las tradiciones positivistas y neopositivistas. Esta reivindicación surge de voces olvidadas o silenciadas que configuran nuevas epistemologías y ofrecen su visión particular de las cuestiones: feminismo, estudios étnicos, culturales, marxistas, de raza o género perfilan el proceso de investigación. Estas nuevas sensibilidades incorporan al debate sobre la representación y la legitimidad de la investigación cualitativa cuestiones clave para evaluar el trabajo, como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado, práctica política y diálogo con los participantes.

En este marco, la investigación científica se enfrenta a tres nuevos compromisos: a nuevas y emergentes relaciones con los participantes, a posicionamientos profesionales, personales y políticos hacia el uso de la investigación y su potencialidad para promover la acción, y finalmente a una visión de la investigación que posibilite y fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico (Lincoln, 1995). Esto supone que cualquier debate sobre estándares significa un cambio radical sobre qué es la investigación, para qué se investiga y quién debería tener acceso a ella. Lincoln señala que los criterios actuales son claramente relacionales, esto es, reconocen y validan las relaciones entre el investigador y las personas que participan en la investigación.

Los procedimientos de verificación que parecen los más extendidos son los que introdujeron Guba y Lincoln, a quienes me he referido más arriba, aunque después se han generado e introducido nuevas vías de validación y construcción del conocimiento. Desde este enfoque uno de los procedimientos que con más fuerza ha aparecido e inundado los discursos sobre la validación de los estudios cualitativos es la reflexividad. La reflexividad se convierte en una cuestión ideológica con dimensiones éticas,

políticas, sociales y personales relacionadas con la investigación, y concretamente se refiere a la conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo con relación a los posibles sesgos que puedan afectar al proceso de investigación y los resultados.

Los procedimientos más utilizados son el trabajo prolongado y la observación persistente, la triangulación, la revisión de jueces, el análisis de casos negativos, la clarificación de los sesgos del investigador, la confirmación con los participantes, la descripción densa y la auditoria externa. La validación desde los participantes es la estrategia más discutida porque los investigadores modifican la realidad a validar al facilitar una explicación de la misma, pues las personas reinterpretan su pasado y su presente influidos por dicha información.

El enfoque cualitativo de investigación se desarrolla en un contexto complejo de relaciones personales y conflictos en el que se toman decisiones que no sólo son medidas técnicas o metodológicas sino que implican posicionamientos éticos, por tanto parte del proceso de investigación consistiría en una reflexión sobre las elecciones éticas que se han realizado. Estas elecciones tienen que ver con las intenciones de los agentes, con los fines que se persiguen, con los deseos y valores de las personas y con los resultados que se producen.

De esto se deriva una intensa interacción en la investigación cualitativa entre las consideraciones de científicidad y las consideraciones éticas. Los procedimientos para garantizar la calidad de los estudios cualitativos deberían tener en cuenta no sólo los criterios de rigor científico sino también los criterios éticos, porque no se trata de actuaciones neutras sino de relaciones entre personas en las que están implicadas la participación y la cooperación (Lincoln, 1995). En este sentido, algunos autores proponen un replanteamiento de la profesionalidad docente, pues, si según la ideología dominante ésta consiste básicamente en la producción y control de significados, habría que cambiarlo por una predisposición hacia lo práctico para poner en juego nociones de ética profesional (Grundy, 1989).

Una de las características que confiere a la investigación cualitativa esta especial consideración ética es la inexistencia de un mediador entre el investigador y la realidad, es decir la intensa relación entre sujeto investigador y sujeto investigado. Esto se pone claramente de manifiesto en la observación participante, en la que el observador es al mismo tiempo sujeto investigador y, en cuanto parte de la situación estudiada, sujeto investigado. Este es el caso que nos ocupa.

Todas estas influencias han contribuido a la búsqueda de un conocimiento profesional que, desde la perspectiva de IRES, se concibe como un saber práctico, consecuencia de la investigación en la acción sobre experimentaciones curriculares. El triángulo interactivo formado por la experimentación curricular, la investigación educativa y el conocimiento profesional, resume e integra muchas de estas influencias y es sin duda una de las aportaciones de IRES. Esto supone la apuesta por un modelo de profesor-investigador que conecta la reflexión sobre el conocimiento escolar con la reflexión sobre el conocimiento profesional, contemplando de manera integrada el currículo del alumno y el currículo del profesor (García Pérez, 2000b).

Un conocimiento profesional en el que el profesor-investigador no puede perder de vista que se trata de personas y reconoce los problemas no sólo desde el punto de vista técnico sino también desde valoraciones éticas e ideológicas (Porlán y Rivero, 1998). Los referentes serían: el constructivismo, que da lugar a una concepción relativista y democratizadora del conocimiento, una visión sistémica y compleja del mundo que implica que las ideas de los alumnos y también las de los profesores se organizan como sistemas en constante cambio y evolución, y una perspectiva crítica según la cual las acciones humanas responden a intereses y relaciones de poder.

En el modelo de IRES la teoría y la práctica se hallan estrechamente vinculadas, y entre ellas hay una relación dialéctica, no jerárquica, que se plasma en los ámbitos de investigación de la práctica profesional, estructurados en torno a “problemas prácticos profesionales” (como se recoge en la propuesta “Investigando Nuestra Práctica”)³. Según esto “en el nuevo paradigma, el pensamiento complejo se prolonga en forma de actuación compleja; pero no por deducción lógica, sino por comunicación consciente entre ciencia, ética y política” (Porlán, 1993, pp. 56-57). Por tanto la perspectiva de la complejidad sería también una actitud y un método que harían de IRES más que un Proyecto Curricular un amplio y diversificado programa de investigación educativa (García Pérez, 2000b).

El “principio de investigación” -un principio nuclear en el Proyecto IRES- actúa como eje entre la teoría y la práctica, guía el aprendizaje del alumno, orienta el desarrollo profesional y organiza la construcción del conocimiento didáctico. Busca la reconstrucción, utilizando las conclusiones derivadas de la práctica, proponiendo un modelo alternativo en constante revisión como fruto de la interacción entre la reflexión teórica y la práctica escolar y profesional (García Pérez, 2000b). En este sentido IRES se declara como un intento de elaboración de una teoría “de” la práctica y “para” la práctica escolar que supere la rígida separación epistemológica entre ciencia, ideología y cotidianidad (Grupo de Investigación en la Escuela, Presentación, 1991a).

La metodología investigativa, desde la concepción de IRES, seguiría un proceso que parte del reconocimiento de problemas, busca el contraste de nuestra experiencia con la de otros profesionales y con los saberes organizados precedentes, y establece hipótesis de intervención en el aula que se experimentan y se siguen mediante una investigación evaluativa. Finalmente los resultados de la experimentación curricular se contrastan con la hipótesis de partida para establecer conclusiones, comunicarlas y reformular los problemas iniciales para volver a empezar (Porlán y Rivero, 1998).

5.2. Objetivos, problemas e hipótesis de la investigación

El objetivo fundamental de esta investigación es comprobar si una programación de aula para Ciencias Sociales de 4º de ESO, organizada en “ámbitos de investigación escolar” (AIE) en torno a la problemática del conflicto y la convivencia, y respondiendo básicamente a los requerimientos del currículo prescrito, promueve el aprendizaje de los alumnos en una serie de dimensiones, que se detallarán, es un instrumento útil para fomentar la educación para la ciudadanía y la participación en los alumnos y desarrolla profesionalmente al profesor. En este sentido, no consideramos el marco curricular

³ Véase: García Pérez y Porlán Ariza (2000).

vigente en Andalucía como un obstáculo fundamental para llevar a la práctica propuestas como la nuestra. Más bien pensamos que hacen realidad algunas de las intenciones que el currículo oficial dice perseguir.

Postulamos que repensar las finalidades educativas es una vía útil de entrada en la reflexión sobre la práctica. Y concebimos estas finalidades en términos de fomento de la educación para la ciudadanía y la participación. Esta educación para la ciudadanía pasaría por la adquisición de una serie de aprendizajes en los alumnos en una cuádruple dimensión: conocimientos, habilidades y destrezas, elementos valorativos y capacidad para la acción participativa.

Finalmente pretendemos que el diseño de actividades, la experimentación curricular y la investigación evaluativa constituyan un verdadero proceso de desarrollo profesional en el que, junto a las dificultades provenientes del contexto, de los tiempos y espacios escolares y de los requerimientos administrativos, aparezcan potencialidades para la mejora de la práctica profesional.

Los problemas de la investigación son los que se explicitan y son comentados a continuación, incluyéndose en estos comentarios las hipótesis que manejamos, como perspectiva del investigador al comenzar el proceso de investigación.

1. ¿Qué procesos de aprendizaje se dan en los alumnos al trabajar con el AIE sobre el conflicto y la convivencia?

Esperamos que el trabajo en torno a problemas relevantes que nos afectan mejore una serie de aspectos relacionados con los aprendizajes de los alumnos y con la formación y el desarrollo profesional del profesor. Con respecto a los alumnos esperamos la mejora en la adquisición de una serie de aprendizajes que desde la perspectiva de IRES se consideran jerárquicamente superiores, y que se concretan en metaconceptos muy estructurantes en el ámbito cognitivo, en metaprocedimientos relacionados con el planteamiento de problemas y la planificación de su resolución, y en una serie de actitudes de gran potencialidad, como la autonomía personal y la capacidad para comprender y resolver problemas de convivencia y aprender del conflicto.

En cuanto a las dificultades, contemplamos para los alumnos las que están relacionadas con inercias y rutinas asentadas como hábitos resistentes al cambio porque han resultado eficaces en el contexto escolar, y con el hecho de haber adquirido una serie de “destrezas” que con el nuevo modelo serían disfuncionales. Se trata de un catálogo de costumbres de “supervivencia escolar” que consisten en sortear obstáculos, evitar castigos y aprobar las asignaturas. Nos referimos también a la capacidad de memorización sin comprensión, de repetición y de trabajo rutinario, de elaboración aditiva o incluso las estrategias de simulación que pretenden conseguir la aprobación del profesor pero que no dan lugar a aprendizajes funcionales y con significado personal.

Desde el punto de vista de las actitudes esperamos una mayor implicación de los alumnos en las tareas y una mejora de la relación entre iguales basada en la cooperación, la tolerancia y el respeto; y con respecto al profesor una relación desigual basada igualmente en el respeto mutuo y la colaboración. Esto supone una mirada nueva sobre el polémico tema de la autoridad. En cuanto a las dificultades relacionadas con las

actitudes, citaremos las relacionadas con la pasividad y la falta de compromiso e iniciativa que vienen determinadas incluso desde un contexto físico. Para los alumnos el choque de modelos puede producir resistencias y cierta incapacidad para resituarse como aprendices ante un profesor que ya no les va a premiar la dependencia.

2. ¿Qué procesos de desarrollo profesional se dan en el profesor cuando trabaja con el AIE sobre el conflicto y la convivencia?

En cuanto al segundo problema de investigación pensamos que el diseño y experimentación de un AIE induce cambios y pone al descubierto resistencias por parte del profesor. La evolución hacia el nuevo papel y la nueva posición que el profesor ocupa en este modelo didáctico configuran un proceso de desarrollo profesional. Esperamos una progresión hacia una práctica profesional más reflexiva, donde se articule la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, y una mejora en la capacidad para percibir con mayor profundidad y complejidad los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esperamos, asimismo, encontrar una mayor satisfacción profesional y una mejora del clima de aula y de las relaciones profesor-alumnos. También una mayor toma de conciencia de las problemáticas que afectan a su desarrollo profesional y una progresiva asunción del “modelo didáctico de investigación escolar”.

Con respecto a las dificultades contamos con ciertas resistencias al cambio propias de la práctica profesional al uso, sobre todo las relacionadas con la presión del currículo y la obsesión por “dar todo el programa”. La formación disciplinar del profesor ha obedecido a la misma lógica académica de acumulación de contenidos sin hilo conductor; estos contenidos representan únicamente el prestigio del saber y ahora es necesario realizar un profundo cambio de mentalidad para que los contenidos sean significativos para el profesor y para los alumnos. Esperamos en primer lugar un cambio en las conductas externas, los dispositivos, y al mismo tiempo la emergencia de resistencias profundas propias de un cambio epistemológico con implicaciones no sólo cognitivas sino que afectan a todas las esferas de la personalidad, y que implican pasar de una visión del saber unido a poder y prestigio a una visión del conocimiento funcional, relativista y democrática. Nos interesa observar los cambios, las recaídas y los nudos de resistencia.

En el profesor también rigen las inercias y los hábitos instalados por la cultura escolar académica a la que pertenece. Pensamos que, en general, las dificultades son el reverso de las potencialidades. Si una potencialidad consiste en una nueva valoración del conocimiento escolar, la dificultad estriba en el apego a un rol de identificación con el saber que proporciona status, seguridad y poder, pero que aleja de la posibilidad de comprender a los alumnos y de proporcionarles aprendizajes de calidad y duraderos.

3. ¿Cómo se concibe la convivencia en la cultura del IES Torreblanca?

En cuanto a las dificultades provenientes del contexto esperamos encontrar una serie de condicionantes provenientes de la cultura de la organización. Nos referimos a las concepciones sobre los espacios, los tiempos y las relaciones entre las personas que se dan en el marco de la convivencia escolar. Con respecto al espacio, cómo éste condiciona un determinado ambiente de aula en el que uno habla y otros escuchan. Toda la filosofía que subyace en el discurso educativo de las distintas administraciones se convierte en pura ficción, en simulacro o dispositivo virtual cuando un grupo de

adolescentes alineados dirige su mirada hacia el profesor que entra en el aula. Todo invita a que el profesor hable, dirija y se convierta en protagonista único de un grupo que no es tal, sino una mera suma de individuos. La disposición espacial invita a establecer una única y jerárquica relación: alumno-profesor. No favorece las relaciones entre iguales y fomenta la relación jerárquica y segmentada de cada alumno con el protagonista, el profesor. Asimismo, esperamos que las concepciones mayoritarias sobre la convivencia y sobre el papel que deben jugar alumnos y profesores en los procesos educativos influyan en las concepciones de los alumnos y en sus posibilidades de progresión.

4. ¿Cómo contribuye en la práctica educativa un AIE sobre “El conflicto y la convivencia” al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores?

Este último problema se podría también formular en los siguientes términos: ¿serviría un AIE para dar respuesta a un Proyecto Curricular?, ¿permitiría la consecución de las finalidades educativas que se propugnan desde el proyecto IRES?, ¿podría abarcar los contenidos mínimos prescritos en la legislación educativa?, ¿contribuiría al desarrollo de estrategias que fomenten el aprendizaje de lo social en los alumnos?, ¿qué dificultades de aplicación plantearía?

En buena medida la respuesta a esta cuestión vendrá determinada por los resultados obtenidos en los tres primeros problemas de investigación. Es decir, contribuye en la medida en que nuestra intervención dé lugar a los aprendizajes esperados para los alumnos y en la medida en que promueva el desarrollo profesional del profesor, aunque también incluiría conclusiones acerca de cómo el contexto condiciona la aplicación de éste AIE. Nos referimos concretamente a las potencialidades y obstáculos provenientes del contexto espacial, de los tiempos escolares y de los requerimientos administrativos y organizativos que configuran la cultura de un centro, así como a los elementos críticos de las tareas y actividades implicados en las evoluciones de los aprendizajes de los alumnos y en el desarrollo profesional del profesor.

Los tres primeros problemas dependen para su resolución de los resultados del análisis directo de los datos que se recabarán de las distintas fuentes -que se definirán en este mismo capítulo-, sin embargo este cuarto problema es de otro orden, pues implica una reflexión sobre las conclusiones de los tres primeros problemas y sobre las interacciones entre los factores implicados en cada uno de ellos (Fig. 5.1).

Pretendemos dar respuesta a estos problemas mediante el diseño de un AIE sobre “El conflicto y la convivencia” y la experimentación de sus unidades didácticas en un grupo de 4º de ESO del IES Torreblanca de Sevilla durante el curso 2010-2011. Se trata de indagar en las posibilidades y dificultades de formular y organizar el conocimiento escolar deseable en torno a una problemática que consideramos de gran potencialidad educativa.

Partimos del supuesto de que este ámbito de investigación escolar traduce y concreta en una propuesta de intervención las ideas e hipótesis que sustentan el modelo didáctico que propugna IRES en cuanto a las finalidades educativas, metodología, definición del conocimiento escolar deseable, ambiente de aula y nuevo papel del profesor en el proceso educativo. Aunque las unidades del AIE van a ser experimentadas en una etapa

y nivel concretos, pretendemos que sea un articulador de contenidos suficientemente amplio y flexible como para ofrecer orientaciones y una estructura básica con capacidad para incluir distintas propuestas de intervención y distintas unidades didácticas, no sólo para 4º de ESO, sino también para otras etapas y niveles. Esto supondría tener a nuestra disposición un banco de materiales para reformular el currículum de Ciencias Sociales de la ESO en relación con la citada temática (conflicto y convivencia).

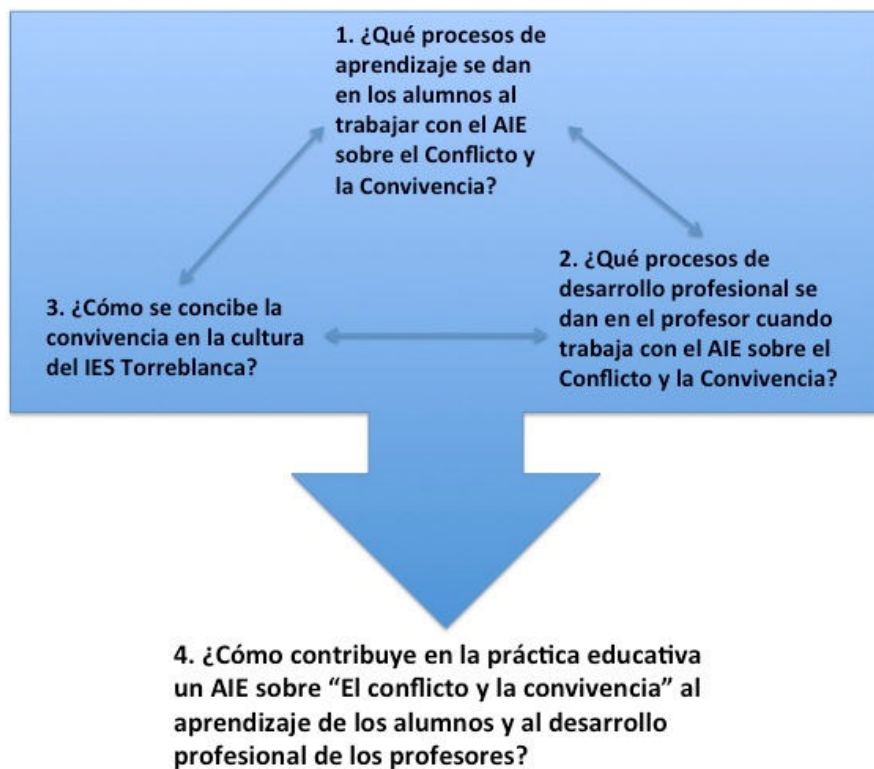


Figura 5.1. La relación de interacción entre los problemas de investigación. Fuente: elaboración propia

5. 3. La muestra

Para el primer problema, el relativo al aprendizaje de los alumnos, la investigación se ha realizado tomando como muestra, a modo de estudio en profundidad, un grupo de 4º de ESO del IES Torreblanca formado por 26 alumnos, y para el segundo, el relativo al desarrollo profesional del profesor, su profesor de Ciencias Sociales, que es al mismo tiempo el implicado en la investigación participante. Finalmente, para el tercer problema, el relativo a las concepciones de la convivencia en la cultura del Centro, tomamos como muestra la comunidad educativa del IES Torreblanca, incluyendo las distintas interacciones dentro y fuera de clase entre profesores y alumnos.

Hemos elegido este grupo de 4º de ESO, de entre varios posibles, y lo consideramos representativo, porque, después del análisis de algunos datos indicativos del rendimiento académico y de la conflictividad, y tras una experimentación preliminar, observamos cierta heterogeneidad en cuanto a las capacidades y disposición a la evolución de los alumnos.

El grupo está formado por 26 alumnos, todos de similar extracción socioeconómica, clase media-media y clase media-baja, que, a pesar del estigma que pesa sobre el barrio, comparten las características de la mayoría de alumnos de nuestra comunidad (Andalucía), es decir, una cultura juvenil y gran variedad de grados de motivación, capacidades e intereses.

Cuando, como profesor, propuse la formación de grupos de trabajo, se establecieron de manera espontánea varios grupos dentro de la clase, dos grupos formados exclusivamente por chicas y tres grupos formados exclusivamente por chicos, sólo un grupo estuvo formado por chicas y chicos de manera paritaria. Esto se corresponde con los patrones de conducta de la etapa adolescente. Por tanto el grupo-clase se divide en 6 grupos de debate: G1, G2, G3, G4, G5 y G6, los tres primeros formados por 5 sujetos, el G4 y el G6 formados 4 sujetos, y el G5 formado por 3 sujetos. Aunque aparecen los 26 sujetos experimentales, en el análisis de los cuadernos causaron baja 5 sujetos por sus reiteradas ausencias, lo que hacía imposible el análisis de sus producciones en condiciones de igualdad con las del resto de sus compañeros.

Para el análisis de las interacciones dentro del grupo de debate hemos tomado como muestra el grupo 3 (G3), formado por cinco miembros. Tras un análisis preliminar de los resultados de los cuadernos (F1), hemos considerado que este grupo de debate era representativo del grupo-clase. En general, podemos caracterizar las conductas y actitudes del grupo-clase de la siguiente manera:

- La formación de los grupos parecía obedecer a vínculos de amistad, en algunos casos desde el inicio de la escolaridad en el Instituto o incluso antes.
- Un grupo numeroso, sobre todo de chicas, mostraba actitudes y comportamientos de adaptación acrítica a la escuela, que los hacía aparecer como “buenos estudiantes” a los ojos de los adultos, hasta el punto de compartir puntos de vista y repetir estereotipos propios del discurso y de la cultura de los profesores.
- Otro grupo, en el que predominaban los chicos, exhibía conductas y actitudes también adaptativas pero más críticas, aunque sin llegar a una expresión franca de sus quejas o demandas.
- Un pequeño grupo, mayoritariamente de chicos, mostraba por momentos su descontento con la cultura escolar en forma de conductas que podríamos denominar como inadaptativas en el contexto escolar: negativismo, desinterés, desmotivación, absentismo, etc.
- Como rasgo general del grupo-clase, observamos una serie de características propias del “oficio” de alumno, que consideramos lo suficientemente asentadas como para haberles permitido llegar hasta el final de la etapa de la ESO. Nos referimos a diversas actitudes y conductas de “simulación escolar” que ponen de manifiesto una relación de desconfianza y de prevención hacia los profesores; en otros casos la adaptación se produce por mimesis y “simpatía” con éstos, y en otros la rebelión no logra expresarse de manera simbólica mediante la palabra.

5.3.1. Análisis del contexto: el barrio y el Centro

Dadas las características peculiares del contexto de barrio y de Centro en el que se desenvuelve la muestra procederemos a su descripción y caracterización, pues uno de los elementos que forma parte de la problemática que está en el origen de esta investigación es la constatación de las necesidades relacionadas con la convivencia del Centro escolar en el que trabaja el investigador, un Centro de Atención Preferente situado en Torreblanca, barrio del extrarradio de la ciudad de Sevilla.

Caracterización general del barrio

Actualmente Torreblanca es un barrio con una superficie de unas 118 Has situado en el Distrito Este de la ciudad de Sevilla, en el límite de su término territorial (Fig. 5.2). Además de su carácter geográficamente periférico, destaca su notorio aislamiento físico respecto de otras áreas residenciales. Concretamente se encuentra rodeado de una serie de polígono industriales (Polígono Industrial El Pino, Parque Sevilla Industrial, Polígono La Chaparrilla, Polígono Industrial San Nicolás, Polígono Industrial BANSUR, La Red y Fridex – ya en el término de Alcalá de Guadaíra-). Al Norte, limita con las haciendas “Peire” y “Caridad” y sólo encuentra un nexos de unión con otra área residencial, el barrio de relativamente nueva creación denominado como “Sevilla Este”. Por tanto, el barrio, aunque a escasos kilómetros del centro de la ciudad, está aislado y rodeado por un cinturón de espacios no urbanizados, circunstancia que sólo ha sido aminorada en las dos últimas décadas por la expansión de la ciudad por la zona Este.

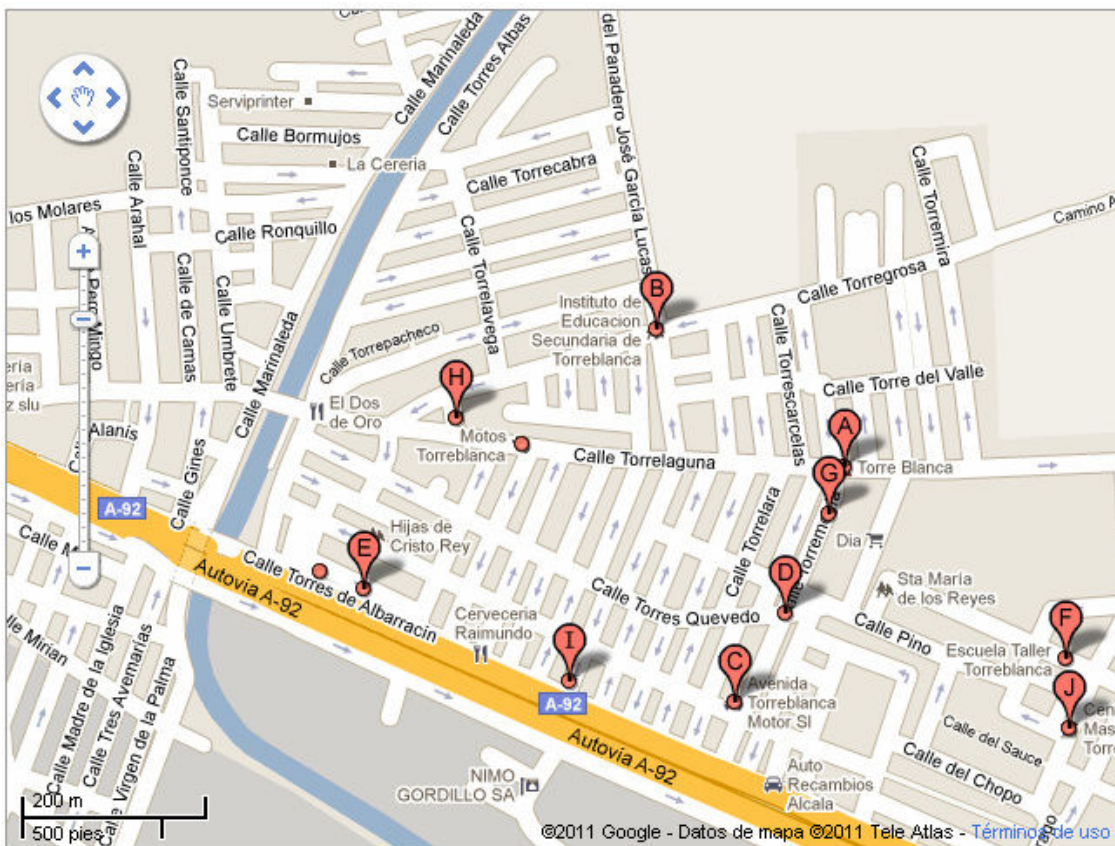


Figura 5.2: Barrio de Torreblanca, en Sevilla. Fuente: Google Maps.

Los orígenes de Torreblanca de los Caños se remontan a finales del siglo XIX. Esta zona estaba formada por un conjunto de huertas que fueron siendo ocupadas por asentamientos de personas que emigraban desde las zonas rurales a la capital, convirtiéndose en un arrabal sin prácticamente servicios de agua corriente, suministro eléctrico y alcantarillado y aislado del resto de la ciudad. Un factor de atracción de población fue sin duda el establecimiento de una pequeña fábrica de aceites y jabones. A las casas de los jornaleros de los campos cercanos se fueron uniendo, ya después de la Guerra Civil, los familiares de los presos del Canal del Bajo Guadalquivir (que por allí discurre), que acudían desde muchos lugares de España para atenderlos, asentándose en chabolas y chozas. Este primer asentamiento se denominó Torreblanca La Vieja, y con el tiempo estas viviendas precarias se tornaron en casas de autoconstrucción⁴.

La construcción del llamado “Canal de los Presos” duró desde 1940 a 1972, y en los años de la posguerra fueron sometidos a trabajos forzados para la “redención de penas” presos políticos de diversos lugares de España. Eso dará lugar al origen de nuevos asentamientos, pues muchos reclusos y sus familias optaron, cumplida la pena, por quedarse y trabajar en Sevilla, ya que las condenas iban acompañadas habitualmente del destierro de sus lugares de origen. A finales de los 50, el barrio presentaba graves deficiencias en infraestructuras y servicios, no tenía agua corriente ni alcantarillado, ni mobiliario ni equipamiento urbano de ningún tipo, pues estaba formado por viviendas ilegales. A partir de 1960, el Real Patronato de Casas Baratas comenzó la construcción de 1.608 viviendas, de las cuales 1.008 eran de 4 plantas, 528 de 2 plantas y 72 casas unifamiliares de autoconstrucción que se ocuparon con la población proveniente de los asentamientos chabolistas de El Vacie, Villa Patos, Vega de Triana y Refugio de los Ciegos. En 1968 se edificaron los “barracones”, construcciones altamente precarias que acogían a familias de condiciones económicas y sociales muy desfavorecidas, en su gran mayoría gitanos procedentes de Portugal. La población que ocupó estos barracones lo hizo de forma temporal, apreciándose un notable incremento de ocupantes en las fechas próximas a ferias y eventos similares. En el año 1992 fueron desalojados y se construyeron en su lugar las actuales viviendas unifamiliares, espacio que actualmente sufre un destacado proceso de deterioro, concentrando el punto de mayor venta de drogas de la zona.

Por tanto, desde un punto de vista histórico, existen en Torreblanca dos zonas bien diferenciadas que se han mantenido siempre en una tensión conflictiva, mientras Torreblanca la Vieja se generó por un proceso paulatino de crecimiento alimentado por la llegada de población trabajadora desde los pueblos, Torreblanca la Nueva tuvo su origen en la construcción de casas para familias procedentes de infraviviendas de diferentes asentamientos chabolistas de la ciudad de Sevilla. Esta división dio lugar a una serie de fronteras internas que segmentaron el barrio en diversas zonas, cuya delimitación respondía en algunos casos a factores físicos y en otras a razones históricas. Pero sobre todo la división se debe a factores sociales, por una parte Torreblanca la Vieja está formada desde los orígenes por población de estratos sociales muy humildes, pero no estigmatizados desde el punto de vista social por su raza o su procedencia, y por otra Torreblanca la Nueva ha ido surgiendo como consecuencia de la ubicación, por parte de los distintos gobiernos municipales, de población de distintos

⁴ http://redretos.es/wp-content/uploads/2011/06/Diagnostico_de_territorios_desfavorecidos_opt.pdf

núcleos chabolistas que además de estar en condiciones económicas precarias soportaban los estigmas de la marginación y la exclusión social (Fig. 5.3).

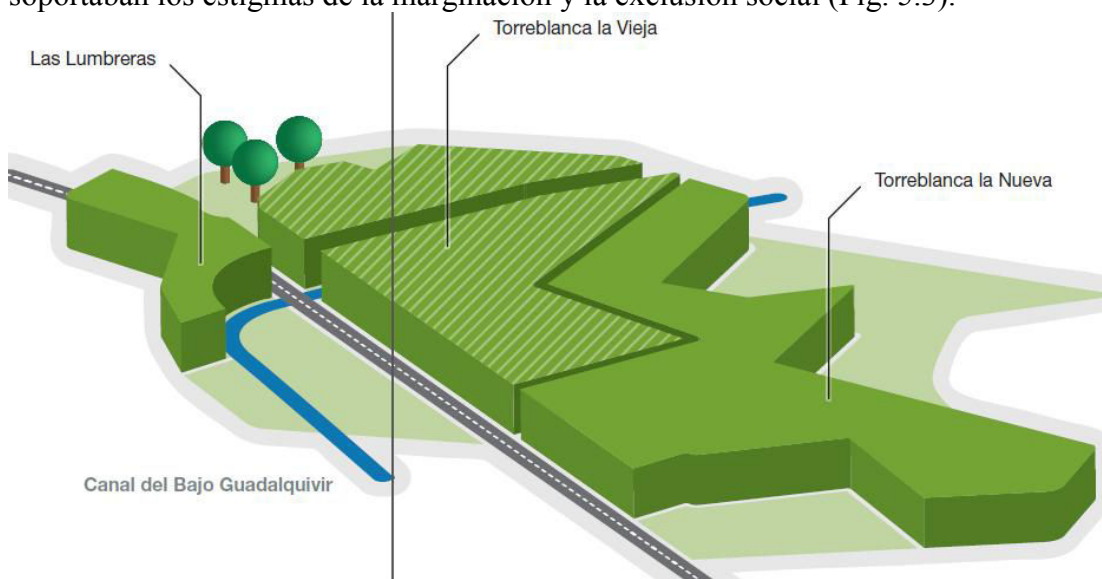


Figura 5.3. División interna del barrio de Torreblanca. Fuente: Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla (Delegación de Economía y Empleo. Centro de Formación Permanente. REDES. Sevilla)

Una de estas fronteras físicas es la Autovía A92, que separa Las Lumberas, formada por viviendas de autoconstrucción, como espacio diferenciado que goza de una imagen positiva entre los habitantes del barrio; otra frontera es El Canal del Bajo Guadalquivir, llamado “El Canal de los Presos”. Ambas segmentaciones obedecen a razones urbanísticas y del momento en que se construyeron pero han ido generando realidades sociales distintas. Desde este punto de vista podemos distinguir, pues, la zona más antigua y originaria de la barriada, Torreblanca la Vieja, que abarca desde el comienzo del barrio hasta la calle Torremegía, incluyendo las zonas a ambos lados del Canal y formada en su mayor parte por viviendas de autoconstrucción; y por otro lado, Torreblanca la Nueva, que se extiende hacia el Este a partir del límite entre ambas zonas, la calle Torremegía, y cuya denominación responde a su más reciente construcción, a principios de los años 60; aquí el tipo de vivienda que predomina es el bloque de pisos, abarcando varias zonas: los pisos blancos y las casitas (Las Casas Bajas) y Las Tres Calles, también llamada “Pisos de la Cooperativa”; estos sectores son los más deprimidos de la barriada, especialmente “las casitas”, que se constituye en la zona socialmente más deprimida y donde se da la mayor conflictividad.

El Distrito Este de Sevilla, en el que se encuentra Torreblanca, es el que tiene un mayor índice de población sin estudios (54,74%) de la ciudad, por encima de la media, y presenta también el mayor número de analfabetos, lo que lo convierte en el distrito con el menor nivel de formación de la ciudad⁵. Según el Nuevo Plan General de Ordenación

⁵ Nuevo Plan General de Ordenación Urbanística de Sevilla (2010): http://www.sevilla.org/plandesevilla/ade/def/doc/AD_I_08_4.pdf

Urbanística de Sevilla (2010), al que seguimos en las estadísticas que ofrecemos a continuación (Cuadro 5.1), la exclusión social en Sevilla se acumula en cuatro barrios periféricos: Torreblanca, Las Tres Mil Viviendas, Los Pajaritos y San Jerónimo. Torreblanca y Las Tres Mil Viviendas son barrios marginales formados por población joven, con fuertes problemas de integración social, mientras San Jerónimo y Los Pajaritos son barrios muy deteriorados formados por población mayor.

	Torreblanca	Las Tres Mil Viviendas	Los Pajaritos	San Jerónimo	Sevilla
Total hogares	4.470	3.867	7.829	1.585	196.535
Hogares en condiciones de exclusión	895	747	1.305	260	8.914
Grado de hacinamiento	27.1%	3.1%	13.2%	9.4%	2.1%
Falta de equipamiento básico	15.4%	8.3%	23.6%	15.6%	5.8%
Viviendas en mal estado	10.3%	36.3%	44.5%	52.0%	6.7%
Hogares en los que todos sus miembros activos están en paro	24.4%	18.5%	15.3%	1.08%	8.2%
Baja educación**	63.8	41.8	24.9	19.2	12.8
Hogares con menores sin escolarizar***	3.1%	21%	1.5%	0.7%	0.8%

Cuadro 5.1. Características de las principales zonas de exclusión de Sevilla. *Valores medios de la zona. Fuente: Nuevo Plan de Ordenación Urbana de Sevilla (2010).

*Secciones censales con más del 20% de los hogares en condiciones de exclusión

**El indicador se establece con relación al nivel educativo medio del grupo de edad

***Proporción de hogares en el que hay algún individuo menor de 16 años sin escolarizar

Sin embargo, si miramos las secciones censales, dentro de los distintos barrios, observamos que la sección donde existe una mayor proporción de hogares excluidos es Torreblanca de los Caños, con el 69%. Los distintos barrios comparten dos características comunes en sus zonas de máxima exclusión (Ver Cuadro 5.2):

- a) Los hogares tienen pocos sustentadores, esto es, la proporción de miembros no ocupados o jubilados sobre el resto es muy alta, por encima del 70% y 20 puntos más que la media de la ciudad. Este indicador revela la combinación, que suele estar detrás de la pobreza, pocos ingresos y familias con muchos miembros.

b) El porcentaje de hogares monoparentales, que, aun siendo relativamente pequeño (2.2% para San Jerónimo y Torreblanca, 2.5% en los Pajaritos y 2.7% en Polígono Sur), duplica la media del conjunto de la ciudad (0,9%).

	Torreblanca (Sección 4.62)	Las Tres Mil Viviendas (Sección 5.51)	Los Pajaritos (Sección 4.3)	San Jerónimo (2.31)
Proporción de hogares en condiciones de exclusión	69.2%	42.2%	26.6%	21.9%
Grado de hacinamiento	59.0%	5%	28%	18.0%
Falta de equipamiento básico	43.5%	22.1%	40.3%	24.9%
Viviendas en mal estado	61.8%	100%	97.1%	92.9%
Hogares en los que todos sus miembros activos están en paro	39.7%	42.9%	23.6%	14.5%
Baja educación	108	122	35	28
Hogares con menores sin escolarizar	12%	21%	3%	1%

Cuadro 5.2. Características de las zonas de exclusión en Sevilla. Fuente: Nuevo Plan de Ordenación Urbana de Sevilla (2010).

*Valores de las secciones censales de máxima concentración

*Secciones censales con más del 20% de los hogares en condiciones de exclusión

Por tanto, dentro de los barrios existen zonas o secciones censales de acumulación de exclusión. En este Cuadro 5.2 podemos observar que la zona más deprimida de Torreblanca presenta el porcentaje más alto de hogares en condiciones de exclusión (69.2%), hacinamiento (59.0%) y falta de equipamiento básico (43.5%), mientras en el capítulo de hogares en los que todos sus miembros están en paro (39.7%) sólo es superada por la sección correspondiente del barrio de Las Tres Mil Viviendas. Las secciones censales de estos dos barrios se sitúan muy por encima del resto en cuanto a baja educación y hogares con menores sin escolarizar.

También se aprecia una franca disminución de la población en el segmento de los 35 a los 45 años, aunque en la mujer esa disminución comienza ya a los 25 años, permaneciendo muy estable la población desde los 45 hasta los 70. Es probable que este fenómeno se deba al abandono del barrio por quienes gozan de oportunidades de

promoción social bajo la presión del estigma, pues, como refieren muchos alumnos del Instituto, una de sus aspiraciones sociales más claras es salir del barrio.

“(A)lumna: yo no digo nunca que soy de Torreblanca...digo que soy de Sevilla”
[D.I.-S-4-8-O-2010-F3]

A esto se une además la escasez de viviendas en la zona, lo que dificulta que los jóvenes puedan permanecer en el barrio. En general, Torreblanca la Nueva es la zona del barrio que sufre una problemática más acusada, con un altísimo índice de desempleo, en especial en el núcleo denominado de las “Casitas”. El sector de ocupación predominante es la construcción, pero está sometido a las contingencias del ciclo económico. La numerosa presencia de polveros, con el fin de satisfacer la demanda de las numerosas cuadrillas de construcción del barrio, es un síntoma de esta realidad. Hay que recordar que Torreblanca la Vieja es un barrio de autoconstrucción, lo cual es a la vez causa y efecto de este aspecto que mencionamos. La generalización de este tipo de viviendas (de una o dos plantas), proporciona a Torreblanca la Vieja una configuración muy semejante a la de cualquier localidad de tamaño medio de la provincia.

Otras actividades económicas, en el sector servicios, están formadas por los pequeños establecimientos de venta de productos de alimentación o consumo básicos, tiendas de productos de limpieza, cosmética, “todo a cien”, perfumería, ropa, calzado, repuestos de automóviles, etc., a veces en locales y otras veces en domicilios particulares y también en puestos instalados en el “mercadillo”, en la zona conocida como la frontera cercana a la calle Torremegía, muchos de ellos operando en la economía sumergida. Una buena parte de los residentes en el barrio se dedican a la venta ambulante en mercados y ferias, en especial a la venta de productos textiles y calzado. También hay un gran supermercado y seis sucursales bancarias abiertas al público.

En Torreblanca la Nueva, junto a residentes que trabajan como peones de albañilería, de manera muy eventual, es frecuente encontrar mujeres que trabajan en el servicio doméstico y hombres que se dedican a la recogida de chatarra o a las reparaciones domésticas (“las chapuzas”). También hay otra parte importante que se dedica al trabajo de guardacoches en las calles, siendo en todos los casos la aportación a la economía familiar muy limitada. En general hay un gran predominio de la economía sumergida, e incluso de actividades ilícitas. A menudo son las mujeres las que asumen casi la totalidad de la financiación de la economía doméstica, y además, promueven otras formas de acceso a recursos a través, por ejemplo, de prestaciones que pueden ser tramitadas desde los Servicios Sociales.

En cuanto al nivel formativo y la situación de empleo de la población se observa una alta tasa de analfabetismo funcional y un bajo nivel de instrucción, con porcentajes muy bajos de personas con estudios de segundo grado y universitarios. También se dan unas tasas altas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales. Respecto al nivel de desempleo, hay que destacar que en Torreblanca la cifra de desempleo supera el 40% de su población.

En cuanto a los datos demográficos, destacar que dentro de Torreblanca el sector poblacional más numeroso se concentra en los grupos de jóvenes y niños, así el intervalo de edad más numeroso se concentra en edades comprendidas entre los 15 y 24 años. La situación de las mujeres en la zona es bastante diferente y más delicada que la

de los hombres, existe una tasa mas alta desempleo, se encuentran ocupadas en empleos en situación de mas precariedad respecto a los hombres y soportan la sobrecarga de tener que asumir casi exclusivamente los roles tradicionales del cuidado de los hijos y del mantenimiento del hogar. Sin embargo Torreblanca la Vieja y Las Lumbreras se asemejan mucho más en sus índices a cualquier pueblo de las cercanías de la ciudad, mientras Torreblanca la Nueva se asemeja más a cualquier suburbio del extrarradio de las grandes ciudades. Por último cabe señalar las deficiencias en cuanto al transporte y al acceso a algunos recursos, como las oficinas de empleo.

5.3.2. Los problemas de convivencia en el barrio y en el Centro: el Proyecto Escuela Espacio de Paz

“(P)rofesor: Bueno, vamos a formular problemas de investigación relacionados con la convivencia.

(A)lumno: Profesor, usted no sabe lo que es un problema.

P: ¿Por qué dices eso?

A: En mi familia ha habió puñalás (sic) (...) terminaron a navajazos porque mi (...) le partió la puerta y le dio dos navajazos, le han caído 15 años (...) iba hasta arriba de tó (sic)” [DI-S-4-8-10-2010-F3]

Disculpe el lector la crudeza de este fragmento discursivo sacado del Diario del Investigador y que reproduce un diálogo con una alumna a propósito de los problemas de convivencia del barrio. Aunque esto no es extensivo a toda la comunidad ni a todo el Instituto, sin duda estos episodios indican los graves problemas de convivencia que se viven en la zona. La Junta de Andalucía ha declarado al barrio como Zona con Necesidad de Transformación Social, y lo ha incluido también en los Planes Integrales. En este plan se trata de actuar sobre todo en la parte más degradada y excluida del barrio, la llamada de las “casitas bajas”, y en la tristemente famosa “Plaza del Platanero”. También sobre un núcleo chabolista muy próximo, cercano a las casas de autoconstrucción de San Rafael, aunque situado ya no en el término municipal de Sevilla sino en el de Alcalá de Guadaíra, en una especie de “tierra de nadie”, lo que hace que se agudicen sus problemas.

Los siguientes fragmentos discursivos sacados del Diario del Investigador se hacen eco de algunos de los comentarios que vierten los alumnos sobre el ambiente de su barrio:

[Hablan varios alumnos, D, K, A, y A]: “en la Plaza del Platanero venden droga, casi siempre está por allí la policía, los furgones parados...eso es por las casitas y los pisos blancos, las partes peores del barrio. La calle Torrelaguna, le llaman la Avenida y es el límite que separa la zona buena de la zona mala... todos los drogadictos están por las casitas y los pisos blancos, vienen de Sevilla y de Alcalá a comprar droga, cocaína, caballo, molcón (polen), marihuana, tranki (trankimazín), DMA (mezcla de coca y caballo), etc”. [DI-S-23-27-5-2011-F3]

“De vez en cuando hay tiroteos en la calle Sauce y en los pisos blancos. También hay peleas con palos, esto es frecuente. Atropellaron con un coche al hijo de un traficante que estaba paseando en bici, apalearon al conductor, esto ocurrió en abril de 2011” [DI-S-23-27-5-2011-F3]

“En el Canal van a fumar porros y a bañarse, les encanta su barrio, pero a mucha gente no les gusta Torreblanca, porque a la gente le asusta Torreblanca... el *paja* se

pelea con la gente con un hacha y le da igual, mata a quien sea, vive en las casitas, por ejemplo el otro día el *paja* se peleó con su hacha con unos tíos y yo estaba allí, no me pasó nada” [DI-S-23-27-5-2011-F3]

“Este curso entró la policía dentro del Centro a buscar droga, había menudeo y detuvieron a un alumno porque vendía marihuana...la policía suele rondar la puerta del Instituto porque hay menudeo de drogas y peleas sobre todo a la salida” [DI-S-23-27-5-2011-F3]

“Al siglo XXI (el otro IES del barrio) van los gitanos y los portugueses.

- Profesor: ¿A qué se dedican los portugueses?

- (Responden todos): ¡A liarla! ¡a vender droga!

- Yo no voy al siglo XXI aunque me digan que me aprueban todo.

- La policía tiene miedo, por las casitas bajas no pasan los motoras, son unos niños, si pasaran no habría tantas peleas

- Profesor: ¿queréis entonces que haya más policía?

- Bueno en realidad mis amigos venden droga, yo no quiero a la policía porque mis amigos y amigas se ganan la vida así”. [DI-S-13-17-06-F3]

Según la Delegada de Bienestar Social del Ayuntamiento: “Hay una inmensa mayoría de vecinos trabajadores, y entre comillas *personas normales*, que tienen que convivir con la marginalidad de estos núcleos muy vistosos y que son los más conocidos por los sevillanos”⁶. El normal desenvolvimiento de los vecinos se ve a veces sobresaltado por redadas policiales como la ocurrida el 1 de octubre del año 2010, recién comenzado el curso escolar⁷. En este caso agentes de la Policía Nacional pertenecientes al Grupo de Atracos de la Brigada Provincial de la Policía Judicial detuvieron a seis personas en Torreblanca como presuntos autores de once robos con violencia y/o intimidación, todos ellos cometidos con armas de fuego, perpetrados en diferentes establecimientos de Sevilla capital. Cinco de los arrestados ingresaron en prisión por decisión del juez. En la operación intervinieron también el Grupo Operativo Especial de Seguridad (GOES), además de los grupos de la Unidad de Prevención y Reacción (UPR).

En el momento de la detención se practicaron seis registros domiciliarios, en los que se intervinieron una escopeta de cañones y culata recortada; un revólver, una pistola, numerosa munición para las tres armas, un ciclomotor que utilizaban para su huida, medios de disfraz utilizados en los robos a establecimientos, varios cascos de motorista integrales, parte del dinero sustraído y numerosos efectos más. Todos los detenidos tenían numerosas detenciones anteriores: 25, 27, 16, 31, 23 y 14 detenciones respectivamente. Y en ese mismo curso académico, en febrero de 2011, se produjo la detención en el barrio de una banda que se dedicaba a la venta de armas⁸. El 22 de febrero de ese mismo año se produjo otra detención, en esta ocasión de dos individuos acusados de robos con violencia e intimidación con arma de fuego que incluso hirieron a un agente de la Guardia Civil en su huida⁹.

⁶ <http://www.mipoligonosur.org/2007/07/tres-barrios-amate-y-torreblanca-tendrn.html>.

⁷ <http://www.foropolicia.es/foros/detenidos-varios-atracadores-en-torreblanca-sevilla-t73970.html#p1157618>.

⁸ <http://www.elcorreoweb.es/sevilla/sucesos/115516/detenidas/cuatro/personas/organizacion/dedicada/tranformat/vender/armas/fuego?d=print>;

<http://www.foropolicia.es/foros/post1187950.html#p1187654>.

⁹ <http://www.abcdesevilla.es/20110222/provincia/sevi-detenidos-peligrosos-atracadores-hirieron-201102221023.html>;

<http://www.abcdesevilla.es/20110222/pro...21023.html>;

Pero sin duda la actuación policial más conocida y que mayor repercusión tuvo en los medios, por su espectacularidad, fue la redada llevada a cabo en el barrio en enero de 2006, que en algunos titulares de prensa apareció como: “La policía toma Torreblanca por tierra, aire... y a caballo”¹⁰. En esta ocasión 100 agentes de la Policía Nacional, con una unidad de caballería, guías caninos, motos y hasta un helicóptero, así como agentes de la Policía Local de Sevilla y de Alcalá de Guadaíra, y agentes de la Policía Autónoma y de la Guardia Civil, realizaron una operación conjunta que se saldó con: un detenido, 170 identificados, 29 menores sin escolarizar (a cuyos padres se les abrió expediente administrativo), 6 chabolas y 4 cuadras derribadas, 6 actas de intervención de droga, 3 de arma blanca y 84 denuncias de tráfico. Por otro lado, 21 animales fueron retirados (13 perros y 8 ponis), 65 coches identificados, 2 recuperados, 7 abandonados y 2 permisos de conducir retirados. En la nota de prensa se añadía: "No faltó público durante las horas que duró la redada".

Por parte del Ayuntamiento intervinieron la Gerencia de Urbanismo, el área de Vía Pública, los servicios Zoo-Sanitarios, la empresa de limpieza municipal Lipasam y el servicio de la grúa municipal. En el artículo de prensa citado se decía que la operación, coordinada por la Subdelegación del Gobierno y los ayuntamientos de Sevilla y Alcalá, se enmarcaba en el dispositivo de operaciones conjuntas que cada semana realizan en diferentes distritos de la ciudad “para facilitar la convivencia”. Todo esto configura una imagen dual de la zona: por una parte sectores en los que el clima de convivencia es aceptable, junto a otros en los que, según una opinión bastante extendida en los foros de internet de la Policía Nacional, la Comisaría Sur de Sevilla, y en concreto el barrio de Torreblanca, es el más conflictivo de España¹¹.

A continuación ofrecemos algunos datos del IES Torreblanca, y nos hacemos eco de diversas informaciones sobre la convivencia en el Centro que podemos encontrar en la Memoria del Proyecto Escuela Espacio de Paz. En primer lugar ofrecemos una estadística del número de alumnos matriculados en el curso 2010-2011 por niveles, tanto de ESO como de Bachillerato y Ciclos Formativos (Cuadro 5.3). En la Secundaria Obligatoria aparecen un total de 470 alumnos matriculados, en los Ciclos Formativos 239 y en Bachillerato 133, lo que hace un total de 842 alumnos. Por tanto un 55,85% pertenecen a la Secundaria Obligatoria, un 28,5% a los Ciclos Formativos y un 15,66% al Bachillerato. Dentro de la ESO cabe destacar también que el primer curso agrupa a un 30,42% de alumnos de toda la etapa.

1º ESO	143
2 º ESO	106
3 º ESO	112
4 º ESO	109
PSPI OFICINA	13
PSPI VEHÍCULOS	11
ELECTRICIDAD	21

<http://www.foropolicia.es/foros/detencion-importante-t75824.html#p1194046>.

¹⁰ <http://www.20minutos.es/noticia/81148/0/>

¹¹ <http://www.foropolicia.es/foros/es-la-comisaria-sur-de-sevilla-la-mas-conflictiva-d-espana-t72221-15.html#p1126416>;

<http://www.foropolicia.es/foros/es-la-comisaria-sur-de-sevilla-la-mas-conflictiva-d-espana-t72221-45.html?sid=963d27bc5ea7c9ec90303c180026f0ed>.

ESTÉTICA	21
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	29
PELUQUERÍA	22
CARROCERÍA	44
ELECTROMECAÁNICA	15
ESTÉTICA PERSONAL	39
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	11
PELUQUERÍA	13
1º BACHILLERATO DE C. Y T.	30
1º BACHILLERATO DE H. Y CCSS	35
2º BACHILLERATO DE C. Y T.	34
2º BACHILLERATO DE H. Y CCSS	34
TOTAL ALUMNOS	842

Cuadro 5.3. Alumnado, por niveles, matriculado en el curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia

El Centro ha abordado el problema de la convivencia a través de los proyectos y programas que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Concretamente, en el marco de los planes de convivencia, el IES Torreblanca se acogió al proyecto “Escuela: Espacio de Paz”. En la Memoria de Seguimiento del Proyecto del curso 2008-2009 encontramos que el objetivo del proyecto era crear un “espacio limpio de violencia”, y las dos líneas de actuación serían la sensibilización en valores y la convivencia entendida como forma pacífica de abordar los conflictos¹².

En este texto se plantea la necesidad de una participación activa del profesorado y se afirma que el Aula de Mediación es un instrumento básico de la convivencia y uno de los referentes más importantes del proyecto. Con respecto a las dificultades, a pesar de las campañas, se detectan problemas en la puesta en práctica de los valores de la coeducación y de la violencia de género y cierta resistencia por parte de un sector del alumnado, “que se ha manifestado en las charlas impartidas por el Movimiento por la Paz, detectándose actitudes xenófobas y a favor de la pena de muerte”.
[PEEP-IT-F4]

En general, las actividades que se han realizado han consistido en campañas de sensibilización en valores que enfatizan aspectos como la coeducación, el rechazo a la violencia de género y a la xenofobia, a través de charlas sobre el sexismo, impartidas por el Movimiento por la Paz y contra la Intolerancia, y a través de actos como el día escolar de la Tolerancia, o la campaña de cartelería que se realizó en todo el Instituto con motivo del día contra la violencia machista, en coordinación con la responsable del proyecto de coeducación. También se realizaron actividades para preparar el día Escolar de la Paz y la No violencia, que se celebra el 30 de enero, con reparto de materiales y colocación de pósters de Ghandi en el Tablón del Espacio por la Paz ubicado en la entrada del Instituto.

Asimismo, se realizó un concurso literario, que lleva el nombre de un alumno fallecido, organizado por el Departamento de Lengua, para sensibilizar en valores. Y una salida por el barrio con los colegios de primaria en un acto anual para poner cartelería, con una pancarta de 12 metros que fue puesta en la pared exterior del IES en rechazo de la violencia machista, nuevamente en coordinación con coeducación. Se organizó una

¹²http://www.iestorreblanca.edu.es/images/stories/geografia/ESPACIO%20POR%20LA%20PAZ/memoria_espacio_por_la_paz_junio_2009.pdf

charla del Defensor del Pueblo, otra charla de la asociación cultural Amuradi, integrada en la Federación Andaluza de Mujeres Gitanas, dentro de la campaña “Convivamos en Paz”, en coordinación con el Departamento de Orientación, para sensibilizar contra las conductas violentas entre iguales y ofrecer alternativas a la agresión.

Otra línea de actuación de este proyecto ha sido la formación de alumnos voluntarios como mediadores en conflictos. La mediación escolar fue puesta en funcionamiento en el IES Torreblanca en el curso 2006/2007, y desde entonces se forman alumnos y profesores mediadores que actúan en casos derivados por la Comisión de Convivencia y llevan a cabo campañas de sensibilización en el Centro. La finalidad explícita de la mediación escolar es, según el documento que venimos manejando, “conseguir un clima de paz, en el que los conflictos, que son inevitables, se intenten solucionar mediante la comunicación no violenta e incluso que los conflictos lleguen a generar aprendizaje en las personas que los viven”. [PEEP-IT-F4]

Los casos tratados por los mediadores fueron conflictos entre alumnos que habían tenido algún enfrentamiento en clase o bien, en un caso, una pelea en la puerta del Instituto. En todos se llegó a algún tipo de compromiso de no-agresión y en algunos “incluso se han llegado a solucionar los conflictos radicalmente y los alumnos y alumnas han podido seguir siendo amigos”. En los casos necesarios también se intervino con la familia, llegando a compromisos educativos y de convivencia.

Los alumnos que llegan al aula de mediación lo hacen a través de varias vías: desde la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar, desde la Jefatura de estudios o desde la Dirección, desde las personas encargadas de la tutoría de los alumnos, desde el Departamento de Orientación o a iniciativa de los propios alumnos que habían tenido el conflicto, o de otros alumnos del Centro. El procedimiento ha consistido en la entrevista de los profesores mediadores con los alumnos afectados en el conflicto de forma individual para recabar información y posteriormente una entrevista entre las partes en conflicto para intentar llegar a un compromiso de acuerdo. Todo esto se ha realizado en un “pequeño despacho en la entrada del Centro, en el cual se han atendido los diferentes casos”. Toda la información de los casos tratados se ha enviado a la Dirección del Centro y a través de ella a la Comisión de Convivencia.

Con respecto al Aula de Convivencia, podemos decir que en el IES Torreblanca se creó en el curso escolar 2008/2009 como medida para dar respuesta a la “atención educativa que requiere la diversidad del alumnado escolarizado en él”. Se justificaba por la necesidad de adoptar este nuevo instrumento porque “partíamos de la premisa de que el IES Torreblanca pertenece al proyecto de educación compensatoria de la zona, debido a su ubicación en un entorno deprimido y a las específicas características del alumnado al que se da cobertura, en su mayoría alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo por condición social de desventaja sociocultural, económica y familiar”. [PEEP-IT-F4]

El Aula de Convivencia se ubicó provisionalmente en el Departamento de Orientación, a la espera de poder contar con un espacio propio, aunque a veces se ha trasladado a la Biblioteca o a la Sala de Mediación. El procedimiento se activa cuando a un alumno se le ha “impuesto una de las correcciones o medidas disciplinarias previstas... que le impedía participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas”. La Directora, previa verificación del cumplimiento de las condiciones previstas en el Plan de

Convivencia, traslada el caso a la Comisión de Convivencia, junto con las orientadoras, para estudiar la conveniencia de derivarlo al Aula. Se advierte que la derivación al Aula de Convivencia “no ha sustituido la corrección impuesta anteriormente”. A partir de aquí se decide el número de días y horas que estará el alumno en el Aula y las actividades formativas y de reflexión que realizará. Finalmente, esta decisión se comunica al alumno y a su familia por escrito y en una entrevista personal, solicitándole su colaboración e indicando el motivo, los objetivos, las actividades que realizará, los días que estará, etc.

5.4. Fuentes, técnicas e instrumentos para la obtención de datos

A continuación detallamos las fuentes, técnicas e instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado en nuestra investigación, y trataremos de justificar el empleo de cada uno de ellos. Las dos fuentes de información se corresponden con las interacciones, producciones individuales y ambiente dentro del aula, y con las actividades e interacciones desarrolladas en el contexto del Centro.

1) Observación directa del ambiente y dinámica de aula y de las interacciones que se producen. Se trata en realidad de un proceso de observación participante, de larga tradición en los estudios etnográficos (Pérez Gómez, 1989). Partiendo de lo general, concreto y evidente, pretendíamos llegar a describir con mayor detalle y profundidad la realidad del aula y sobre todo llegar a definir qué aspectos nos interesaba observar en el continuo de los acontecimientos, convirtiendo el diario del profesor en un auténtico organizador de la investigación profesional (Porlán y Martín, 1997). Los instrumentos utilizados han sido: los cuadernos de los alumnos (F1), las grabaciones en audio del grupo de debate (F2) y el Diario del Investigador (F3). Con estos instrumentos pretendemos obtener información pertinente para dar respuesta al primer y segundo problemas de investigación, es decir, el relativo a los aprendizajes de los alumnos y al desarrollo profesional del profesor, al tercero, relativo a la concepción de la convivencia en la cultura del Centro, e indirectamente también al cuarto y último, que consideramos de otro nivel, pues se trata de una conclusión construida sobre la base de los resultados de los otros tres problemas.

a) (F1) De los cuadernos de clase obtenemos las producciones de los alumnos, cuyas transcripciones se hayan en el Anexo II. En efecto, hemos utilizado los cuadernos de los alumnos como uno de los instrumentos básicos de recogida de datos (García Díaz y García Pérez, 1989). El cuaderno de clase del alumno funcionará, a su vez, como un diario y es uno de los instrumentos fundamentales para la observación y análisis de sus producciones. Dentro de estas producciones podemos distinguir:

- Los cuestionarios de ideas y concepciones de los alumnos al empezar cada nuevo bloque de problemas de investigación. Se pretende un registro de las concepciones de los alumnos sobre la problemática que se inicia. El objetivo es activarlas, hacerlas conscientes y trabajar con ellas durante el proceso para finalmente evaluar su evolución. Los cuestionarios pretenden ser abiertos y sugerentes, comprensibles y cercanos al universo simbólico de los adolescentes.
- El seguimiento de la secuencia de actividades. Cada actividad propuesta irá identificada por un título, lo más sencillo y sugerente posible, por las

instrucciones para las tareas que se espera que realicen los alumnos, por los objetivos que se persiguen con la actividad y finalmente por una valoración de los alumnos. En esta valoración pedimos a los alumnos que se pronuncien acerca del sentido, utilidad y dificultades de comprensión que haya podido generar la actividad, así como las propuestas de modificación si las hubiere. Finalmente pedimos a nuestros alumnos que sinteticen las ideas y argumentos relevantes para nuestra investigación que se encuentren presentes en la actividad, así como las destrezas y actitudes que creen que se han trabajado.

- Análisis específico de los informes finales de conclusiones de los alumnos. Al final de cada proceso investigativo pedimos a nuestros alumnos que concluyan redactando un informe final que queda registrado en su cuaderno. Se pretende que den respuestas a los problemas de investigación planteados de una manera argumentada, utilizando las informaciones y las conclusiones parciales obtenidas durante el proceso.

b) (F2) Las grabaciones de audio de las producciones de los alumnos expresadas en las interacciones de los grupos de debate, cuyas transcripciones se hayan en el Anexo I. En determinados momentos, que se detallarán más adelante, grabaremos los debates de los alumnos en grupos de discusión. Pedimos a nuestros alumnos que realicen esta actividad con un guión de trabajo para el debate que distingue los acuerdos y las discrepancias. El objetivo es pasar de la unanimidad conformista obligada por la cultura escolar dominante a un formato de debate más dinámico en el que el contraste de ideas dé lugar a reestructuraciones y evoluciones de las mismas.

c) (F3) El Diario del Investigador, en el que se han registrado las incidencias del aula, contribuyendo a desarrollar la capacidad de observación y categorización de la realidad escolar como un instrumento fundamental para explicitar creencias e hipótesis implícitas, para definir problemas y focalizar la observación en las dimensiones que nos interesan y para profundizar en las descripciones y análisis de las situaciones de aula.

En la fase de experimentación preliminar, o estudio piloto, utilizamos el diario del profesor como instrumento de observación y análisis de la realidad del aula. Sin embargo, en la presente investigación, consideramos que para realizar una observación más rigurosa y sistemática era necesario estructurar este diario de manera que nos permitiese focalizar nuestra atención en las categorías de análisis que guían y son el objetivo de nuestra investigación.

La observación participante y el registro de datos en el diario del investigador se ha estructurado siguiendo las categorías de análisis y los valores que conforman las hipótesis de progresión, en el caso de los aprendizajes esperados en los alumnos, y las dimensiones de análisis relacionadas con el desarrollo profesional del profesor y sus dificultades asociadas. Sin embargo, hemos considerado que el orden sistemático en el registro de los datos no podía hacerse en detrimento de la riqueza y variedad de factores que interactúan en el aula, por ello hemos dejado abierto el esquema de observación para toda una gama de fenómenos que, en principio, y a la espera de una mirada posterior, pudieran escapar a los objetivos de esta investigación. En todo caso, la transcripción de las anotaciones registradas en el Diario del Investigador (Anexo III) se ha hecho respetando la literalidad, aunque esto suponga que en algunas ocasiones los fragmentos discursivos utilizados sean bastante deficientes desde el punto de vista

formal, pues muchas de las notas fueron tomadas durante las clases o en los breves espacios de tiempo entre clase y clase. Las notas se han organizado por semanas, apareciendo en las codificaciones la letra S seguida del intervalo de días de esa semana y del dígito correspondiente al mes, para terminar con el F3 correspondiente al instrumento. Ejemplo: [DI-S-17-21-01-F3].

2) Otra fuente de información ha emanado de la observación de los distintos elementos que conforman la cultura del Centro, a través de sus documentos y de los comportamientos e interacciones de los distintos miembros de la comunidad educativa. Para esta observación hemos utilizado como instrumentos de registro el Diario del Investigador y diversos documentos escritos, organizativos y curriculares, que se hayan en el Anexo IV. Creemos que ambos instrumentos nos pueden proporcionar información valiosa sobre todo para responder a la cuestión relativa a las concepciones sobre la convivencia predominantes en la cultura del Centro, y también, en la medida en que estas informaciones se puedan cruzar con las obtenidas de los otros instrumentos de recogida de dato, al último problema, de carácter más general.

a) (F3) De nuevo el Diario del Investigador (DI), en el que constan diálogos y fragmentos discursivos que se han producido en interacciones fuera del aula, en sesiones de evaluación o en reuniones de trabajo de distintos órganos en las que se ponen de manifiesto las concepciones sobre la convivencia que predominan en la cultura del Centro. También se han utilizado, y han quedado registradas en el Cuaderno del Investigador, diversas informaciones provenientes de la dirección del Centro, de reuniones de Departamento, y de claustros del Centro, que nos aportan información valiosa sobre el contexto.

b) (F4) Instrumentos documentales, como el ROF, el Plan de Convivencia (PC), la Memoria de Seguimiento del Proyecto Escuela Espacio de Paz (Memoria PEEP), el Proyecto de Centro (PC), las actas de consejos escolares (CE), de reuniones de Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) o de claustros ordinarios (C). Estas fuentes nos han proporcionado datos relevantes para entender el contexto institucional en el que se desarrolla nuestra investigación, los condicionantes provenientes de la organización de los espacios, tiempos y recursos, así como la “cultura organizacional” de la institución en la que se enmarca el proceso. Los documentos curriculares nos indicarán hasta qué punto nuestra propuesta tiene encaje en el marco curricular prescrito en cuanto a definición de contenidos, metodología y prácticas evaluativas. Asimismo nos ayudarán a comprender algunos de los obstáculos y dificultades de aplicación de nuestra propuesta curricular.

5.5. Momentos y actividades

Para el instrumento F1, los cuadernos de clase de los alumnos, hemos establecido tres momentos de recogida de datos, que se corresponden con las tres unidades experimentadas (U1, U2 y U3), y hemos seleccionado una serie de actividades que se detallarán a continuación. Para el instrumento F2, las grabaciones de audio del grupo de debate G3, se han establecido igualmente estos tres momentos, pero se han utilizado todas las sesiones registradas, quince en total. La primera sesión (U1-A1-F2) se corresponde con una actividad de debate de conclusiones finales de la unidad 1 (U1), y la última (U3-A15-F2), con la formulación de problemas de investigación y el debate

final del curso, que pretendía ser además una aplicación de lo aprendido al análisis de un conflicto social actual y candente. El resto de las actividades de debate grabado en audio, de la U2-A2-F2 a la U2-A14-F2, se inscriben en el período más largo, que se desarrolló durante el segundo trimestre y que se corresponde con el momento U2.

Para el instrumento F3, el Diario del Investigador, y para el instrumento F4, los documentos organizativos del Centro, no se han establecido momentos de recogida de datos, pues se han utilizado a lo largo de toda la investigación, incluyendo algunos datos recogidos en la fase previa o piloto.

Aunque el estudio en sí ya es longitudinal, y la investigación evaluativa se lleva a cabo sobre un grupo de alumnos de 4º de ESO y su profesor durante el curso 2010-2011, consideraremos las tres unidades didácticas que se han experimentado en el aula como otros tantos momentos metodológicos para el análisis de los datos (U1, U2 y U3), y dentro de cada una de ellas hemos seleccionado una serie de actividades que consideramos con potencialidad para ofrecernos informaciones relevantes para nuestra investigación. Dentro de las actividades registradas en los cuadernos de clase, distinguimos las realizadas individualmente por los alumnos de las realizadas por los grupos de trabajo al desarrollar los debates. Las 15 sesiones de las actividades del grupo de debate (G3) han sido utilizadas en su totalidad.

Por tanto, a efectos del análisis hemos organizado la masa de datos registrados en torno a las citadas tres unidades didácticas (U1, U2, y U3), que se corresponden con los 3 trimestres del curso académico. A continuación exponemos las actividades, tanto de los cuadernos como de las grabaciones de los grupos de debate, que se han seleccionado para su análisis. Hemos intentado que fuesen actividades representativas, tanto individuales como grupales, que aportasen información relevante y que fuesen lo más homogéneas entre las distintas unidades. Algunas variaciones se deben a la distinta duración de cada período y a las contingencias propias del curso. En general se trataba de obtener información del período inicial de expresión de las ideas de los alumnos y de sus primeros intentos de formulación de problemas de investigación y de planificación de la investigación, de alguna actividad de seguimiento que nos indicara posibles evoluciones, y de actividades de conclusión, aplicación de lo aprendido a otro problema o contexto y formulación de nuevos problemas de investigación. Por último, hemos tomado también algunas actividades de autoevaluación del alumno o de reflexión sobre su propio proceso de investigación.

Unidad Didáctica 1 (U1)

U1-A1-F1) Actividad inicial individual de exploración de las concepciones de los alumnos. Esta actividad pretende explorar la población de ideas de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia a escala individual y social. Dentro de esta actividad distinguimos varias tareas:

- a) En la primera, al inicio del proceso, preguntamos a nuestros alumnos por sus intereses y preocupaciones en el ámbito personal y social. Pretendemos con esto sondear el grado de preocupación o compromiso con los problemas sociales y su resolución, y al mismo tiempo el nivel de discriminación conceptual entre lo personal y lo social.

b) La segunda tarea consiste en el visionado de fragmentos de una película “Juegos de guerra” y la exploración de las ideas de los alumnos al respecto con ayuda de un cuestionario. Esta tarea pretende la expresión de las concepciones de los alumnos acerca del conflicto, tanto a nivel individual como social, y también las actitudes ante las realidades conflictivas.

U1-A2-F1) Actividad individual de propuesta de problemas de investigación y planificación de su resolución. Cada alumno propone en su cuaderno una serie de problemas de investigación que considera idóneos y posteriormente diseña un plan para su resolución.

U1-A3-F1) Tras la propuesta individual, los grupos de debate seleccionan los problemas de investigación que consideran mejores y los proponen a la clase. También elaboran una propuesta común de planificación de la investigación, o del proceso de resolución de los problemas.

U1-A4-F1) Actividad individual de recapitulación, en la que se elaboran conclusiones parciales para los problemas de investigación.

U1-A5-F1) Actividad individual de elaboración de conclusiones finales, que se realiza mediante un informe que se registrará en el cuaderno del alumno.

U1-A6-F1) Actividad grupal de discusión y elaboración de conclusiones finales del grupo.

U1-A7-F1) Actividad individual de aplicación de lo aprendido a un nuevo contexto o situación. Pretendemos calibrar el grado de interiorización de lo aprendido y la capacidad de transferir los aprendizajes para seguir aprendiendo de forma autónoma. Esta actividad también incluye la propuesta de nuevos problemas de investigación para dejar abierto el proceso.

U1-A8-F1) Actividad de aplicación de lo aprendido en grupo de discusión. Con esto pretendemos de nuevo sondear el trabajo en grupo, la colaboración, la discrepancia, la capacidad de debatir, etc.

U1-A9-F1) Actividad individual de autovaloración y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

U1-A1-F2) Debate de conclusiones finales sobre los problemas de investigación de la U1.

Unidad Didáctica 2 (U2)

U2-A0-F1) Actividad individual de valoración del "Contrato educativo" y reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

U2-A1-F1) Actividad inicial individual realizada a través de un cuestionario que explora las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia mediante el análisis de un caso práctico que describe una situación de conflicto cotidiano entre compañeros en el Instituto.

U2-A1.1-F1) Actividad individual de valoración de la actividad inicial.

U2-A2-F1) Actividad individual de propuesta de problemas de investigación y planificación del proceso de investigación.

U2-A3-F1) Actividad de propuesta de problemas de investigación por el grupo de debate. La planificación en grupo ha sido tomada de la actividad "La escuela: nuestra institución", en la que los alumnos planificaron una investigación sobre la escuela.

U2-A4-F1) Actividad individual de seguimiento, de recapitulación o elaboración de conclusiones parciales.

U2-A5-F1) Actividad de recapitulación en grupo de trabajo.

U2-A6-F1) Actividad de recapitulación en grupo de trabajo, continuación de la anterior.

U2-A7-F1) Actividad individual de elaboración de conclusiones finales.

U2-A8-F1) Actividad en grupo de elaboración de conclusiones finales.

U2-A9-F1) Actividad individual de aplicación de lo aprendido y de formulación de nuevos problemas de investigación.

U2-A2-F2) Debate sobre una actividad inicial de análisis de un conflicto entre compañeros de Instituto (a).

U2-A3-F2) Debate continuación del anterior (b).

U2-A4-F2) Debate para la selección de problemas de investigación (a).

U2-A5-F2) Continuación del debate anterior (b).

U2-A6-F2) Debate sobre un conflicto que inventan los alumnos.

U2-A7-F2) Debate sobre el análisis de un caso de conflicto entre alumnos y profesores en el Instituto (a).

U2-A8-F2) Continuación del debate anterior (b).

U2-A9-F2) Debate sobre "La escuela que queremos" (a).

U2-A10-F2) Continuación del debate anterior (b).

U2-A11-F2) Continuación del debate anterior (c).

U2-A12-F2) Continuación del debate anterior (d).

U2-A13-F2) Continuación del debate anterior (e).

U2-A14-F2) Continuación del debate anterior (f).

Unidad Didáctica 3 (U3)

U3-A1-F1) Actividad individual inicial de expresión y exploración de ideas previas.

U3-A2-F1) Actividad individual de formulación de problemas de investigación y de planificación de la investigación.

U3-A3-F1) Actividad en grupo de formulación de problemas de investigación y de planificación de la investigación.

U3-A4-F1) Actividad de seguimiento, de recapitulación y elaboración de conclusiones parciales.

U3-A5-F1) Actividad individual de conclusiones finales.

U3-A15-F2) Debate de conclusiones finales y aplicación de lo aprendido a una nueva problemática: Los movimientos sociales emergentes, el 15-M. Se termina con la formulación en grupo de debate de nuevos problemas de investigación.

5.6. Las categorías de análisis y las hipótesis de progresión sobre la evolución de las ideas del alumnado: un instrumento de análisis

Las categorías de análisis que proponemos para el registro y tratamiento de la información se refieren a una serie de aprendizajes que esperamos ver evolucionar de forma progresiva en el alumnado, tal como se vió en el capítulo del marco teórico correspondiente (García Díaz, 1998), y a una serie de dimensiones del desarrollo profesional del profesor involucrado. Queremos observar y registrar las consecuencias, en términos de potencialidades y dificultades, que tiene la aplicación del AIE diseñado y de la nueva metodología (MIE) en la adquisición de una serie de metaconceptos (conceptos básicos metadisciplinarios, muy estructurantes desde el punto de vista cognitivo), de unos metaprocedimientos jerárquicamente superiores y de unas actitudes básicas que consideramos de gran valor inclusivo y educativo. Por otro lado, queremos observar y registrar las potencialidades y dificultades que la experimentación de un AIE posee con respecto al desarrollo profesional del profesor.

Con respecto a las potencialidades para el aprendizaje de los alumnos (A) utilizamos un sistema de categorías en la triple dimensión de aprendizajes conceptuales (ADC), aprendizajes actitudinales (ADA), y aprendizajes procedimentales (ADP), que siguen una hipótesis de progresión con tres valores -que se detallarán más abajo-, y que nos servirá para registrar, codificar y tratar las unidades de información que nos permitan dar respuesta al primer problema de investigación, es decir, el relativo a los aprendizajes de los alumnos.

Y en el caso del profesor (P) pretendemos observar y registrar la evolución en su desarrollo profesional a través de un sistema de categorías en la triple dimensión de concepción del conocimiento escolar (PC), comprensión y asunción del modelo didáctico de trabajo con problemas (PMD), y compromiso con los problemas sociales y

su resolución como parte integrante de su identidad profesional (PPS). Este sistema de categorías no sigue exactamente una hipótesis de progresión con valores predeterminados, aunque esperamos observar evoluciones, y pretendemos registrar las unidades de información que puedan dar respuesta al segundo problema de investigación, el relativo al desarrollo profesional del profesor.

Con respecto al tercer problema, el relativo a la concepción de la convivencia en el IES Torreblanca, no hemos establecido un sistema de categorías a priori, pero implícitamente nuestra búsqueda y observación se ha centrado en las dimensiones de análisis relacionadas con las creencias y concepciones mayoritarias entre profesores y alumnos con respecto a la convivencia que conforma la cultura del centro.

A partir de estos supuestos, contemplamos, pues, el siguiente sistema de categorías, en el que incluimos ya los códigos -letras mayúsculas y, en su caso, números- con los que serán identificadas:

5.6.1. Categorías relativas al aprendizaje de los alumnos (A)

Dimensión conceptual del aprendizaje del conflicto y la convivencia (ADC)

Esta categoría se refiere al desarrollo de estructuras cognitivas que permitan enfrentarse a los interrogantes y dilemas que plantea el conflicto y la convivencia, tanto a escala individual como colectiva. Para esta categoría contemplamos los siguientes valores, en forma de hipótesis de progresión (de menor a mayor desarrollo conceptual):

a. Aproximación predominantemente descriptiva de los fenómenos sociales (ADC1). Este valor estaría caracterizado por:

- Con carácter general, esta descripción de los fenómenos sociales estaría centrada en lo evidente, con pocos elementos y relacionados de manera aditiva. Se describiría el aspecto más perceptible y evidente del conflicto y la convivencia, y sus consecuencias sólo en su vertiente negativa, el enfrentamiento y la violencia. No se contemplan las escalas del conflicto ni conceptos mediadores entre lo individual y lo colectivo, como el concepto de rol o función social, organizaciones o instituciones, ideología, etc.
- La caracterización del comportamiento individual y colectivo se basa exclusivamente en la perspectiva de una conducta consciente, voluntaria y deliberada de los grandes protagonistas. Como consecuencia de lo anterior, esta descripción se caracterizaría por la personalización de las relaciones entre colectividades, mostrando cierta incapacidad para la abstracción que supone la comprensión del concepto de sociedad.
- No se contemplan relaciones causales y las concepciones de lo social, aunque no de manera consciente, se encuentran muy cerca del pensamiento precausal y de la creencia en el poder del azar y del destino.

b. Aproximación predominantemente explicativa de los fenómenos sociales (ADC2). Este valor estaría caracterizado por:

- La descripción de los fenómenos sociales gana en matices y se empiezan a contemplar elementos no perceptibles y evidentes. Se tienen en cuenta las consecuencias de los conflictos sociales para el medio ambiente, para la salud, y las consecuencias políticas y económicas.
- En la caracterización de la conducta humana individual y colectiva y en la concepción de los procesos sociales e históricos se empiezan a manejar conceptos de transición o mediadores entre lo individual y lo social, como el concepto de “rol” o función social, el de organización o “institución social”, o el de ideología, que acercan la perspectiva individual a la abstracción de lo colectivo.
- En este valor se establecen conexiones simples y lineales entre un factor causal y las consecuencias de un conflicto.

c. Aproximación predominantemente comprensiva e interpretativa de los fenómenos sociales (ADC3). Este valor estaría caracterizado por:

- Se comprenden los fenómenos sociales y las relaciones entre colectividades como un proceso complejo que implica luchas de poder en la conformación de intereses colectivos a través de procesos de institucionalización de las conductas y las voluntades individuales.
- Se caracteriza la conducta humana individual y colectiva de manera compleja, incorporando aspectos propios de la conducta humana y del comportamiento social y teniendo en cuenta las dicotomías entre racionalidad e irracionalidad y entre pensamiento y conducta consciente y deliberada y conducta irracional, impulsiva e inconsciente.
- Esta perspectiva incorpora la multicausalidad, la interacción y la recursividad entre causas y consecuencias y cómo estas últimas pueden convertirse a su vez en factores causales. Tiene en cuenta el carácter procesual de los fenómenos relacionados con los conflictos, como el concepto de “escalada del conflicto”.

Dimensión actitudinal del aprendizaje del conflicto y la convivencia (ADA)

En un ámbito de investigación escolar como éste, referido al conflicto y la convivencia, resulta primordial contemplar la perspectiva actitudinal y axiológica de los aprendizajes; de ahí el interés de esta tercera categoría, cuyos valores hipotéticos serían los siguientes:

a. No existe interés en la comprensión y resolución de los conflictos (ADA1). Este valor estaría caracterizado por:

- En este momento predomina una actitud conformista y de escasa capacidad para el compromiso y la responsabilidad. Como consecuencia de la incapacidad conceptual de establecer relaciones causales, no se

tiene conciencia clara de las consecuencias de la propia conducta. El premio o el castigo dependen de la liberalidad o del estado de ánimo de la persona que posea el protagonismo de su vida en cada momento.

- Baja autonomía personal: los alumnos no suelen tomar decisiones y adoptan una actitud a la espera de que el que gobierna les “mande” hacer. Hay una escasa capacidad para formar la propia opinión y expresarla.
- Los conflictos son inevitables y no merece la pena intentar resolverlos, pues dependen de factores arbitrarios que escapan a nuestro control, de aquí que se sobrevalore el consenso y se evite la discrepancia. Hay cierta incapacidad para escuchar y ponerse en el lugar del otro.

b. Muestra autonomía, iniciativa y compromiso (ADA2). Este valor estaría caracterizado por:

- Hay cierta capacidad para el compromiso y la responsabilidad, aunque con “recaídas” en la situación anterior. Comienza a haber conciencia de las consecuencias de las propias acciones en coherencia con una mayor capacidad para establecer conexiones causales.
- Se demuestra mayor autonomía, iniciativa y capacidad para formarse opinión y expresarla y para tomar algunas decisiones.
- Se muestra compromiso con el conocimiento y comprensión de las causas de los procesos conflictivos, así como cierta capacidad para la escucha y para ponerse en el lugar del otro, una mayor valoración de la discrepancia y un menor grado de elusión del conflicto.

c. Muestra capacidad de empatía y descentramiento (ADA3). Este valor estaría caracterizado por:

- Demuestra capacidad para el compromiso y la responsabilidad.
- Muestra autonomía personal, afirma sus opiniones y las defiende, planifica y decide.
- Es capaz de ensayar estrategias de resolución de conflictos: escucha, se pone en el lugar del otro e intenta revertir el proceso circular que hace progresar al conflicto. No elude el conflicto y lo considera una manera de aprender.

Dimensión procedimental del aprendizaje del conflicto y la convivencia: el trabajo en torno a problemas (ADP)

Consideramos la capacidad de plantear y trabajar con problemas como un procedimiento de suma importancia que implica un cambio de mentalidad con respecto a la valoración del conocimiento; de ahí que hayamos centrado en el mismo el análisis de la dimensión procedimental. En la cultura escolar dominante el conocimiento sirve para satisfacer las expectativas de otro, el profesor, del que depende la consecución de

unos fines lejanos que a veces no tienen sentido ni operatividad para los alumnos, aprobar o titular. Otras veces el saber tiene el significado de mero fetiche, acumulación de informaciones, o puro goce narcisista que nos distingue de los que no saben. Trabajar en torno a problemas, por el contrario, supone un cambio profundo e implica asumir la utilidad y operatividad del conocimiento y el cuestionamiento reflexivo que nos permite partir de nuestras propias inquietudes y expectativas. La otra dimensión procedimental que consideramos en este sistema de categorías es la capacidad para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Los valores que contemplamos para esta segunda categoría son los siguientes:

a. No se entiende el sentido del trabajo con problemas ni la utilidad de planificar soluciones (ADP1). Este valor estaría caracterizado por:

- El alumno considera que el conocimiento no es una explicación construida que responde a problemas que nos aquejan, sino la respuesta verdadera que poseen los grandes protagonistas, en este caso el profesor. Así que responden desconcertados por la responsabilidad y el esfuerzo de cambio que se les pide, pues están acostumbrados a algo mucho más cómodo: repetir tareas mecánicas sin sentido personal. Las conductas típicas de este momento son el bloqueo o la incertidumbre ante las nuevas demandas del profesor.
- En coherencia con lo anterior no existe elaboración personal, las conclusiones son una copia o una adición de partes.
- La planificación de la investigación se limita a la búsqueda de información.
- No hay reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre la convivencia escolar, o bien ésta es muy simplificadora.

b. Se formulan preguntas y se definen problemas (ADP2). Este valor estaría caracterizado por:

- Se observa cierta evolución con respecto al valor anterior: los alumnos empiezan a trabajar con problemas pero lo hacen todavía simplemente para satisfacer las demandas del profesor; simulan una investigación pero finalmente terminan haciendo un “trabajo” en el que se copian las informaciones sobre una temática.
- Se definen problemas pero éstos no dirigen la investigación y finalmente no se responde a ellos. Es decir, se siguen los pasos del proceso investigativo pero de manera mecánica y sin comprender su sentido y utilidad y no se tiene en cuenta que la finalidad última es la resolución del problema planteado. Empieza a haber un esbozo de elaboración personal pero se ciñe a la glosa de textos.
- La planificación tiene en cuenta las distintas fases de un proceso de investigación, pero de manera todavía muy mecánica y sin comprender el valor y la función de cada elemento.

- Aparece una reflexión incipiente sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre la convivencia escolar basada en lo más evidente y perceptible.

c. Hay capacidad para plantear problemas (ADP3). Este valor estaría caracterizado por:

- El trabajo con problemas tiene sentido y utilidad y se conecta con procesos de indagación que realizamos en contextos extraescolares.
- Los problemas dirigen la investigación como hilo conductor del proceso de aprendizaje. Las conclusiones son realmente una respuesta a los problemas de investigación y el resultado de una atribución con sentido personal a los aprendizajes.
- Se planifica y se sigue el proceso de manera flexible y dinámica, comprendiendo realmente su sentido y utilidad y la finalidad última de la resolución de los problemas planteados.
- Las reflexiones sobre la escuela vinculan los contextos espaciales y temporales, y las relaciones entre las personas y los comportamientos, y los ponen en contacto con los procesos de aprendizaje y la convivencia escolar. Los contenidos, la metodología y las relaciones profesor-alumno forman parte de esta reflexión.

5.6.2. Categorías relativas al desarrollo profesional del profesor (P)

Dado que el trabajo del profesor involucrado -que es al mismo tiempo el investigador- se ubica, de entrada, en un modelo didáctico deseable, de carácter “investigativo” y que la investigación se centra en una sola persona y en una etapa acotada en el tiempo, en las categorías que siguen, aunque son susceptibles de analizar evolutivamente, no se contemplan, estrictamente, valores en forma de “hipótesis de progresión”, sino que dichas categorías serán utilizadas para analizar las potencialidades y dificultades del desarrollo profesional del docente, previendo, en todo caso, una posible evolución progresiva en dicho desarrollo.

Pretendemos observar los cambios, resistencias y potencialidades para el desarrollo profesional del profesor en una triple dimensión (correspondiente, asimismo, al ámbito básicamente conceptual, básicamente procedimental o básicamente actitudinal, respectivamente): la concepción del conocimiento escolar, la asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas y la dimensión del compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de su identidad profesional. De esta manera pretendemos comprender cómo considera el profesor su tarea profesional y en qué medida dicha tarea contribuye a la consecución de las finalidades de la educación. Concebimos, por tanto, las relaciones alumno-profesor desde una perspectiva dialéctica y especular, así que muchos de los rasgos de las dimensiones del aprendizaje de los alumnos tienen su correlato en las actitudes y las conductas del profesor.

Dimensión de la concepción del conocimiento escolar por parte del profesor (PC)

- Su perspectiva del conocimiento escolar es exclusivamente disciplinar y caracterizada por la incapacidad para ponerse en el lugar del alumno a la hora de formularlo. Esto coincide con una identidad profesional de especialista.
- El profesor tiene una visión de la realidad del aula reduccionista y centrada en lo perceptible y evidente, no tiene en cuenta la complejidad de las relaciones. El profesor ha asumido su posición de protagonista y ha entrado en el juego de espejos de la dependencia y de las relaciones de poder. Como consecuencia niega el conflicto de poder y el choque cultural en el aula.

Esta etapa inicial se corresponde más bien con el primer período o fase piloto de la investigación, en el que el desarrollo profesional del investigador era muy incipiente. En todo caso, a partir de esta situación consideramos que se puede producir una evolución en su desarrollo profesional:

- Una progresión hacia una actitud que tenga en cuenta las aportaciones de otros campos de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales para diseñar y experimentar el conocimiento escolar. Se demuestra cierta capacidad para la elaboración personal de los contenidos escolares. Comienza una reformulación de la identidad profesional que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones en el aula. El profesor comienza a ser capaz de ponerse en el lugar del otro a la hora de formular los contenidos escolares.
- Su visión de las relaciones en el aula comienza a ser más sistémica y tiene en cuenta las relaciones complejas de subordinación y poder.

Y finalmente, la evolución puede ir en el siguiente sentido:

- Se concibe el conocimiento escolar de manera integrada, no como el resultado de la adición de aportaciones de distintas fuentes. El profesor se define como docente y es plenamente consciente de la complejidad de sus funciones educativas. Los contenidos son el resultado de la elaboración personal del profesor teniendo en cuenta la triple relevancia: alumno, disciplinas de conocimiento y problemas socioambientales relevantes.
- Su visión de las relaciones de aula es compleja y sistémica, tiene en cuenta y trabaja desde las relaciones y desde el conflicto en el aula.

Dimensión de la asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas (PMD)

- En coherencia con su concepción del conocimiento, no contempla el carácter funcional del saber y el trabajo con problemas no tiene sentido.

A partir de esta posición inicial podemos considerar una evolución:

- El trabajo con problemas se concibe como una alternativa metodológica que puede mejorar la práctica profesional.

Y finalmente:

- El trabajo con problemas se concibe como la forma de comprender el mundo atribuyendo sentido personal a las experiencias.

Dimensión del compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de su identidad profesional (PPS)

- No se contempla el compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte de la identidad profesional.

A partir de aquí podemos contemplar un cambio en el siguiente sentido:

- El cuestionamiento de las relaciones de poder en el aula conduce a un mayor compromiso profesional y social.

Y finalmente:

- La educación para la ciudadanía y la participación social se convierten en una finalidad educativa integradora de los distintos objetivos y transversalidades.

A continuación recogemos, en el Cuadro 5.4, la formulación completa del sistema de categorías que he propuesto:

ADC	ADP	ADA	P
<p>ADC1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con carácter general, esta descripción de los fenómenos sociales estaría centrada en lo evidente, con pocos elementos y relacionados de manera aditiva. Se describiría el aspecto más perceptible y evidente del conflicto y la convivencia, y sólo en su vertiente negativa, el enfrentamiento y la violencia. - La caracterización del comportamiento individual y colectivo se basa exclusivamente en la perspectiva de una conducta consciente, voluntaria y deliberada de los grandes protagonistas. - Como consecuencia de lo anterior, esta descripción se caracterizaría por la personalización de las relaciones entre colectividades, mostrando cierta incapacidad para la abstracción que supone la comprensión del concepto de sociedad. - No se contemplan relaciones causales y las concepciones de lo social, aunque no de manera consciente, se encuentran muy cerca del pensamiento precausal y de la creencia en el poder del azar y del destino. 	<p>ADP1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta posición está relacionada con una determinada valoración del conocimiento imperante en el ámbito escolar. En congruencia con el mismo valor de la dimensión conceptual, el alumno considera que el conocimiento no es una respuesta construida a problemas que nos aquejan, sino algo que poseen los grandes protagonistas, en este caso el profesor. Y, aunque lo vivencie de manera ambivalente, considera que esto le proporciona status y poder. - Cuando el profesor propone un nuevo concepto del saber funcional y democrático está rompiendo radicalmente con la cultura escolar dominante. Ante esto los alumnos se sienten desconcertados por la responsabilidad y el esfuerzo de cambio que se les pide, pues están acostumbrados a algo mucho más cómodo: repetir tareas mecánicas sin sentido personal. Las conductas típicas de este momento son el bloqueo o la incertidumbre ante las nuevas demandas del profesor. - En coherencia con lo anterior no existe elaboración personal, las conclusiones son una copia o una adición de partes. - No hay reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, o bien ésta es muy simplificadora. 	<p>ADA1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como consecuencia de una concepción de las relaciones basada en el protagonismo de los grandes hombres y una valoración del conocimiento como posesión valiosa del profesor, en este momento predomina una actitud conformista y escasa capacidad para el compromiso y la responsabilidad. - Esto se correlaciona con el predominio de una moral heterónoma, una alta dependencia del control externo y una baja iniciativa y autonomía personal. Los alumnos no suelen tomar decisiones y adoptan una actitud a la espera de que el que gobierna les “mande” hacer. Hay cierta incapacidad para ponerse en el lugar del otro y para formar la propia opinión y expresarla. - Como consecuencia de la incapacidad conceptual de establecer relaciones causales, no se tiene conciencia clara de las consecuencias de la propia conducta. El premio o el castigo dependen de la liberalidad o del estado de ánimo de la persona que posea el protagonismo de su vida en cada momento. - Los conflictos son inevitables y no merece la pena intentar resolverlos pues dependen de factores arbitrarios que escapan a nuestro control, de aquí que se sobrevalore el consenso y se evite la discrepancia. 	<p>PC</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor ha asumido su posición de protagonista y ha entrado en el juego de espejos de la dependencia y de las relaciones de poder. - Tiene una visión de la realidad del aula reduccionista y centrada en lo perceptible y evidente, no tiene en cuenta la complejidad de las relaciones. - La perspectiva del conocimiento escolar es exclusivamente disciplinar, caracterizada por la incapacidad para ponerse en el lugar del alumno a la hora de formularlo. - Esto coincide con una identidad profesional de especialista y con la negación del conflicto de poder y del choque cultural en el aula. <p>PMD</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor ha asumido el papel de transmisor de un saber valioso que sólo unos pocos poseen. - Como consecuencia, no contempla el carácter funcional del conocimiento y el trabajo con problemas no tiene sentido. <p>PPS</p> <ul style="list-style-type: none"> - La identidad profesional ha quedado trabada en torno a la posición de identificación con el poder y con el saber y no se contempla el compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte de ella.

Capítulo 5. Metodología y diseño de la investigación

<p>ADC2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todavía los procesos sociales e históricos se consideran consecuencia de la acción de los grandes protagonistas sin tener en cuenta fenómenos colectivos, pero se manejan conceptos de transición como el de "rol social" o el de "institución social" que acercan la perspectiva individual a la abstracción de lo colectivo. - La caracterización de la conducta humana individual y colectiva gana en matices y se empiezan a contemplar elementos no perceptibles y evidentes. Se tienen en cuenta las consecuencias de los conflictos sociales, para el medio ambiente, para la salud, y las consecuencias políticas y económicas. - En este valor se establecen conexiones simples y lineales entre un factor causal y las consecuencias de un conflicto. 	<p>ADP2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa cierta evolución con respecto al valor anterior: los alumnos empiezan a trabajar con problemas pero lo consideran todavía simplemente para satisfacer las demandas del profesor; simulan una investigación pero finalmente terminan haciendo un "trabajo" en el que se copian las informaciones sobre una temática. - Se definen problemas pero éstos no dirigen la investigación y finalmente no se responde a ellos. Es decir, se siguen los pasos del proceso investigativo pero de manera mecánica y sin comprender su sentido y utilidad y no se tiene en cuenta que la finalidad última es la resolución del problema planteado. - Empieza a haber un esbozo de elaboración personal pero se ciñe a la glosa de textos. - Aparece una reflexión incipiente sobre el propio proceso de aprendizaje basada en lo más evidente y perceptible. 	<p>ADA2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestra compromiso con el conocimiento y comprensión de las causas de los procesos conflictivos, pero se mantiene la misma incapacidad para ensayar estrategias de resolución. - Se demuestra mayor autonomía e iniciativa y cierta capacidad para el compromiso y la responsabilidad, aunque con "recaídas" en la situación anterior. - Comienza a haber conciencia de las consecuencias de las propias acciones en coherencia con una mayor capacidad para establecer conexiones causales. - Se demuestra cierta capacidad para formarse opinión y expresarla y para tomar algunas decisiones, así como cierta capacidad para ponerse en el lugar del otro, una mayor valoración de la discrepancia y un menor grado de elusión del conflicto. 	<p>PC</p> <p>Una progresión hacia una actitud que tenga en cuenta las aportaciones de otros campos de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales para diseñar y experimentar el conocimiento escolar. Se demuestra cierta capacidad para la elaboración personal de los contenidos escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comienza una reformulación de la identidad profesional que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones en el aula. - El profesor comienza a ser capaz de ponerse en el lugar del otro a la hora de formular los contenidos escolares <p>PMD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como consecuencia de una visión más compleja del ambiente de aula, el trabajo con problemas se concibe como una alternativa metodológica que puede mejorarla. <p>PPS</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cuestionamiento de las relaciones de poder en el aula conduce a un mayor compromiso profesional y social.
--	---	--	--

<p>ADC3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza la conducta humana individual y colectiva de manera compleja, incorporando aspectos privativos de la conducta humana y del comportamiento social y teniendo en cuenta las dicotomías entre racionalidad e irracionalidad y entre pensamiento y conducta consciente y deliberada y conducta irracional, impulsiva e inconsciente. - Esta perspectiva incorpora la interacción y la recursividad entre causas y consecuencias y cómo estas últimas pueden convertirse a su vez en factores causales. Tiene en cuenta el carácter procesual de los fenómenos relacionados con los conflictos, como el concepto de "escalada del conflicto". - Se comprenden los fenómenos sociales y las relaciones entre colectividades como: <ul style="list-style-type: none"> - un proceso complejo que implica luchas de intereses y de poder - un proceso complejo que implica la conformación de intereses y voluntades colectivas a través de procesos de institucionalización de las conductas y las voluntades individuales. 	<p>ADP3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los problemas dirigen la investigación como hilo conductor del proceso de aprendizaje. - Las conclusiones son realmente una respuesta a los problemas de investigación y el resultado de una atribución de sentido personal a los aprendizajes. - Se planifica y se sigue el proceso de manera flexible y dinámica, comprendiendo realmente su sentido y utilidad y la finalidad última de la resolución de los problemas planteados. 	<p>ADA3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra capacidad para el compromiso y la responsabilidad. - Es capaz de ensayar estrategias de resolución de conflictos: escucha, se pone en el lugar del otro e intenta revertir el proceso circular que hace progresar al conflicto. - Afirma sus opiniones y las defiende, planifica y decide. No elude el conflicto y lo considera una manera de aprender. - Las reflexiones sobre la escuela se vinculan a los contextos espaciales y temporales y a los comportamientos, y se conectan con los propios aprendizajes. 	<p>PC</p> <p>PC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se concibe el conocimiento escolar de manera integrada, no como el resultado de la adición de aportaciones de distintas fuentes. El profesor se define como docente y es plenamente consciente de la complejidad de sus funciones educativas - Los contenidos son el resultado de la elaboración personal del profesor teniendo en cuenta la triple relevancia: alumno, disciplinas de conocimiento y problemas socioambientales relevantes. <p>PMD</p> <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo con problemas se concibe como la forma de comprender el mundo atribuyendo sentido personal a las experiencias. <p>PPS</p> <ul style="list-style-type: none"> - La educación para la ciudadanía y la participación social se convierten en una finalidad educativa integradora de los distintos objetivos y transversalidades.
---	--	---	---

Cuadro 5.4: Categorías conceptuales, actitudinales y procedimentales con sus correspondientes valores en la hipótesis de progresión. Fuente: elaboración propia.

5.7. El análisis del contenido. El tratamiento de las unidades de información

Así pues, hemos utilizado como fuentes para las observaciones y registro de los datos, básicamente, las producciones de los cuadernos de los alumnos y las grabaciones en audio de las sesiones de grupos de debate en el aula, lo que se complementa con la perspectiva recogida en el diario del profesor-investigador. Para el análisis de las concepciones sobre la convivencia presentes en la cultura del Centro educativo se han utilizado diversos documentos organizativos y curriculares así como las observaciones del investigador registradas en su Diario. De los cuadernos se han seleccionado -como se dijo- una serie de actividades, iniciales, de seguimiento y de conclusión, que hemos considerado que aportaban información relevante para nuestra investigación; las grabaciones de audio han sido utilizadas en su totalidad; el contenido del diario del profesor-investigador ha servido de apoyo para los comentarios de las otras fuentes procedentes del alumnado.

La información -procedente de los documentos escritos y de las transcripciones de audio- ha sido tratada según técnicas de “análisis del contenido” (Bardin, 1986) y las unidades de información obtenidas se han codificado siguiendo un sistema de categorías previamente establecido¹³ en una serie de dimensiones de análisis correspondientes al aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos y al desarrollo profesional del profesor. Siguiendo la hipótesis de progresión general de IRES (García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000)), hemos establecido tres valores o niveles de dicha progresión. Las 2.903 unidades de información que resultaron de la codificación fueron gestionadas con el programa Atlas-Ti, y su tratamiento cuantitativo posterior se mostrará mediante gráficas en el capítulo siguiente, de resultados de la investigación.

La identificación de los distintos fragmentos discursivos, tanto de los textos escritos como de las transcripciones de audio, del Diario del Investigador y de los documentos del Centro, se ha realizado utilizando una codificación con los siguientes elementos:

1) Identificación del sujeto. Ejemplo: G3S2 significa el sujeto S2 que pertenece al grupo de debate G3. En la transcripción de los debates el profesor aparece como (P).

2) Codificación de la unidad de información especificando la dimensión de análisis a la que pertenece: (A), que significa alumnos, o (P), que significa profesor. Y dentro de éstas a qué categoría pertenece: (ADC) significa aprendizaje de la dimensión conceptual, (ADA) aprendizaje de la dimensión actitudinal y (ADP) aprendizaje de la dimensión procedimental, y en qué nivel de la hipótesis de progresión de los aprendizajes se haya: 1, 2 o 3. Ejemplo: (ADC3) corresponde a un fragmento discursivo del aprendizaje conceptual de los alumnos y de valor 3 en la hipótesis de progresión.

Y en el caso del profesor las tres dimensiones de análisis: desarrollo profesional en su dimensión básicamente conceptual: (PC); desarrollo profesional en su dimensión básicamente procedimental (método de trabajo con problemas) (PMD) y desarrollo profesional en su dimensión básicamente actitudinal (compromiso con los problemas sociales) (PPS). En este caso no se establecen niveles de progresión.

3) Codificación de la Unidad Didáctica o momento de la intervención al que pertenece el fragmento discursivo, U1, U2 o U3.

4) Codificación de la actividad de la que se ha tomado el fragmento discursivo, A1, A2, A3, etc.

4) Finalmente la identificación del instrumento de recogida del dato: cuaderno del alumno (F1), grabación en audio de debate (F2), Cuaderno del Investigador (F3), o documentos organizativos y curriculares (F4).

5) Las unidades de información provenientes del Diario del Investigador se codifican con las siglas DI seguida de la semana en la que se han registrado las observaciones, por ejemplo S-24-27-5-2011 (semana del 24 al 27 de mayo de 2011).

6) Las unidades de información provenientes de documentos organizativos o curriculares se han codificado con las iniciales del documento, seguida de la inicial del Centro, Instituto Torreblanca (IT) o Instituto Nervión (IN). Los documentos que se han utilizado son los siguientes:

- [PC-IN-F4]: Plan de Convivencia del IES Nervión
- [PC-IT-F4]: Proyecto de Centro del IES Torreblanca
- [PEEP-IT-F4]: Memoria de Seguimiento del Proyecto Escuela Espacio de Paz del IES Torreblanca
- [CE-20-01-2011-IT-F4]: Acta del Consejo Escolar del 20-01-2011 del IES Torreblanca
- [C-20-01-2011-IT-F4]: Claustro del 20-01-2011 del IES Torreblanca
- [CE-28-04-2011-IT-F4]: Acta del Consejo Escolar de 28 de abril de 2011 del IES Torreblanca
- [ETCP-15-03-2011-IT-F4]: Acta del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de 15-03-2011 del IES Torreblanca
- [LGAP-29-06-2007-IT-F4]: Líneas Generales de Actuación Pedagógica del IES Torreblanca
- [ROF-IT-F4]: ROF del IES Torreblanca
- [CC-IT-F4]: Compromisos de Convivencia del IES Torreblanca

Un ejemplo -siguiendo ya el orden en que se configura la codificación completa de una unidad de información- podría ser el siguiente: [ADC2-G3S4-U2-A7-F2]. Esta sería una unidad de información codificada como correspondiente al aprendizaje conceptual (ADC) en el nivel de progresión 2, de un fragmento discursivo del sujeto S4, que pertenece al grupo de debate G3, que se ha producido en la unidad didáctica 2 y en la actividad A7, y que ha sido registrado mediante grabación de audio de un debate (F2).

Esperamos que del tratamiento de estos datos con el sistema de categorías expuesto se deriven los resultados de la investigación que se expondrán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se describió en el capítulo anterior, hemos utilizado unos instrumentos aplicados a las distintas fuentes de información para obtener unos datos -que se hallan en los Anexos I, II, III y IV a disposición del lector-, que han sido tratados a través de la codificación en unidades de información según el sistema de categorías expuesto; en este sentido remitimos al capítulo V que describe la Metodología y el diseño de la investigación en el que se detallan los criterios que se han utilizado para codificar las unidades de información. Algunas unidades de información han sido codificadas en dos categorías al mismo tiempo, pues aportaban información sobre más de una categoría, por ejemplo, sobre conceptos y actitudes. Hemos respetado en la transcripción de los cuadernos de los alumnos la literalidad del texto y la transcripción de los debates grabados en audio se ha hecho respetando en todo lo posible el sonido original. En este capítulo intentaremos organizar los resultados en torno a los problemas de investigación planteados, y en el caso del primer problema a través del análisis en varios niveles que se detallarán a continuación. Recordamos en todo caso que no se ha utilizado este sistema de categorías en el tratamiento de los datos correspondientes al problema del análisis de las concepciones sobre la convivencia en la cultura del Centro escolar, y que se ha utilizado otro sistema de categorías, sin valores de progresión, en el caso del problema relativo al desarrollo profesional del profesor.

Para responder al primero de los problemas planteado en la investigación -¿Qué procesos de aprendizaje se dan en nuestros alumnos al trabajar un AIE sobre el Conflicto y la Convivencia con una metodología investigativa?- realizaremos el tratamiento de los datos obtenidos en varios niveles de análisis.

En un primer nivel de análisis pretendemos realizar una aproximación al conocimiento de cuáles son las concepciones de nuestros alumnos sobre el conflicto y la convivencia, qué actitudes concitan estos fenómenos en los jóvenes y qué procedimientos vinculados a la investigación escolar son capaces de manejar. Y, asimismo, siguiendo nuestra hipótesis de progresión, qué cambios conceptuales, actitudinales y procedimentales se desarrollan durante nuestra intervención docente. Esto supone una visión descriptiva y sincrónica de los resultados que deberá completarse con otros niveles de análisis. Para este análisis utilizaré los datos obtenidos en los cuadernos de los alumnos (F1) y las grabaciones del grupo de debate G3 (F2), y, como apoyo complementario, el Diario del Investigador (F3); con esto pretendemos definir la población de ideas presentes en el aula al iniciar la intervención, así como las características de las mismas en los distintos valores de la progresión.

En un segundo nivel de análisis, de tipo longitudinal y diacrónico, y con apoyo, en este caso, de técnicas cuantitativas, atenderemos a las posibles evoluciones de estos aprendizajes a lo largo del curso. A tal fin ofreceremos una cuantificación de los resultados totales por categorías y valores (de nuestro sistema de categorías) en las tres unidades didácticas o momentos en que se dividió la intervención. Esto nos permitirá inferir qué progresos, estancamientos o retrocesos de los aprendizajes se han producido. En este caso utilizamos como fuente de información específica los cuadernos de los alumnos al describir la progresión del gran grupo-clase (F1), y las grabaciones de audio de uno de los grupos de debate (G3) al analizar la evolución del grupo, así como de sus componentes, como ejemplo representativo de los cambios observados (F2).

En un tercer nivel de análisis nos plantearemos -desglosando el problema general expuesto más arriba- el cómo y porqué de estas evoluciones. Concretamente: ¿Qué patrones de evolución y qué tipo de obstáculos se producen en el proceso de aprendizaje de los alumnos en el grupo de debate analizado? Asimismo: ¿Cómo influyen la dinámica del grupo de debate y las intervenciones del profesor en este proceso? Para responder a estas cuestiones utilizaremos básicamente el análisis de las interacciones entre los alumnos, y entre el profesor y los alumnos, que se contienen en las grabaciones de audio del grupo de debate (G3) (F2), así como de manera complementaria el Diario del Investigador (F3). Se trataría por tanto de dilucidar cuáles son: 1) los patrones de evolución del grupo y de interacción entre sus miembros; 2) los patrones de evolución de cada individuo y su repercusión en los procesos de aprendizaje; 3) los patrones de actuación del profesor.

Hasta aquí estaríamos dando respuesta al primer problema, relativo al aprendizaje de los alumnos, en la triple dimensión, conceptual, procedimental y actitudinal contemplada en nuestras categorías de análisis, aunque el análisis de los patrones de actuación del profesor en el grupo de debate nos está ofreciendo ya información para nuestro segundo problema.

Para responder al segundo de los problemas de investigación -¿Qué procesos de desarrollo profesional se dan en el profesor cuando trabaja con el AIE sobre el Conflicto y la Convivencia?-, desde la triple dimensión de su concepción del conocimiento escolar, su asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas y su compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de su identidad profesional, analizaremos los resultados de las interacciones entre profesor y alumnos que se contienen en las sesiones de los grupos de debate grabadas en audio (F2), así como la intervención del docente a lo largo del curso recogida en su Diario del Investigador (F3).

El tercer problema de investigación aborda la concepción de la convivencia presente en la cultura escolar del Centro y cómo ésta influye o condiciona los procesos de aprendizajes de los alumnos. Para ello se utilizan una serie de documentos curriculares y organizativos del Centro escolar (F4), así como las observaciones registradas en el Diario del Investigador (F3).

Consideramos de otra escala de análisis el cuarto problema de investigación: ¿Cómo contribuye en la práctica educativa un AIE sobre “El conflicto y la convivencia” al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores?, pues su respuesta dependerá del tratamiento de los datos y de las conclusiones de los otros tres problemas, y por tanto lo recogeremos en el capítulo de Conclusiones.

<p>1º) Problema: ¿Qué procesos de aprendizaje se dan en los alumnos al trabajar con el AIE sobre el Conflicto y la Convivencia?</p>	<p>1º Nivel de análisis: Fuentes e instrumentos: producciones de los alumnos registradas en sus cuadernos (F1), grabaciones de audio del grupo G3 (F2), y de manera complementaria el Diario del Investigador (F3). Objetivo: definir la población de ideas presentes en el aula al iniciar la intervención, así como las características de las mismas en los distintos valores de la progresión.</p> <p>2º Nivel de análisis: Fuentes e instrumentos: producciones de los alumnos del grupo-clase registradas en sus cuadernos (F1), y grabaciones de audio de debates del grupo G3 (F2). Objetivo: análisis cuantitativo, longitudinal y diacrónico de las evoluciones de los aprendizajes del grupo clase, y análisis de la evolución del grupo G3 y de cada componente como ejemplos representativos de los cambios observados.</p> <p>3º Nivel de análisis: Fuentes e instrumentos: interacciones en el grupo de debate contenidas en las grabaciones de audio (F2) y observaciones registradas en el Diario del Investigador (F3). Objetivo: describir los patrones de progresión y los obstáculos que se producen en el proceso de aprendizaje de los alumnos en el grupo de debate y cómo influyen las intervenciones del profesor en la evolución de los aprendizajes.</p>
<p>2º) Problema: ¿Qué procesos de desarrollo profesional se dan en el profesor cuando trabaja con el AIE sobre el Conflicto y la Convivencia?</p>	<p>Fuentes e instrumentos: interacciones entre profesor y alumnos que se contienen en las sesiones de los grupos de debate grabadas en audio (F2), así como la intervención del docente a lo largo del curso recogida en su Diario del Investigador (F3). Objetivo: definir las evoluciones en el desarrollo profesional del profesor y sus patrones de actuación.</p>
<p>3º) Problema: ¿Cómo se concibe la convivencia en la cultura del IES Torreblanca?</p>	<p>Fuentes e instrumentos: documentos curriculares y organizativos del Centro escolar (F4), así como las observaciones registradas en el Diario del Investigador (F3). Objetivo: describir la concepción de la convivencia presente en la cultura escolar del Centro y cómo ésta influye o condiciona los procesos de aprendizajes de los alumnos.</p>
<p>4º) Problema: ¿Cómo contribuye en la práctica educativa un AIE sobre “El conflicto y la convivencia” al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores?</p>	<p>Consideramos este problema de investigación de otra escala de análisis, pues su respuesta dependerá del tratamiento de los datos de los otros tres problemas, y por tanto lo recogeremos en el capítulo de Conclusiones.</p>

Cuadro 6.1: Tratamiento de los datos para responder a los problemas de investigación. Fuente: elaboración propia.

6.1. Primer nivel de análisis: conceptos, actitudes y procedimientos de los alumnos

6.1.1. Las ideas de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia en su situación inicial

La dimensión conceptual de las concepciones de los alumnos (ADC1)

Pretendemos ofrecer aquí una panorámica de la población de ideas de los alumnos y alumnas investigados -de nuestra clase, en definitiva- sobre el conflicto y la convivencia en su dimensión conceptual (categoría ADC). Y empezaremos por el valor 1 de dicha categoría según nuestra hipótesis de progresión, es decir, concepciones de un bajo nivel de complejidad que giran en torno a una serie de ideas de sentido común. Recordamos, a este respecto, que dicho valor 1 de la categoría (ADC1) se formulaba así:

a. Aproximación predominantemente descriptiva de los fenómenos sociales (ADC1)

- Con carácter general, esta descripción de los fenómenos sociales estaría centrada en lo evidente, con pocos elementos y relacionados de manera aditiva. Se describiría el aspecto más perceptible y evidente del conflicto y la convivencia, y sus consecuencias sólo en su vertiente negativa, el enfrentamiento y la violencia. No se contemplan las escalas del conflicto ni conceptos mediadores entre lo individual y lo colectivo, como el concepto de rol o función social, organizaciones o instituciones, ideología, etc.
- La caracterización del comportamiento individual y colectivo se basa exclusivamente en la perspectiva de una conducta consciente, voluntaria y deliberada de los grandes protagonistas. Como consecuencia de lo anterior, esta descripción se caracterizaría por la personalización de las relaciones entre colectividades, mostrando cierta incapacidad para la abstracción que supone la comprensión del concepto de sociedad.
- No se contemplan relaciones causales y las concepciones de lo social, aunque no de manera consciente, se encuentran muy cerca del pensamiento precausal y de la creencia en el poder del azar y del destino.

Vamos a estructurar la presentación de este análisis en forma de algunos comentarios según los subapartados que siguen a continuación.

La escala interpersonal. El conflicto y la convivencia entre iguales y con los adultos

El imaginario de nuestros alumnos sobre la convivencia aparece muy ligado a su experiencia cercana en el contexto familiar, en el barrio, en la calle con el grupo de iguales, y en el centro educativo con los compañeros y profesores. La visión del conflicto, sus causas y sus consecuencias, adquieren formas estereotipadas que se caracterizan por la fuerte carga emocional; lo que bloquea casi toda posibilidad de

reflexión. Según esto, los ingredientes de los conflictos serían los celos, la rivalidad, la violencia, la represión y el castigo. Frecuentemente imaginan que un conflicto implica cuestiones de honor familiar o de grupo, que empieza dentro del Instituto y acaba arrastrando al resto de amigos y familiares, que continúan la disputa en la calle. El profesor es una figura que, dentro de los muros de la escuela, y, mediante su autoridad, impide el conflicto, pero fuera de la escuela su imagen de “persona civilizada” no sirve de nada.

[En una actividad consistente en que los alumnos inventan un conflicto]: “Con nuestras grandes dotes de imaginación hemos creado esta situación, Fran más tarde insulta a Carmen (...) Carmen le dice que va a traer a su novio más tarde a la salida: Jose: ¿tú que les has dicho a mi novia, estúpido?, el novio se llama Jose.

Fran: estúpido tu padre.

Jose: con mi novia no se mete nadie y con mi padre menos.

Se pelean pero interviene un profesor al que le revientan un pómulo en la pelea.

Profesor: ya basta, somos personas civilizadas.

Jose: mañana te vas a (...)

Fran: a ver si tienes lo que hay que tener para venir mañana.

Al día siguiente vinieron cada uno con cinco jóvenes pero llegó la policía y estuvieron tres días expulsados del centro”. [ADC1-G3-U2-A3-F2].

En los siguientes fragmentos discursivos de conversaciones mantenidas con los alumnos podemos observar algunas de las ideas con respecto a la convivencia que predominan entre nuestros alumnos. Algunos de estos comentarios nos anticipan las actitudes de escepticismo y falta de confianza en las personas y en la posibilidad de gestionar los conflictos que encontraremos a lo largo del curso.

“(…) aquí como no espabiles te comen, mi madre me dice: el que da primero lleva las de ganar y después que venga la familia que aquí estoy yo. Las peleas que arrastran a los familiares y que se presentan a la salida del colegio son frecuentes, con intervenciones de la policía”. [DI-S-04-08-10-F3]

“(…) Un alumno me dice: Yo me quiero ir de aquí... los demás asienten... cuentan robos y agresiones... en el instituto han entrado varias veces y han robado equipamiento y hecho muchos destrozos. Un alumno: Yo no digo nunca que soy de Torreblanca... yo digo que soy de Sevilla”. [DI-S-04-08-10-F3]

“(…) La imagen que tienen de la policía es muy negativa:

- Una alumna: La gente no confía en la policía, cuando vienen ya ha terminado todo... son unos mierdas: a los locales... ya les vale, a los civiles... ni los mires, al grupo (policías de paisano)... le escupo... a los motora ni la hora... a los geos ni los veo... solo les interesa coger droga (sic)

- Son frecuentes candelas en la calle, ayer en mi calle le estallaron un vaso de whisky en la cabeza a uno, me dolió hasta a mi, ja, ja, ja (sic)

- Los gitanos hacen culto en la calle... cantan, bailan, rezan... es la iglesia de los gitanos... ahora ya tienen un local”. [DI-S-04-08-10-F3]

a. Las relaciones causales

Las concepciones de nuestros alumnos sobre el conflicto y la convivencia a menudo no distinguen la escala individual de la social. Se confunden o se solapan y, junto a la crisis económica, se citan fenómenos naturales de carácter catastrófico en los que no está muy claro que esté implicada la acción y la responsabilidad humanas.

[¿Cuáles son tus intereses y preocupaciones a escala individual y a nivel social?]:
“No tener lesiones en la temporada y suspender los estudios. Sacar los estudios y seguir practicando mi deporte favorito (fútbol). Y sociales: que se acabe la crisis y las catástrofes naturales, ser rico y tener salud”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

Como si las crisis económicas ocurrieran igual que los terremotos, como un caso de mala suerte, algo inevitable y que nos toca padecer. Cuando preguntamos por factores que pondrían en riesgo la supervivencia de la especie humana, además de una guerra nuclear, nuestros alumnos responden citando fenómenos catastróficos sin conexión clara con la acción del hombre. Esto nos induce a pensar en cierta pervivencia de mentalidad precausal en el ámbito de los fenómenos sociales, según la cual las cosas ocurren por azar o por el destino.

“La destrucción del medio ambiente, la contaminación, destruir la atmósfera. [La destrucción] no es evitable siempre aremos (sic) cosas malas para la naturaleza. [El sol] se apagará. La atmósfera se destruye nos quemaríamos pero sí tiene solución. El sol si se apaga nos moriríamos congelados, no es evitable”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

[¿Podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta?]: “Sí... a veces por culpa de conflictos, odio etc. el hombre actúa de manera ilógica... también debido a la gran cantidad de bombas atómicas que existen, si algún fallo se produjera (sic) y las bombas se activaran podría significar una gran catástrofe que podría destruirnos al planeta entero”. [ADC1-G1S3-U1-A1-F1]

[¿Cuáles son tus preocupaciones e intereses a nivel personal y social?]: “Respecto a lo social las inundaciones y catástrofes que están ocurriendo casi todos los días. O todos los conflictos que hay con otros países o dentro de un mismo país. Respecto a lo personal: no saber donde tendré que estudiar mi carrera”. [ADC1-G1S1-U1-A1-F1]

[Además de un holocausto nuclear, ¿qué otros peligros para la supervivencia humana se te ocurren?, ¿son evitables?]: “Que escaseara (sic) el petróleo o el agua, o que la capa de ozono se destruyera. Algunos si, otros no” [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

En el pensamiento de sentido común de los alumnos las relaciones causales parecen inconsistentes. Una guerra puede ocurrir por un fallo, y los problemas sociales se derivan de fenómenos incontrolables como las inundaciones y las catástrofes. También es frecuente que las preocupaciones e intereses se entiendan en clave de “cultura escolar”:

[¿Cuáles son tus intereses y preocupaciones a nivel individual y a nivel social?]:
“Mi futuro laboral y mi familia, y sociales: en la historia”. [ADC1-G4S3-U1-A1-F1]

Y en este otro caso las preocupaciones personales tienen que ver con el interés académico por las “asignaturas”, mientras que los intereses y preocupaciones sociales se conciben en clave personal, mostrando escaso compromiso con los problemas sociales:

[¿Cuáles son tus intereses y preocupaciones a nivel individual y a nivel social?]: “Siento curiosidad por la historia y la geografía de Europa. Y sociales: siento preocupación por la crisis y mi futuro laboral”. [ADC1-G4S2-U1-A1-F1]

[¿Cuáles son tus preocupaciones e intereses a nivel personal?]: “Me preocupa perder mis allegados, pues me gustaría pasar el mayor tiempo posible cerca de ellos. Y sociales S: Me gustaría estudiar lo que mas me guste para en un futuro poder trabajar en lo que de verdad me guste. También me preocupa confundirme al elegir y no escoger la carrera correcta, lo cual me encontraría sin trabajo en un futuro”. [ADC1-G4S1-U1-A1-F1]

Las respuestas que consideran preocupaciones sociales las relativas al futuro personal, laboral o académico, son muy abundantes, e indican un déficit conceptual y al mismo tiempo una confusión entre lo personal y lo social, o bien simplemente la inconsistencia en el manejo del concepto de lo “social”, además de un cierto egocentrismo expresado en la ausencia de preocupación por los verdaderos problemas sociales.

[¿Cuáles son tus preocupaciones e intereses a nivel personal?]: “Estar siempre con mi familia y amigos. Y sociales: tener unos estudios y un trabajo el día de mañana. Unos estudios que me gusten aunque me preocupa que se me den bien porque hay que estudiar muxo (sic)”. [ADC1-G4S4-U1-A1-F1]

Cuando se contemplan causas y consecuencias de los conflictos solo se refieren las evidentes y cercanas en el tiempo y en el espacio. Los conflictos y la convivencia dependen de contingencias inmediatas y perceptibles, y no se tiene en cuenta la dimensión de las relaciones entre las personas, los factores de la comunicación, la relación previa entre las partes implicadas, la capacidad para tener en cuenta al otro, para dialogar y negociar intereses, etc. Las condiciones espaciales, temporales o materiales toman el lugar de las personas, que desaparecen como actores fundamentales quedando eclipsados por las contingencias.

[¿Cuáles son las causas de este conflicto, qué factores están implicados?]: “Las causas son el mal posicionamiento de los objetos y el mal cuidado que les damos nosotros”. [ADC1-G6S1-U2-A2-F1]

“La causa del conflicto es porque Carmen, que está viendo un documental, no ve bien la pantalla y le dice a Fran que se desplace y él no quiere, él le dice que se mueva ella y ella tampoco quiere, ese es el conflicto que yo veo”. [ADC1-G3S1-UD2-A2-F2]

La causa del conflicto, por tanto, sería:

“Que Carmen no puede ver el documental con la cabeza de Fran”. [ADC1-G3-U2-A3-F2]

O bien:

“Que un compañero no se quita de delante de la pantalla”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

La diferencia de opinión o la discrepancia se considera una causa de conflicto:

[Los conflictos se deben]: “a distintos tipos de opinión, por alguna orden no la quieres hacer y se empieza a discutir”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

[¿A que se deben los conflictos?]: “A que siempre quieren tener la razón y hace cosas que te molestan. Por una simple discusión”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

Las consecuencias igualmente son las evidentes y perceptibles, normalmente negativas, y relacionadas con el enfado, la violencia verbal o física y el castigo por parte de una figura de autoridad. Una de las consecuencias del conflicto más repetida es el castigo, ya sea en el ámbito familiar, en la escuela o en la calle. En el siguiente caso hay una visión cercana y personal del conflicto, que se expresa en la relación con los padres y se vive como una presión agobiante en el ámbito de los estudios. Observamos el rasgo egocéntrico de atribuir la razón a una de las partes del conflicto y la queja por no ser escuchado por los adultos. El desencuentro, la desobediencia y el castigo forman parte del imaginario del conflicto generacional.

[Causas del conflicto]: “A la falta de comunicación. Porque se cree que no estudio pero al final acabamos bien”.

[Las consecuencias y el proceso]: “A mi cuarto castigado. A que una persona tiene razón y la otra no le quiere escuchar. Por alguna discusión. Ambas personas se enfadan con la otra”.

[Consecuencia]: “A que para salir tengo que estudiar primero”.
[ADC1-G3S3-U1-A1-F1]

“Pues todo empieza porque me riñen por algo y yo digo lo que pienso ellos responden yo respondo y así hasta que me voy a mi cuarto”.
[ADC1-G1S5-U1-A1-F1]

Un rasgo que también se repite es la consideración del conflicto como un torneo o enfrentamiento especular entre rivales.

“Para ver quien tiene la razón o es más valiente”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

“Por una simple discusión, después llegan los insultos y al final acaban peleándose”.
[ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

Una de las consecuencias del conflicto más repetida es el castigo, ya sea en el ámbito familiar, en la escuela o en la calle.

“Que los dos acaben peleados y castigados (...) que se enfaden, que le conteste mal y le pongan una amonestación a cada uno”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

“Que lleguen a insultarse o mucho peor que lleguen a pelearse o ser castigados los dos”. [ADC1-G3S4-U2-A2-F2]

[A la cuestión de las posibles consecuencias, responde]: “Que se pueden pelear y llegar a las manos, o que el profesor los heche (sic) por molestar”.
[ADC1-G1S2-U2-A1-F1]

En otro caso práctico, propuesto a nuestros alumnos para su análisis, el conflicto se desarrollaba en el contexto del Instituto. Había aparecido un extintor roto en el pasillo de 4º de ESO y en ausencia de un culpable concreto los profesores y la dirección del centro castigaron a todo el grupo. En este nivel de formulación de las ideas de nuestros alumnos el conflicto consiste en las consecuencias visibles y materiales, el extintor roto.

No se repara, como elementos del conflicto, en la presunción de culpabilidad de los jóvenes, a los que se acusa sin pruebas, y en la aplicación de un castigo colectivo. Eludir el factor humano nos evita cuestionar nuestras creencias. La causa es simplemente:

“(…) el destrozo del inmobiliario (sic)”. [ADC1-G3S5-U2-A2-F2]

El conflicto consiste en estar en el lugar equivocado en el momento equivocado, no es una cuestión de relación entre personas sino de contingencias inevitables y un poco azarosas, de mala suerte. Como las contingencias son inevitables, los conflictos también, no vale la pena preocuparse por su resolución, dependen del azar, no de las personas. Esta concepción del conflicto puede estar correlacionada con cierto conformismo y fatalismo en cuanto a las posibilidades de arreglo y con una escasa confianza en las personas y su capacidad de diálogo.

“Tenemos un incidente en el que se ha inculcado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado”. [ADC1-G3S2-U2-A2-F2]

Además se tiende a “naturalizar” los fenómenos sociales para evitar tomar conciencia de las relaciones de dominación y de abuso de poder que subyacen a una situación injusta y ante la que se encuentran impotentes. Este es un recurso frecuente en la cultura escolar dominante que provee a las creencias de un estatus de aceptabilidad, de evidencia indiscutible.

“Porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tú estás ahí, pues tú pringas, es la ley de la naturaleza”. [ADC1-G3S2-U2-A2-F2]

Los alumnos repiten estereotipos, participan de la concepción de la sospecha, de la presunción de culpabilidad de los jóvenes, a los que se les pide que “den la cara”, y no son conscientes de que tienen derechos. La consecuencia es el castigo colectivo, que se toma con toda naturalidad, pues se suele aplicar en la escuela.

“Yo he puesto la responsabilidad de dar la cara quien haya sido”.
[ADC1-G3S3-U2-A2-F2]

[Consecuencias]: “Que tengan que pagar una multa, que se queden sin viaje de fin de curso, y que un gracioso perjudique a toda la clase”. [G3S4-U2-A2-F2]

[Consecuencias]: “Todos serán expulsados”. [ADC1-G3S2-U2-A2-F2]

[Consecuencias]: “La expulsión del centro”. [ADC1-G3S1-U2-A1-F1]

En cuanto a los diferentes cursos o desarrollos que pudiera tomar el conflicto, generalmente nuestros alumnos solo conciben una relación causal simple, que es más bien un encadenamiento o contigüidad de fenómenos, con consecuencias siempre negativas y sin posibilidad de vislumbrar ningún proceso o camino de resolución.

[Respondiendo a la cuestión: ¿qué curso podría seguir el proceso?]: “Comienzan con una forma de pensar diferente entre ellos, se puede desarrollarse (sic) con enfrentamientos entre ellos”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿qué curso podría seguir el proceso?]: “Yo he puesto que los alumnos se quedaran sin viaje [de fin de curso] y que se pelearan contra los

profesores y empezaran a comportarse peor y a hacer más trastadas o mucho peor que haya un incendio y no haya extintor”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

En algún caso se apunta la posibilidad de un proceso en escalada pero no se explica bien:

“Comienzan discutiendo normal y peleando para ver quien tiene razón acto seguido nos gritamos y nos dañamos”. [ADC1-G2S4-U1-A1-F1]

“Se suele desarrollar casi siempre de manera violenta porque se suele empezar ablando (sic) pero estando un poco subido de tono entonces en nada que se diga se empieza con violencia”. [ADC1-G4S1-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿qué curso podría seguir el proceso?]: “Que puede haber un conflicto mayor entre el alumnado y el profesorado”. [ADC1-G3S1-U2-A2-F2]

[Respondiendo a la cuestión: ¿qué curso podría seguir el proceso?]: “Podrá llegar a más y habría peleas entre el alumnado”. [ADC1-G3S3-U2-A2-F2]

[¿Qué curso podría seguir el proceso?]: “Puede ir a peor con un conflicto entre el centro y 4º de ESO”. [ADC1-G3S1-U2-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿qué curso podría seguir el proceso?]: “Lo que cambia es que se va a convertir en mucho peor”. [ADC1-G3S2-U2-A2-F2]

Si ponemos a nuestros alumnos en posición de tener que construir argumentos para defender los intereses de cada una de las partes en conflicto, profesor y alumnos, entonces, junto a las concepciones visibles en los textos descritos -en las que las contingencias inmediatas eclipsan el protagonismo de las personas-, y conviviendo con ellas, empiezan a emerger transiciones hacia ideas nuevas que anuncian formulaciones posteriores de un nivel de complejidad mayor. Comienza a asomar la idea de que la causa del conflicto no es el destrozo del material sino la culpabilización sin pruebas y el castigo colectivo; así la sustancia del conflicto radica en una situación de relaciones y de poderes desiguales que configuran un caso de conflicto generacional. Así pues, aunque consideramos estas concepciones de valor 1, pues comparten todavía los rasgos simplificadores de este nivel de formulación de las ideas, podemos afirmar que suponen una “transición” al nivel 2 de la categoría analizada

[A la cuestión de las causas del conflicto entre profesores y alumnos]: “G3S1: Yo he puesto que utilizaría como argumento que el grupo estaba en el pasillo en ese momento y el grupo utilizaría que no tienen pruebas de que hayan sido ellos
G3S4: yo he puesto que los de 4º de ESO se defienden diciendo que si ellos no han sido por qué tienen que estar castigados y los profesores se defienden diciendo que a ellos son a los que habían pillado en el pasillo, hayan sido o no hayan sido a ellos se le echan las culpas porque estaban en el sitio del delito”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

Esta respuesta se dio en el debate pues en la actividad individual, G3S1 sólo afirma como causa del conflicto “echar la culpa a un grupo”, todavía no contempla la presunción de inocencia y el hecho de acusar sin pruebas:

[A la cuestión de las causas del conflicto entre profesores y alumnos]: “Las causas son el destrozo del mobiliario del Instituto y echar la culpa a un grupo”.

[ADC1-G3S1-U2-A4-F1]

Sin embargo, en la actividad de conclusiones en grupo añaden un matiz importante: “echarles las culpas a un grupo sin tener pruebas”:

[A la cuestión de las causas del conflicto entre profesores y alumnos]: “Las causas son el destrozo del mobiliario del instituto y echarles la culpa a un grupo sin tener pruebas. Los factores [implicados] son los intereses de cada uno”.

[ADC1-G3S1-U2-A5-F1]

Consideramos esto un paso conceptual -y también actitudinal- que nos acerca a la toma de conciencia de unas relaciones complejas:

[A la cuestión de las causas del conflicto entre profesores y alumnos]: “Los alumnos se defenderían diciendo que ellos no habían hecho nada y que los habían inculpado sin motivo alguno, los maestros que ellos estaban allí y eran los más indicados para ser los causantes del conflicto”. [ADC2-G3S2-U2-A4-F2]

Así pues, convive una concepción del conflicto en el que las contingencias inmediatas eclipsan el protagonismo de las personas -la causa del conflicto es el destrozo del material no el resultado de relaciones desiguales complejas-, con otra en la que se admite que se ha culpado a un grupo sin pruebas, con lo cual se apunta, ya, la posibilidad de construir la idea de relaciones de poder y de comprender el conflicto generacional. Junto a la presunción de culpabilidad de los jóvenes y la llamada a “dar la cara” aparece la idea de que los profesores están culpando sin pruebas:

[¿Cuáles son las causas de este conflicto?, ¿qué factores hay implicados?]: “Que han partido un extintor de incendios y le han echado la culpa a los alumnos de 4º de ESO sin saber si han sido ellos. La responsabilidad de dar la cara quien haya sido”.

[ADC1-G3S3-U2-A4-F1]

“G3S2: Yo creo que si han sido ellos les vendría bien un escarmiento por ser tontos, y si no fueran ellos pues me parecería injusto porque si ellos no hubieran sido les causaría una sensación de (...)

G3S3: impotencia”. [ADC1-G3-U2-A7-F2]

El factor actitudinal-emocional va indisolublemente asociado a los esquemas cognitivos, la impotencia que se deriva de unas relaciones de poder desmesuradamente desiguales adultos-jóvenes, conduce al conformismo y a la justificación de la conducta de los mayores. De aquí se deriva la naturalización de las relaciones entre las personas o los intentos de “racionalización” del tipo: “lo hacen por nuestro bien”. A menudo la duda o la confusión denotan el paso en la evolución de las ideas:

“Yo estoy en parte de acuerdo con G3S1 porque si tú has sido pues te castigan y aprendes, pero si tú no has sido tú no aprendes porque si tú no has sido no puedes aprender la lección, estoy de acuerdo pero no estoy de acuerdo”.

[ADC1-G3S4-U2-A7-F2]

También observamos el intento de seguir “cosificando” el conflicto, insistiendo en que se trata de objetos que se rompen, de estar en el lugar equivocado en el momento equivocado, y presuponiendo la culpabilidad de los alumnos:

“Vamos a ver, si ellos se lo han cargado [el extintor] han creado un conflicto entre los maestros y los alumnos, ¿no?”. [ADC1-G3S2-U2-A7-F2]

“Vamos a ver, esto es un ejemplo, tú ves un cadáver en el suelo con un tiro en la cabeza, a ti te dan una pistola y viene la policía y ¿qué te hace?”. [ADC1-G3S2-U2-A7-F2]

En este último caso de nuevo G3S2 expresa una visión del conflicto y la convivencia muy cercana a la violencia. En conjunto, y a la vista de estos resultados, podemos decir que se confirman conclusiones obtenidas en otras investigaciones acerca de la concepción más frecuente de la causalidad en relación con los fenómenos sociales por parte de los alumnos (véanse, por ejemplo: Merchán y García Pérez, 1990; Grupo Valladolid, 1994; Delval, 1994), como destacaré en el capítulo de Conclusiones.

b. La resolución de los conflictos

En este nivel inicial de las ideas de nuestros alumnos encontramos una concepción de la resolución del conflicto “justiciera” o “vengativa”, que adquiere las formas estereotipadas de la simplicidad y la violencia, y en la que un agente externo, símbolo de autoridad, aplica la represión o el castigo. Todo esto está muy pegado a la experiencia cotidiana de los alumnos, hacer justicia es aplicar el castigo. El profesor, en el contexto del centro educativo, y la policía, en la calle, aplican sus formas de castigo, unos la multa y el calabozo, otros los *partes* y las expulsiones. Así vemos que el desenlace del conflicto -inventado- que citábamos más arriba:

“Al día siguiente vinieron cada uno con cinco jóvenes pero llegó la policía y estuvieron tres días expulsados del centro educativo”. [ADC1-G3-UD2-A3-F2]

Merece el siguiente comentario de los alumnos:

“Yo opino que sí, que está bien porque al final se ha hecho justicia”. [ADC1-G3-UD2-A3-F2]

O este otro:

“La policía es la que tendría que haber intervenido más pronto (...) pero la policía no va a estar todos los días fuera del instituto (...) yo creo que ahí tiene que intervenir la policía no el centro, una multa, hablar con los padres, aparte de expulsarlos del centro (...) les ponemos una noche en el calabozo”. [ADC1-G3-U2-A3-F2]

Las estrategias de resolución de conflictos no se contemplan, o se confunden con la evitación o la represión del conflicto a través de la sanción o el castigo. Una respuesta típica sería la que concibe la represión como una forma de solucionar los conflictos; en este punto el profesor-policía se convierte en el agente externo que “resuelve”:

[Respondiendo a la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?]: “Se podría resolver comentándole el problema al profesor y que él pusiera un poco de orden en todo”. [ADC1-G3S1-U2-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?]: “Haciendo que el maestro decida lo que deben (sic) hacer cada uno”. [ADC1-G2S2-U2-A1-F1]

El profesor se concibe, pues, como una figura que pone orden y castiga, impidiendo que progrese el conflicto, y en cuya ausencia podría escalar el enfrentamiento. Los alumnos parecen aceptar esta subordinación y dependencia como algo necesario, que forma parte de las normas no escritas de funcionamiento en la escuela. Esta concepción de la resolución de los conflictos unida a la amenaza o la represión por parte de una figura de autoridad tiene grandes adherencias en la cultura escolar; así lo refieren los mismos alumnos:

“El que tiene que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí, que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...)”.
[ADC1-G3-U2-A3-F2]

En el conflicto entre profesores y alumnos por la rotura de un extintor la perspectiva de resolución está basada en la sospecha, el castigo y la delación:

[¿Qué actitudes deberían mantener las personas implicadas para resolverlo?]: “Dando tiempo para que el culpable salga (...) el culpable tendría que ser valiente y dar la cara”. [ADC1-G3S3-U2-A4-F1]

G3S2: yo estoy en desacuerdo, ¿qué pasaría si no saliera el culpable?
G3S3: tomaría otras medidas, ¿no?
G3S2: ¿qué tipo de medidas?
G3S3: pues castigar a toda la clase”. [ADC1-G3-U2-A8-F2]

“Yo he puesto que el que haya sido pues que diga, con valentía, que fue un accidente, o los alumnos que lo digan y lo delaten, y qué actitudes, pues que los maestros castigaran al culpable pero si sale y es valiente, pues darle un poco de vidilla por la valentía”. [ADC1-G3-U2-A8-F2]

Se apela a la valentía, al honor y al sacrificio para autoinculparse, y se pide que los profesores valoren esto como exigente. Esta valentía también lo haría más popular entre sus compañeros, “le daría vidilla”.

Otra forma de “resolución” parece ser, en el imaginario de los alumnos -acorde, en este como en muchos otros casos, con el pensamiento vulgar-, el “castigo ejemplar”, pues supone un escarmiento que impide que se repitan las mismas conductas; e incluso la apelación a la delación del culpable se contempla como una forma de resolver los conflictos en el marco de la escuela.

“Vamos a ver, primeramente se pondría que saliese el culpable, si no sale tendría que castigar a toda la clase, eso es así”. [ADC1-G3S1-U2-A7-F2]

“Intentar averiguar quien ha sido el culpable y si no se averiguara que todos paguen un poco”. [ADC1-G6S2-U2-A2-F1]

“Haciendo que los culpables digan la verdad, porque seguro que habrá alguien que haya visto quien fue”. [ADC1-G2S2-U2-A2-F1]

La adherencia de la idea del castigo es tal, que, en situaciones de injusticia, los alumnos no contemplan la posibilidad de eliminarlo, sino en todo caso, cambiar un castigo injusto por otro menos injusto:

“Ponerse de acuerdo y hablar todo el grupo en dirección, es decir que hay personas que no tienen nada que ver con el extintor y que les pusieran otro castigo diferente. Tener una actitud buena, con educación”. [ADC1-G2S1-U2-A2-F1]

Es más, el castigo se justifica como necesario, aunque se quejen de que a veces es injusto:

[En respuesta a la cuestión del castigo colectivo]:

“G3S5: El otro día estábamos en clase de X [una asignatura] alzarón la voz dos o tres [alumnos] y nos pusieron un castigo colectivo.

G3S1: Lo hacen porque creen que es efectivo, que a la larga va a ser efectivo.

G3S2: A mí lo que me da un dolor de muñeca del quince [por copiar].

G3S1: Ya, pero ellos [los profesores] no tienen ese punto de vista”.

[ADC1-G3-U2-A7-F2]

[En respuesta a la cuestión del castigo colectivo]: “(...) que sí porque así aprenden y si ha sido ese grupo ya no vuelven a hacerlo”. [ADC1-G3S1-U2-A7-F2]

“Sí, pero si ha sido el grupo, a lo mejor escarmienta el grupo y ya no lo vuelve a hacer”. [ADC1-G3S1-U2-A7-F2]

Todo esto configura un imaginario de virtudes casi militares que sitúa las relaciones en el ámbito de la escuela en un marco de valores muy “autoritarios”. En coherencia con la concepción del conflicto señalada, en la que la relación entre las personas queda elidida, y las contingencias materiales, de espacio y de tiempo, determinan el comportamiento, la resolución pasa por estos mismos parámetros. Una típica “estrategia de resolución” en este nivel de concepciones de los alumnos consistiría en cambiar de sitio a las personas para evitar el conflicto.

[En respuesta a la cuestión: ¿cómo resolver el conflicto?]: “Ponerlos uno al lado de otro para que así no se molesten ninguno y vean los dos”. [ADC1-G3S3-U2-A1-F1]

También es frecuente la apelación a la “buena educación” como forma de encarar los conflictos, entendida como modales de urbanidad y simulación, formas estereotipadas de comportamiento aceptables.

[A la cuestión de la resolución del conflicto, responde]: “Que Carmen lo pida más educadamente y Fran intente ayudar a su compañera echándose un poco para un lado”. [ADC1-G1S2-U2-A1-F1]

[A la cuestión de la resolución del conflicto, responde]: “Pidiendo de una manera más educada y no siendo tan orgullosos. Ya que Carmen es la que debería ser la que se mueva”. [ADC1-G1S1-U2-A1-F1]

Otra forma de eludir el conflicto, que siempre es entre personas, es derivar la cuestión por otros derroteros, como en este caso del problema con el extintor:

“Se podría resolver que lo pagara el seguro”. [ADC1-G1S2-U2-A2-F1]

Otra conducta típica ante el conflicto es la evitación. En efecto, en las concepciones de los alumnos las conductas de evitación son una forma de resolver los conflictos.

[En respuesta a la cuestión: ¿cómo resolver el conflicto?]: “G3S2: yo me quitaría de ahí (...) yo no tengo ganas de discutir.
G3S5: Evitar el problema”. [ADC1-G3-U2-A3-F2]

[En respuesta a la cuestión: ¿cómo resolver el conflicto?]: “Fran podía haber sido más pasivo y haber evitado el problema”. [ADC1-G3S4-U2-A1-F1]

[A la cuestión de la resolución del conflicto, responde]: “Pues que Fran se mueva un poco, y si no quiere, pues que se mueva Carmen, pero el caso es que no halla (sic) conflicto” [ADC1-G6S2-U2-A1-F1]

Junto a estos ejemplos paradigmáticos, que denotan concepciones de la resolución del conflicto muy simplificadoras y basadas en la prevalencia de la culpa y el castigo -de valor 1-, también aparecen ideas en la transición a una concepción en la que se vislumbra la posibilidad de encarar auténticas estrategias de resolución de los conflictos basadas en el diálogo y el acuerdo.

[En respuesta a la cuestión: ¿cómo resolver el conflicto?]: “Tres opciones: que salga el culpable o que los delaten los alumnos. Que lleguen a un acuerdo y en ese acuerdo utilizar argumentos para defenderse de manera educada y pacífica”. [ADC1-G3S2-U2-A5-F1]

[En respuesta a la cuestión: ¿cómo resolver el conflicto?]: “Puede ser buscando al culpable dándole la opción de salir, buscar un acuerdo entre las dos partes, utilizar argumentos para defender su interés o si no que alguien sabe quién es que lo delate al culpable”. [ADC1-G3S1-U2-A1-F1]

Conviven, pues, concepciones y actitudes contradictorias que anuncian un posible conflicto cognitivo y la consiguiente posibilidad de evolución hacia posiciones más complejas. Por una parte se busca al culpable y se invita a la delación, presuponiendo la culpabilidad de algún alumno, descartando que haya podido ser un accidente y sospechando que alguien sepa quién ha sido, y por otra se apela a la búsqueda del acuerdo a través de una defensa argumentada del propio interés.

c. Roles sociales, contextos y caracterización del comportamiento

En cuanto a la influencia de los roles o funciones sociales, de las escalas y de los contextos, a menudo no se distinguen, y cuando se hace se describen con pocos elementos y evidentes, sin tener en cuenta su influencia en el conflicto, o bajo una concepción determinista: el rol o el contexto determinan el comportamiento. Tampoco se distinguen los factores condicionantes de los distintos contextos en el desempeño de los roles o funciones sociales.

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿cómo se comporta cada uno y cómo desempeñan sus funciones y roles?]: “Cada uno defiende sus derechos”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿cómo se comporta cada uno y cómo desempeñan sus funciones y roles?]: “Los intereses, que cada uno tiene sus intereses (...)”. [ADC1-G3S1-U2-A2-F2]

Respuestas típicas de este nivel de formulación de las ideas serían:

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿cómo se comporta cada uno y cómo desempeñan sus funciones y roles?]: “Se comportan con falta de educación, desempeñan el rol de alumno y él el de profesor”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

O bien:

“Carmen se comporta como más chula porque dice quítate de ahí y Fran por el mero hecho dice pues ahora no que quito, pues ellos desempeñan la función de alumno y el profesor la de profesor”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

La caracterización del comportamiento individual y colectivo se basa exclusivamente en la perspectiva de una conducta consciente, voluntaria y deliberada de los protagonistas. Aunque empiezan a utilizar el concepto de rol, su concepción es muy determinista, no se conciben distintas posibilidades o distintos estilos en su ejercicio, el comportamiento viene determinado por el rol, que queda asimilado a la posición o cargo que se ocupa en una organización.

[En el caso del conflicto en el Instituto]: “Cada uno se comporta para defender su opinión o estado, diferencia distintos roles, al de alumnos y al de profesor”. [ADC1-G3S1-U2-A1-F1]

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿crees que el jefe de estudios o la directora se comportarían igual si no lo fueran?]: “Vale, no se comportaría igual pero como su rol es el de imponer y hacer cumplir la ley pues tiene que ser así (...)”. [ADC1-G3S3-U2-A8-F2]

[¿Crees que la jefa de estudios y la directora se comportarían igual si no lo fueran? Explícalo]: “No, por que ellos son la autoridad en el instituto y tienen que mantener el orden y hacer lo que sea mejor para el instituto”. [ADC1-G2S3-U2-A2-F1]

[¿Crees que la jefa de estudios y la directora se comportarían igual si no lo fueran? Explícalo]: “No se comportaría igual ya que ellos lo que buscan es el interés propio para el centro”. [ADC1-G1S4-U2-A2-F1]

Esta actitud de “comprensión” o justificación de las acciones de los adultos es muy frecuente en el medio escolar. Los jóvenes manifiestan que los profesores lo hacen por su bien.

[En el caso del conflicto en el Instituto: Y los maestros, ¿se comportarían igual y defenderían los mismos intereses si no lo fueran?]: “No, porque su rol es ese y tienen que cumplirlo”. [ADC1-G3S3-U2-A4-F1]

[En el caso del conflicto en el Instituto: Y los maestros, ¿se comportarían igual y defenderían los mismos intereses si no lo fueran?]: “No, porque si son maestros pensarán lo mismo puesto que ellos también decidieron que 4º de ESO sea culpable del incidente y además no le interesa ponerse en contra del equipo directivo”. [ADC1-G3S2-U2-A4-F1]

[¿Crees que la jefa de estudios y la directora se comportarían igual si no lo fueran? Explícalo]: “No puesto que ellos son la imagen y la autoridad del instituto. Mientras que si fuera un profesor jamás pensaría en los beneficios de los alumnos”. [ADC1-G1S1-U2-A2-F1]

[¿Esto quiere decir que en nuestras relaciones profesor-alumno prevalecen los roles institucionales de la escuela sobre las personas?]: “Si porque si no fuesen maestro quizás serían menos duros”. [ADC1-G1S5-U2-A2-F1]

[En el caso del conflicto en el Instituto: Y los maestros, ¿se comportarían igual y defenderían los mismos intereses si no lo fueran?]: “Yo digo que no porque son diferentes cargos, diferentes roles (...) pero uno no puede mandar más en el Instituto que otro (...) si es un maestro es un maestro”. [ADC1-G3S1-U2-A8-F2].

No se piensa en la figura del profesor como alguien que medie, que favorezca el diálogo y la resolución negociada de los conflictos a través de la palabra sino exclusivamente como un vigilante o controlador que castiga e impide el desorden y la escalada del conflicto.

“Que cada uno tiene su forma de pensar (...) el profesor quiere que dejen de hablar”. [ADC1-G3-U2-A2-F2]

“Carmen no quiere ceder a lo que dice Fran porque cree que lleva razón, Fran cree que si no ve que se mueva y el profesor actúa para que el conflicto no vaya a más como mediador” (...). [ADC1-G3-U2-A2-F2].

Según esto, el profesor, que corta el conflicto amenazando con el castigo a ambos, sería un “mediador”. Esta concepción de la mediación es muy curiosa y da que pensar, pues en los Centros educativos de Andalucía se han desarrollado numerosos proyectos de “Escuela de Paz” y de “mediación escolar”. En concreto en el IES Torreblanca, donde se realizó la experiencia que se narra, se vienen desarrollando proyectos de mediación escolar desde hace varios años, con la participación de los alumnos. En un principio pensábamos que esta concepción de la mediación era una interpretación particular del alumno en cuestión, pero una búsqueda más exhaustiva nos permitió encontrarla en numerosos casos:

[A la cuestión de la descripción del comportamiento de cada uno]: “Fran es un egoísta porque no se mueve un poco. Carmen le pide que se mueva, sin intención de pelearse. El profesor intenta mediar entre ambos”. [ADC1-G6S2-U2-A1-F1].

[¿Crees que la jefa de estudios y la directora se comportarían igual si no lo fueran?]: “Pienso que no porque emplean su función de profesor y mediador, al no tener esa función pueden o no pueden ayudar a la resolución voluntariamente”. [ADC1-G4S2-U2-A4-F1]

[A la cuestión de la descripción del comportamiento de cada uno, responde]: “Se comportan de manera egoísta, las funciones son la de los alumnos egoístas y discutiendo y la del profesor de mediador”. [ADC1-G432-U2-A1-F1]

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: No, el conflicto hubiera seguido y se podría haber llegado a las manos. La figura institucional es muy importante por que hace de mediador y evita que el conflicto pase a más”. [ADC1-G6S2-U2-A1-F1]

Era evidente que el concepto de mediación que tenían los alumnos provenía del pensamiento de sentido común y poco tenía que ver con el diálogo, la negociación, la escucha activa o la empatía. En el siguiente caso, concretamente, asomaba una

expresión que nos ponía en la pista de la lógica de las ideas de los alumnos, el mediador es el que “se mete” para separar un conflicto:

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “Yo creo que si el conflicto se hubiera desarrollado en otro lugar habría acabado en pelea. El instituto es decir el maestro actúa como tiene que actuar, es decir, se mete para intentar separar el conflicto”. [ADC1-G5S1-U2-A1-F1]

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “Pues influye de manera que el Instituto no puede permitir ningún tipo de conflicto. Cada profesor tiene su “deber” de ayudar a que sea posible una clase sin molestias, ni para él, ni para algún otro alumno. Puede que si y puede que no depende del lugar y la reacción de las personas. En un parque se hubiera desarrollado de igual manera la discusión de Carmen y Fran pero el Profesor hubiera influido de manera pidiendo silencio o metiéndose para ayudar a alguno o aclarar”. [ADC1-G2S4-U2-A1-F1]

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “Fran y Carmen son los alumnos y el profesor es el que manda en ese momento. No sería diferente, pues si estuvieran en lugar de la clase en un parque, el profesor no se metería en el conflicto”. [ADC1-G6S2-U2-A1-F1].

En la concepción de los alumnos, el mediador es, en una interpretación literal, “el que se mete en medio” para separar una pelea, para evitar o cortar el conflicto. El significante “mediador”, a pesar de formar parte de la cultura escolar, y de aparecer en planes y proyectos de los llamados “transversales” o de “valores”, es interpretado por los alumnos de manera particular con una atribución de significado que cuadra mejor con la cultura popular y con el pensamiento de sentido común de los alumnos, e inconscientemente de algunos profesores. En el imaginario de los alumnos, las relaciones entre profesor y alumnos están atravesadas por el castigo y la culpa:

“(…) Hablo con un alumno y le recuerdo que se ha comprometido a colaborar en una serie de tareas y no lo está cumpliendo. Me dice que ya me ha pedido perdón y yo le contesto que no soy un cura, lo que quiero es que demuestre más responsabilidad. Parece que las relaciones con los profesores pasan por el castigo y la culpa, y esto excluye la responsabilidad y el compromiso”. [DI-S-22-26-11-F3]

En el caso del conflicto entre profesores y alumnos se conciben los roles de manera determinista y ligada exclusivamente al desempeño del cargo y al ejercicio de la autoridad:

“Un maestro en la escuela siempre será un maestro en el colegio, su rol fuera del colegio puede ser diferente”. [ADC1-G3S2-U2-A4-F1]

Los comportamientos vienen determinados por los contextos, el maestro en el colegio controla y castiga, fuera es una persona normal. La influencia del contexto en el conflicto viene marcada por una caracterización simplificadora de los roles: fuera del instituto el profesor no tiene tanto poder, no puede castigar, ya no es la figura de autoridad que controla y castiga. Cuando preguntamos a nuestros alumnos qué pasaría si el caso de conflicto analizado se desarrollara fuera de la escuela:

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “No hay nadie que controle lo que está pasando y que puede llegar a más, influye en que una persona según donde esté desempeña un papel, maestro, ciudadano, alumno, niño, etc.”. [ADC1-G3S3-U2-A2-F2]

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “Creo que no porque en otro lugar tal vez se hubiera (sic) pedido con educación si fuera un desconocido, pero del mismo modo puede ser con la misma persona en un lugar público entonces ya podría haber (sic) llegado a un conflicto mayor. El contexto institucional influye mucho y de buena manera porque debido (sic) al respeto que le tienen al maestro este consigue parar el conflicto”. [ADC1-G4S1-U2-A1-F1]

De nuevo aparece el dique de contención de las buenas maneras (la buena educación), propiciada por la presencia del profesor, que manda silencio y corta el conflicto.

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “El profesor desempeña su propio rol porque manda silencio porque es lo que tiene que hacer en clase, pero los alumnos no se comportan responsablemente ya que ellos se ponen a molestar y lo que debían haber echo (sic) es estar viendo el documental”. [ADC1-G2S5-U2-A1-F1]

En este otro caso se pone de manifiesto el concepto de libertad que tienen los alumnos. Si los sujetos no son sujetados, si tienen “libertad”, las cosas pueden acabar en una fuerte pelea.

[¿Este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “No, los dos son alumnos. Se deben comportar y atender. No, creo que sería peor. Por que al estar en una institución, se comportan un poco mejor, pero en otro lugar tienen más libertad y puede acabar en una fuerte pelea”. [ADC1-G2S1-U2-A1-F1]

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “Se comportarían de diferente manera al ver que no tienen tanto poder y no impone tanto. Porque en el colegio o instituto hay algunos derechos y hay algunos castigos para diferentes problemas o mal actuación del comportamiento (sic)”. [ADC1-G3S1-U2-A1-F1]

En este último texto observamos la concepción de la convivencia que tiene el alumno en cuestión. No sabemos a qué se refiere con “algunos derechos” pues solo se refiere al castigo y la represión como respuesta a los conflictos.

[En el caso del conflicto en el Instituto: ¿este conflicto se desarrollaría igual si ocurriera en otro lugar?, ¿Cómo influye el contexto institucional en el conflicto?]: “Yo he puesto que no se comportarían igual porque ellos en el instituto tienen un deber y en el instituto es la autoridad y deben comportarse como tal, y en la calle son personas normales como nosotros”. [ADC1-G3S4-U2-A8-F2]

Cuando pedimos a nuestros alumnos que reflexionen sobre cómo las contingencias materiales y de espacio y tiempo influyen en la convivencia y en los procesos de

aprendizaje que se dan en la escuela, en este nivel de formulación de sus ideas solo alcanzan a percibir lo evidente, no vinculan los espacios y los tiempos escolares al rendimiento escolar, a las relaciones entre las personas o a los procesos de aprendizaje.

“Este colegio no me gusta nada porque no tiene ascensor (...) la cafetería está muy mal organizada, hay que esperar mucho para comprar el bocadillo, el patio es una porquería porque no nos dan balones y estamos todo el día sentados”.
[ADC1-G3S2-U2-A11-F2]

Solo observan la falta de espacios y las reparaciones necesarias. Se quejan de las deficiencias pero no las vinculan al comportamiento de las personas y a los objetivos de la institución. Solo ven lo perceptible y evidente, la falta de espacios y lo inadecuado de los tiempos, pero no cómo influyen estos condicionantes en la convivencia o qué tipo de relaciones generan.

“Yo estoy de acuerdo contigo, pero lo malo es que yo creo que debería haber un descanso de 15 minutos entre clases y media hora de recreo, lo malo es el horario, que es un horario muy extenso, quince minutos entre cada clase y deberíamos estar hasta por la tarde en el colegio (...)”. [ADC1-G3S1-U2-A11-F2]

“G3S2: Queremos descanso entre clase y clase, un pequeño descanso entre clase y clase, y que no dure tanto el horario escolar
G3S4: que sea de 9 a 2 como en el colegio
G3S1: ea, que no sea extenso”. [ADC1-G3-U2-A11-F2]

Cuando preguntamos por la convivencia en el centro los problemas se resumen en que hay algunos “alumnos malos” que la estropean.

“G3S5: pues algunas veces buena y otras veces mala porque hay muchos que te insultan y ya de ahí se empieza (...)
G3S1: la violencia”. [ADC1-G3S2-U2-A11-F2]

“G3S4: Hombre la convivencia no es que sea muy buena pero bueno, depende de la gente con la que te relaciones, gente que te cae mejor, con la que te relacionas mejor, o gente que ni le echas cuenta ni nada
G3S5: lo que yo he dicho, gente que te insulta
G3S2: que la convivencia es aceptable pero muy mejorable”.
[ADC1-G3S2-U2-A11-F2]

La escala social: el conflicto y la convivencia en las colectividades

En cuanto a los conflictos a escala colectiva observamos una tendencia a trasladar los esquemas cognitivos antes descritos para explicar, también, los fenómenos sociales. Veámoslo, pues, analizando, ahora a escala social, los diversos aspectos que en el apartado anterior se han analizado a escala de relaciones interpersonales.

a. Las causas de los conflictos sociales

En efecto, cuando preguntamos a nuestros alumnos por las causas y las consecuencias de los conflictos individuales y por las causas y las consecuencias de los conflictos sociales observamos un gran paralelismo, las respuestas se solapan. El conflicto social sigue siendo un conflicto entre personas, características de la conducta individual se

siguen señalando como causas de los conflictos sociales, no se conciben conceptos mediadores o de transición entre lo individual y lo social, como el de rol, institución, movimiento social, ideología, etc. Las causas del conflicto social nos siguen remitiendo a enfrentamientos y rivalidades en una suerte de antagonismo especular, y las consecuencias siguen siendo las elementales y perceptibles, la enemistad o la violencia.

[Respondiendo a la cuestión: ¿cuáles son las causas del conflicto social?]: “Por el poder, la avaricia”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

“Esto es lo que ha pasado en el instituto un conflicto... salieron muchos heridos y también lo que ocurrió hace muchos años en las guerras entre los países como fueron la primera y la segunda guerra mundial... fueron causadas por hombres que opinaban diferente”. [ADC1-G6S1-U2-A3-F1]

En este nivel inicial de las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia a escala colectiva es frecuente encontrar apelaciones a características de la conducta individual -es decir, a un cierto personalismo- como causa de los conflictos sociales.

[Respondiendo a la cuestión: ¿cuáles son las causas del conflicto social?]: “Porque pueden tener otra forma de pensar o querer imponer cualquier cosa. Las causas suelen ser porque se pueden oponer a hacer algo”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿cuáles son las causas del conflicto social?]: “Por algún desacuerdo político”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

De nuevo aparece la discrepancia, que se esgrimía en el caso del conflicto entre personas, como causa frecuente del conflicto social. Y de nuevo las actitudes aparecen indisolublemente ligadas a los conceptos.

[Respondiendo a la cuestión: ¿cuáles son las causas del conflicto social?]: “Por diferentes opiniones e ideas del mundo”. [ADC1-G3S3-U1-A1-F1]

Y las consecuencias son igualmente negativas y evidentes:

“Que acaben peleados (...) y las consecuencias son que uno de ellos gane o que ocurra una gran catástrofe como una guerra”. [ADC1-G3S3-U1-A1-F1]

Por tanto, en cuanto a los procesos conflictivos en el campo de lo social se repiten los esquemas ya vistos para el conflicto interpersonal: relación causal simple, contigüidad de fenómenos en vez de procesos y consecuencias negativas sin perspectiva de resolución.

“Empiezan con no estar de acuerdo, se desarrollan debatiéndolo o exponiéndolo y algunas veces sus consecuencias pueden ser buenas o malas para la humanidad”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

“Empiezan por no ponerse de acuerdo en algo, discuten, pelean y hasta llegan a hacer barbaridades”. [ADC1-G3S3-U1-A1-F1]

“Empiezan con una indiferencia (...) puede haber discusiones por ella, luego empiezan pequeños conflictos que llegan a pasar a guerras”. [ADC1-G3S3-U2-A4-F1]

“Comienzan discutiendo aver (sic) quien es el mejor país. Algo asín (sic), después empiezan las amenazas entre los dos y al final si no ocurre un milagro acaban lanzándose bombas nucleares”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

“Pues se van enfadando cada vez más hasta que llegan al límite y se ponen en guerra”. [ADC1-G3S4-U2-A4-F1]

Este sería un ejemplo paradigmático -“aver (sic) quien es el mejor país”- de cómo se personaliza el conflicto social y se concibe la guerra como un torneo de contrarios, como un duelo de rivalidades simétricas, que, además, “se van enfadando cada vez más hasta que... se ponen en guerra”. Cuando nuestros alumnos toman contacto con informaciones sobre relaciones y conflictos internacionales, y concretamente con la problemática de las armas y la guerra nuclear, conciben unas causas y unas consecuencias evidentes y perceptibles, y a menudo responden con una tautología; así, puede haber una guerra nuclear:

“Porque hay bombas nucleares y estas se pueden usar en una guerra”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

Rige la simplificación y el centramiento en lo anecdótico, no se repara en que la guerra nuclear no es cualquier guerra sino una que no tiene sentido porque no se puede ganar. Un factor de complejidad añadida, y un rasgo diferencial cuando se trata de la guerra nuclear, es la “destrucción mutuamente asegurada”, que la hace más absurda e irracional. Nuestros alumnos en este nivel de concepciones a menudo no tienen en cuenta que se trata de un arma de destrucción masiva, que tiene consecuencias indiscriminadas sobre la población y los ecosistemas de cualquier lugar del planeta a largo plazo y que puede conducir al “ecocidio”, simplemente se la considera:

“Un arma muy destructora”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

[¿Qué significa que en el juego de la guerra nuclear la única forma de ganar es no jugar?]: “Porque si tú no tienes motivos para lanzar bombas no las lanzas”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

La simplificación de una realidad compleja hace que no se contemplen consecuencias sociales, políticas o económicas del conflicto a escala colectiva, ni los efectos diferidos en el tiempo y en espacio, solo se tienen en cuenta las consecuencias perceptibles y/o evidentes de destrucción:

“Que podría acabar con la mayoría del planeta”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

Se traslada aquí el esquema explicativo del conflicto individual cotidiano: golpear primero para ganar y ponerse a salvo:

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?]: “Sí, porque si estoy en un refugio nuclear a mi no me pasaría nada”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

b. La personalización de los fenómenos sociales

Por tanto el conflicto social se concibe a semejanza del conflicto individual, como un enfrentamiento entre personas o bien entre grandes protagonistas de los acontecimientos. En efecto, la personalización de las relaciones entre colectividades supone un obstáculo en el proceso de abstracción necesario para la comprensión de los fenómenos sociales, como han destacado diversas investigaciones (Merchán y García Pérez, 1990; Grupo Valladolid, 1994; Castorina, 2007). Así, se expresa, paradigmáticamente, lo siguiente:

[Respondiendo a la cuestión: la huelga general del 29 de septiembre, ¿es la expresión de un conflicto social?, ¿Entre quienes?]: “Sí, de la población con el presidente, para que cambie su política”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

Es cierto que los líderes tienen una influencia decisiva en el devenir de los procesos sociales, en cuanto representan y son emergentes de un estado de opinión y de mentalidad colectiva, pero la personalización ignora el proceso complejo de conformación de los liderazgos y de representatividad de los líderes. En vez de esto se atribuye a las colectividades los mismos deseos y comportamientos de las personas. Para superar este escollo en la comprensión de lo social creemos que es necesario trabajar con los alumnos el concepto de liderazgo y la relación dialéctica del líder con sus seguidores o adeptos, o, en el caso de sistemas representativos, con la ciudadanía. Este concepto aportaría elementos mediadores en el paso de lo individual a lo colectivo, y facilitaría la comprensión de los fenómenos sociales.

Cuando los alumnos entran en contacto con informaciones de tipo histórico, social, o político, incorporan significantes nuevos pero sigue rigiendo la misma lógica y los mismos esquemas de pensamiento simplificadores. En el caso de la Guerra Fría podemos observar este fenómeno. A la cuestión de por qué los antiguos aliados en la Segunda Guerra Mundial se convirtieron en enemigos, responden:

“Porque una zona quería imponer una política democrática y la otra zona quería imponer una política comunista, y fueron conquistando países para imponer su política”. [ADC1-G3S1-U1-A4-F1]

Sustituyen el enfrentamiento entre personas por el enfrentamiento entre zonas (entendidas como una especie de ente u organismo); las consecuencias son también evidentes y perceptibles. Es una pelea entre grandes protagonistas la que explica lo que en realidad pasó.

“Los EEUU y Rusia se convirtieron en enemigos porque cada uno tiene una ideología diferente, es decir, que cada uno pensaba diferente”. [ADC1-G3S1-U1-A5-F1]

“Yo creo que fue porque Roosevelt y Churchill no dejaron a Stalin formar el cinturón de acero (sic), después de que le ayudaron en la guerra. Dado que ellos querían poner la democracia y Stalin ejercer el comunismo”. [ADC1-G3S2-U1-A5-F1]

“Se convirtieron en enemigos por un desacuerdo de las tres potencias mundiales, dos de ellos querían imponer el capitalismo que eran Churchill y Roosevelt y el otro quería imponer el comunismo que era Stalin, también influyó el repartimiento de

tierras uno de los dos presidentes Roosevelt murió y lo sustituyó Truman y no estaba de acuerdo con el comunismo igual que Churchill”.

[ADC1-G3S4-U1-A4-F1]

“Por una simple discusión, después llegan los insultos y al final acaban peleándose”. [ADC1-G3S4-U1-A4-F1]

Conciben, por tanto, el enfrentamiento de bloques de la Guerra Fría como un antagonismo entre líderes y entre maneras de pensar, como en el caso del conflicto individual, del que decían que se debía a diferencias de opinión entre dos personas. Las ideologías cumplen aquí el papel de motivo de discordia, de discrepancia de opinión. Lo mismo que las personas, se pelean porque opinan distinto; utilizan el concepto de ideología pero lo que realmente entienden es que “cada uno pensaba diferente”. Se manejan conceptos que en apariencia suponen una cierta abstracción, como el de ideología, pero el fenómeno es engañoso porque en el fondo se trata de una reedición de la concepción simplificadora del conflicto, solo que ahora se han sustituido las personas por “zonas” o “bloques” y las opiniones individuales por “ideologías”.

“Crearon varias conferencias como la de Yalta y la de Postdam para poder llegar a un acuerdo pero esto no sucedió porque Rusia quería una política comunista e imponer esta política a todos los países y ciudades que iban (sic) conquistando y EEUU quería imponer una política democrática en todos los países. Como por ejemplo en la conferencia de Yalta llegaron a un acuerdo de poner en los países un gobierno provisional pero Stalin el presidente de Rusia impuso el comunismo, esto no gustó nada a Roosevelt y Churchill”. [ADC1-G3S1-UD1-A5-F1]

Los nombres de los grandes protagonistas suelen aparecer en las explicaciones, el conflicto internacional se concibe -como también ocurre en el pensamiento vulgar habitual- como una oposición de contrincantes, es en realidad un conflicto entre grandes hombres, una reedición a mayor escala del conflicto cercano entre “pequeños hombres”. Esto nos hace pensar que este tipo de construcción mental basada en la simplicidad y los antagonismos, en los que el conflicto parece ser el resultado de un duelo o rivalidad de contrarios, excluye la posibilidad de auténtica relación causal, pues ésta supone una construcción mental que requiere el manejo de mediadores entre los acontecimientos que se encadenan, como la relación de poder, la lucha por la hegemonía, el enfrentamiento ideológico como expresión y justificación de la disputa de intereses, etc. Frente a esto solo encontramos el antagonismo desnudo, la rivalidad de polos opuestos en un enfrentamiento especular.

“Pueden empezar por debates unos contra otros y si en el desarrollo de la rivalidad abunda el odio pueden llegar a guerras nucleares”. [ADC1-G4S4-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Porque Rusia se sintió traicionada al no dejarle formar el telón de acero”. [ADC1-G3S1-UD1-A6-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “G3S3: Por distintos motivos de ideología y política, aunque también por ancia (sic) de poder, unos querían que el mundo fuese comunista y los otros que fuese una democracia y capitalista”. [ADC1-G3-U1-A1-F2]

Aunque aquí se señalan dos causas, una de carácter ideológico y otra de carácter político, en realidad se entiende en un bajo nivel de complejidad pues se trata de una simple forma de opinión, no de una visión del mundo en la que subyacen intereses que se conforman colectivamente.

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Porque cada uno tienen (sic) una ideología diferente y cada uno pensaba diferente”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F2]

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Conclusión de grupo: tenemos casi todos lo mismo, lo de la ideología política”. [ADC1-G3-U1-A1-F2]

Aquí podemos observar también que la unanimidad, “tenemos casi todos lo mismo”, aparece frecuentemente asociada a esquemas cognitivos de bajo nivel de complejidad. En ese sentido, la ausencia de debate -en el grupo- y la incapacidad para convivir con la discrepancia y el conflicto resulta un factor retardatario en la progresión de los aprendizajes.

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Cada uno querían algo, las diferentes ideologías, ¿verdad?, uno quería el comunismo, el otro quería el capitalismo y la democracia”. [ADC1-G3S3-UD1-A1-F2]

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Yo creo que se convirtieron en enemigos porque cada uno buscaba un fin diferente y como estados unidos (sic) le propuso a Rusia un tipo de política y Rusia no quería esa política pues impuso la otra”. [ADC1-G3S1-UD1-A1-F2]

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Yo estoy de acuerdo con mis compañeros en lo de las ideologías políticas, que uno quería el capitalismo y el otro el comunismo y al no haber acuerdo surgió esa guerra entre comillas”. [ADC1-G3S4-UD1-A1-F2]

[Respondiendo a la cuestión: ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?]: “Por un desacuerdo de las tres potencias mundiales. Dos de ellos Churchill y Roosevelt querían imponer el capitalismo y Stalin el comunismo (...) Truman que sucedió (sic) a Roosevelt quería la rendición sin condiciones pero Japón no la hizo (sic) y bombardeó Japón. Russia (sic) impuso el comunismo en los países que conquistaba mientras EEUU estaba centrado en la guerra con Japón Russia (sic) aprovechó e impuso el comunismo en todas sus tierras y entonces esto no le gustó nada a EEUU (...). [ADC1-G3S4-U1-A5-F1]

Aquí además se utilizan algunas expresiones que provienen del imaginario del conflicto individual y que denotan el fenómeno de la personalización de las relaciones sociales, unos países se “aprovechan” de las circunstancias y a otros esto “no les gusta nada”. A la cuestión de si EEUU podría haber evitado lanzar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, se dice:

“Si, porque antes de matar a millones de personas podía haber llegado a un acuerdo, la realidad es que fue un pequeño empujón pero también una muestra de poder al mundo que sirvió para que Japón se rindiese, Japón tuvo un ultimátum y renunció a

él y siguió en rebeldía, aunque se dice que el ultimátum fue un simple papel para no parecer malo y decir que habían advertido”. [ADC1-G3S3-UD1-A1-F2]

“Se pudo evitar pero por la culpa de los japoneses y su rebeldía se tuvo que tirar”. [ADC1-G3S3-U1-A5-F1]

Aunque se maneja una idea potencialmente compleja, el lanzamiento de las bombas como muestra de poder y advertencia a la URSS, en realidad lo que sigue denota que el sujeto en cuestión concibe la guerra como una “pelea de buenos y malos”, pues se contradice cuando culpa a Japón de rebeldía. Nos inclinamos a pensar que repite ideas que ha escuchado o leído en el transcurso de las actividades de clase, pero sigue subyaciendo una lógica explicativa simplificadora, Japón tuvo la oportunidad de rendirse y no lo hizo, siguió en rebeldía, Estados Unidos no quería parecer malo y les advirtió, aunque se deduce que ya tenía decidido atacar. Así la idea fundamental, que Estados Unidos quería demostrar al mundo, y especialmente a la Unión Soviética, su poder, queda desdibujada y aparece como una referencia inconsistente, poco arraigada, fruto de la repetición de lo oído o de lo leído.

[Respondiendo a la cuestión: ¿se pudo evitar lanzar las bombas atómicas sobre Japón?]: “Si porque al principio intentaron hablar de la rendición. Japón quería rendirse pero quería rendirse con una rendición (sic) con condiciones pero EEUU no quería que se rindiesen con condiciones quería una rendición (sic) sin condiciones pero al desacuerdo de los dos países pues EEUU lanzó dos bombas nucleares sobre Hiroshima y Nagasaki donde hubo más de 300.000 muertos”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

La insistencia en la cuestión de la rendición puede ser la clave para comprender la lógica de las ideas, se trata del significante del antagonismo, de la rivalidad, el más fuerte quiere que el más débil se rinda sin condiciones. Esta visión simplificadora de buenos y malos se pone en evidencia cuando pedimos a nuestros alumnos que apliquen los conceptos aprendidos al análisis de una situación real que estaba sucediendo en la política internacional. Se trataba del problema de la nuclearización de Irán y Corea del Norte; y, aunque se habían manejado las informaciones pertinentes sobre las cinco potencias nucleares con derecho de veto en el Consejo de Seguridad de la ONU, y sobre las potencias nucleares que no han firmado el TNP pero no se consideran “peligrosas”, las respuestas fueron de este tipo:

“Yo opino que Corea del Norte no merece tener bombas nucleares ya que es un país muy conflictivo como se demostró en la Guerra Fría al intentar conquistar Corea del Sur. Irán se acerca a las bombas nucleares y yo creo que no debería tenerla porque puede crear un conflicto entre los países de su alrededor y causar muchas pérdidas a causa de la bomba nuclear”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

[Con respecto al derecho de Irán a tener armas nucleares]: “No, porque si lo tubiera (sic) sería un peligro para muchos países como Israel y EEUU y además pienso que ya la tiene lo que pasa es que estava (sic) esperando la oportunidad de lanzarla”. [ADC1-G3S2-U1-A7-F1]

Solo se tienen, pues, en cuenta los datos aparentes y prevalece la visión simplificadora que distingue entre países “peligrosos” y países “civilizados”, sin entrar en el cuestionamiento de las relaciones de poder en la esfera internacional o las situaciones de

falta de equidad y de agravio comparativo entre países a la hora de establecer quién tiene derecho a tener armas y quién no.

Pensamos que esta concepción simplificadora de buenos y malos no es sólo un estadio elemental de las ideas de los alumnos sino algo generado y continuamente alimentado desde la ideología dominante a través de los medios de comunicación y también de la cultura escolar mayoritaria. En el transcurso de las actividades, y concretamente en el análisis de las ideologías y las propagandas políticas con respecto a la guerra, encontramos numerosas alusiones a este hecho. En el imaginario de nuestros alumnos, “meter ideas en la cabeza” o “comer la cabeza” es un sinónimo de convencer y transmitir creencias no reflexionadas. Esto podemos observarlo en el análisis de la película “Sin Novedad en el Frente”:

[¿Forma la propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?]: “Sí, es una forma de convencer a los jóvenes que no entienden y están confusos, no saben en qué creer y tienen mentes dominables que los hacen un blanco fácil para alistarse en una muerte segura”. [ADC2-G1S1-U3-A4-F1]

[¿Es necesario humillar a las personas para reducirlos a la obediencia?]: “No, se puede hacer también al irle inculcando ideas y creencias desde muy pequeños. Así, aunque al principio si que les costará obtener obediencia de ellos cuando sean mayores ya estarán acostumbrados y esas ideas las desarrollaran por sí solos sin que nadie tenga que inculcarles nada. Y por lo tanto al pensar esas ideas por sí mismo, pienso que son más peligrosos puesto que costará más demostrarles que están equivocados”. [ADC2-G1S1-U3-A4-F1]

[¿Forma la propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?]: “Si porque lo que hacen es comerles la cabeza y convencerles con ideas que ellos quieren” [ADC2-G1S2-U3-A4-F1]

[¿Crees que la guerra la organizan los adultos desde los gobiernos y los que mueren son los jóvenes?]: “Porque ha visto que esta por la misma razón que él y que ellos no tienen la culpa (sic). Creo que si, que las guerras las organizan los adultos y empieza a comerles la cabeza a los jóvenes diciéndoles que es bueno, que tienen que salvar a la patria, pero realmente no es cierto porque acaban muriéndose todos”. [ADC1-G4S4-U3-A1-F1]

“Un líder autoritario tiene que ser una persona con sangre fría, que no dude al hacer las cosas, duro y convincente. Se forma quizás debido (sic) a un trauma que tuvo de pequeño o porque a él le hallan (sic) metido esas ideas en la cabeza”. [ADC1-G4S4-U3-A1-F1]

“Pueden ocurrir de muchas maneras, una de ellas como la que vemos en la película que al tener una idea distinta a los demás vayan (sic) por hay (sic) haciendo daño y metiendo esas ideas en la cabeza a otros”. [ADC1-G4S4-U3-A1-F1]

[¿Forma la propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?]: “Yo creo que si, porque si no hubiese tanta propaganda, tanta manipulación, tanto comedero de cabezas la mayoría de las personas no irían a la guerra, la gente no sabe lo que es la guerra piensan que eso es algo fácil y sencillo y no lo es, una guerra es peligrosa, muy dura y muy difícil y arriesgada” [ADC1-G4S4-U3-A1-F1]

Por lo demás, desde una perspectiva didáctica, esta interpretación nos ayuda a entender lo difícil que es desarraigar o desbloquear estas concepciones que están alimentadas por la ideología dominante, frente a las que la escuela no siempre tiene suficientes armas para luchar. El trabajo con problemas quizás podría ser una alternativa válida para, a través de la investigación escolar, modificar estas creencias socialmente instaladas, construyendo, con argumentos e informaciones más potentes y científicas, ideas nuevas.

c. Roles sociales, contextos y caracterización del comportamiento en situaciones de conflicto social

Cuando se trata de caracterizar la conducta humana en situaciones de conflicto, y concretamente en el caso de la guerra, se nos plantea el dilema de la racionalidad humana. Esperamos algún tipo de reflexión en torno a fenómenos sociales o históricos que ponga en cuestión dicha condición y a la relación de nuestra especie con el planeta que la sostiene. Esperamos, asimismo, alguna referencia a la complejidad de la naturaleza humana, su carácter contradictorio y ambivalente, racional y al mismo tiempo pulsional, que le lleva a comportamientos suicidas, que en el caso de la guerra nuclear cabría denominar de “ecocidas”. Pero frente a esto los alumnos se posicionan de forma muy simplificadora, se refieren a conductas individuales y concretas, pues predomina la experiencia cercana como parámetro y modelo explicativo de cualquier fenómeno social. A menudo se resuelve el dilema mediante una casuística que en el fondo no dice nada y esconde la incapacidad para abstraer del caso concreto y formular ideas que contengan algún grado de generalización, poniendo en conexión el problema de la guerra con algunas características de la naturaleza humana.

[Respondiendo a la cuestión: ¿es el hombre un animal racional?]: "A veces si, y a veces no, porque algunas veces hacemos cosas que no deberíamos sin pensarlo. A veces si, como por ejemplo intentar cuidar el planeta. A veces no, como por ejemplo fumar porque produce cáncer". [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

O bien se simplifica mediante un formulismo lógico:

[Respondiendo a la cuestión: ¿es el hombre un animal racional?]: “No, porque si crea cosas que le pueden matar no es muy listo”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿es el hombre un animal racional?]: “Tenemos cosas buenas pero otras malas como la ambición, etc.”. [ADC1-G3S3-U1-A1-F1]

Cuando se pregunta por la posibilidad de autodestrucción de la especie humana a través de la guerra nuclear los alumnos responden afirmativamente, sin embargo cuando se pregunta por los responsables de esta autodestrucción la respuesta cambia y se muestra optimismo y fe en la racionalidad humana. Esto lleva a afirmar que no habrá autodestrucción por decisión consciente y racional, por el dominio de la voluntad. Ahora bien, también podemos interpretar que se hace un análisis basado en la propia experiencia y en las propias expectativas, “yo no haría nada que pusiera en peligro mi vida”, por tanto no es de esperar que lo hagan los demás:

[Respondiendo a la cuestión: ¿crees que la humanidad va a autodestruirse?, ¿Por qué?, ¿Cómo ocurrirá?, ¿Quiénes serán los responsables?]: “No, porque saben que pueden acabar con la vida humana”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿crees que la humanidad va a autodestruirse?, ¿Por qué?, ¿Cómo ocurrirá?, ¿Quiénes serán los responsables?]: “No, no creo que nadie quiera morir”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

Otro rasgo de la caracterización de la conducta humana en situaciones de conflicto es la prevalencia de una visión mecanicista que concibe la duda como una debilidad y la decisión automática de las máquinas como una virtud. Se valora la eficacia de la máquina y se desprecia la capacidad de control y decisión de las personas. Cuando planteamos a nuestros alumnos el dilema que aparece en la película “Juegos de guerra”, acerca del predominio de las máquinas en la gestión de la información y de la guerra nuclear, en detrimento de la decisión humana, responden:

[¿Son superiores las personas que no dudan?]: “Sí, porque tienen claro lo que van a hacer”. [ADC1-G2S1-U1-A1-F1]

[Las máquinas no dudan, los hombres sí, ¿son superiores las máquinas en la guerra?]: “Son superiores porque no van a dudar en soltar los misiles”. [ADC1-G1S2-U1-A1-F1]

[Las máquinas no dudan, los hombres sí, ¿son superiores las máquinas en la guerra?]: “Sí, porque no tienen sentimientos y tienen que hacer lo que se les diga”. [ADC1-G4S3-U1-A1-F1]

O bien esta concepción eficientista valora la capacidad de decisión humana en algunas situaciones, en otras no:

[Respondiendo a la cuestión: ¿Habría que prescindir del hombre en la toma de decisiones para la guerra?]: “Puede que sí y puede que no, porque puede haber decisiones que necesitan razonar”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

Las decisiones a veces necesitan ser razonadas pero otras veces es mejor el automatismo de la máquina, que no duda, es más eficiente.

En cuanto a la valoración de la ciencia y la técnica y su relación con el conflicto y la guerra, las concepciones mayoritarias giran en torno a la idea de la superioridad de éstas, aunque pueden fallar, y a menudo cuando es el hombre el que:

“No elige la mejor opción”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1].

[La Ciencia y la técnica han proporcionado avances indiscutibles a la humanidad, ¿deberíamos confiar ciegamente en ellas?, ¿Puede suponer un peligro?]: “Si, por ejemplo se va la luz se reinicia y lanza el misil” [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

Se valora, pues, la eficacia mecanicista por encima de la capacidad de decisión de las personas. La ciencia y la técnica pueden fallar, por eso no hay que confiar ciegamente en ellas, pero no porque sean las personas las que tienen que gobernarlas y ponerlas a su servicio.

Esa concepción mecanicista conlleva una sobrevaloración de la técnica. En ese sentido, con respecto a la energía nuclear, se valoran únicamente las utilidades como fuente de energía pero no se tienen en cuenta sus usos no civiles y los aspectos negativos para la salud y para el medio ambiente:

[Respondiendo a la cuestión: ¿Ha sido la energía nuclear un avance científico que ha mejorado la vida de las personas?]: “Sí, porque fue y es una de las fuentes de energía que más usamos”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

En coherencia, se piensa que la ciencia busca la verdad, se ignoran las luchas de intereses y de poder:

[Respondiendo a la cuestión: ¿Crees que la ciencia busca solo la verdad y es independiente de intereses?]: “Yo creo que busca la verdad”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

Finalmente, encontramos algunas concepciones en las que, aunque subsisten los rasgos de simplificación y personalización de los fenómenos sociales, sin embargo se conciben las causas y las consecuencias de manera más compleja y se tiene en cuenta el proceso de la escalada del conflicto. Junto al esbozo de un proceso y a una caracterización más compleja de las consecuencias, se insiste en la personalización del conflicto social. La pervivencia de este rasgo en las concepciones de los alumnos nos indica su fuerte resistencia al cambio:

“Los conflictos sociales pueden ocurrir por un desacuerdo o una forma diferente de pensar. Las consecuencias pueden ser tanto físicas como psicológicas. El proceso de los conflictos sociales empiezan con pequeños conflictos que poco a poco aumentan de grado”. [ADC1-G3S1-U3-A1-F1]

Las actitudes de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia en su nivel inicial (ADA1)

Me voy a referir a continuación a la categoría relativa a lo actitudinal, por la estrecha vinculación que considero que tiene con respecto a la dimensión conceptual -que acabo de analizar-. En efecto, esta categoría, en su valor inicial (ADA1) se formulaba así:

a. No existe interés en la comprensión y resolución de los conflictos (ADA1)

- En este momento predomina una actitud conformista y de escasa capacidad para el compromiso y la responsabilidad. Como consecuencia de la incapacidad conceptual de establecer relaciones causales, no se tiene conciencia clara de las consecuencias de la propia conducta. El premio o el castigo dependen de la liberalidad o del estado de ánimo de la persona que posea el protagonismo de su vida en cada momento.
- Baja autonomía personal: los alumnos no suelen tomar decisiones y adoptan una actitud a la espera de que el que gobierna les “mande” hacer. Hay una escasa capacidad para formar la propia opinión y expresarla.
- Los conflictos son inevitables y no merece la pena intentar resolverlos, pues dependen de factores arbitrarios que escapan a nuestro control, de aquí que se sobrevalore el consenso y se evite la discrepancia. Hay cierta incapacidad para escuchar y ponerse en el lugar del otro.

Así, en el nivel actitudinal inicial de los alumnos, y en coherencia con el correspondiente nivel conceptual, en el que vemos que no había una distinción clara entre lo personal y lo social, no encontramos verdadera preocupación por los problemas sociales.

[¿Cuáles son tus preocupaciones e intereses a nivel personal?]: “No tener lesiones en la temporada y suspender los estudios. Sacar los estudios y seguir practicando mi deporte favorito” [fútbol]. [Y a nivel social]: “Que se acabe la crisis y las catástrofes naturales. Ser rico y tener salud”. [ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

Observamos cierto egocentrismo, pues las preocupaciones sociales y personales se solapan y en realidad lo que inquieta es: ¿cómo me va a ir en el mundo? Y cuando les ponemos ante el dilema que plantea la película “Juegos de guerra”, responden de nuevo con un “sálvese el que pueda”.

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “Si, porque si estoy en un refugio nuclear a mi no me pasaría nada (...)”. [ADA1-G3S2-U1-A1-F1]

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “Si, la giraría porque si no la giran los otros y me matan a mi”. [ADA1-G6S2-U1-A1-F1]

[¿Qué sentimientos te produce esta situación?]: “Me daría mucha pena al pensar que tu vas a destruir un país entero y que van a morir millones de personas y pensando de esa manera no será capaz de hacerlo, pero después pensaría que si no la mando son ellos los que nos matan, por lo que si lo aria (sic)”. [ADA1-G4S4-U1-A1-F1]

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “Depende de la situación, si mi familia, amigos y mi país corre peligro, lo lanzaría”. [ADA1-G4S2-U1-A1-F1]

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “Si, porque si no lo hago será mi país el único que se destruya y eso no es justo”. [ADA1-G2S2-U1-A1-F1]

Muestran una actitud de escasa preocupación social por las consecuencias de un acto como el que se les plantea, y lo justifican con ideas de “patriotismo” o de venganza. O en estos otros casos simplemente como la consecuencia lógica de obedecer órdenes:

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “Si, lo haría, puesto que es para lo que estoy en ese lugar”. [ADA1-G1S4-U1-A1-F1]

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “Me daría igual aunque si ese fuese mi deber si, porque de todas maneras vamos a destruir los 2 países, si no lo mandamos nosotros lo mandaran ellos”. [ADA1-G4S4-U1-A1-F1]

Cuando se trata de problemas que requieren pronunciarse sobre la justicia y la equidad en las relaciones internacionales no se responde con perspectiva crítica, sino con una visión mediatizada por la oposición de buenos y malos.

[Aplicación de lo aprendido: En la actividad de “aplicación de lo aprendido”, sobre la nuclearización de Irán y Corea del Norte]: “Pienso que aunque en el Tratado estén solo los países más desarrollados, este solo hace una exclusión entre los países más peligrosos e incivilizados. Puesto que ante a (sic) algún conflicto con otro país podrían lanzar esta arma. Los países que la tienen son “se supone” los más calculadores, es decir, que ante un ataque tienen muchas más opciones diferentes. Pero no por eso estos países no tienen derecho a defenderse pero no con algo tan peligroso”. [ADA1-G1S1-U1-A3-F1]

[Aplicación de lo aprendido]: “No todos los países deben tener bombas porque unos son más peligrosos que los otros”. [ADA1-G4S3-U1-A3-F1]

“Pues yo pienso que ha (sic) un país como Corea del Norte no se le debe permitir tener bomba atómica pues sería un peligro para la humanidad, dado que es un país fanático y que está intentando patentar la bomba por sí sola para lanzársela a Corea del Sur”. [ADA1-G3S2-U1-A7-F1]

Y cuando les pedimos que se pronuncien sobre el papel de la ciencia en la lucha de poder y en la guerra, manifiestan optimismo en el progreso, una visión aséptica y cierta ingenuidad acerca de los fines.

[¿Crees que la ciencia busca solo la verdad y es independiente de intereses?]: “Yo creo que busca la verdad”. [ADA1-G3S1-U1-A1-F1]

[¿Ha sido la energía nuclear un avance científico que ha mejorado la vida de las personas?]: “Como todo ha mejorado”. [ADA1-G4S1-U1-A1-F1]

Este mismo optimismo ingenuo lo muestran con respecto a la racionalidad humana. El hombre no destruirá el planeta porque:

[¿Crees que la humanidad va a autodestruirse?, ¿Por qué?, ¿Cómo ocurrirá?, ¿Quiénes serán los responsables?]: “No, porque si pasara algo malo harían algo para solucionarlo”. [ADA1-G2S2-U1-A1-F1]

[¿Crees que la humanidad va a autodestruirse?, ¿Por qué?, ¿Cómo ocurrirá?, ¿Quiénes serán los responsables?]: “Pienso que los humanos no se autodestruirían, ya que si hacen algo mal, tienen la suficiente inteligencia y avances para poder arreglarlo” [ADA1-G1S3-U1-A1-F1]

[¿Crees que la humanidad va a autodestruirse?, ¿Por qué?, ¿Cómo ocurrirá?, ¿Quiénes serán los responsables?]: “Porque se hablaría y llegarían a la conclusión de que sería el bien para todos” [ADA1-G5S1-U1-A1-F1]

En la película “Juegos de guerra”, en la valoración del personaje de David, y de los adultos, militares y políticos, predomina la actitud conformista que censura al joven y “justifica” el comportamiento de los adultos.

“¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?: “Si porque hace cosas que no debe, y ha podido desatar una guerra nuclear, pero después lo arregla”. [ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

Nuestros alumnos se identifican con la actitud de los adultos, militares y políticos, y censuran la irresponsabilidad del joven. Su actitud conformista y acrítica sólo repara en el dato irrelevante, David buscaba descargarse juegos en Internet, y se valora la conducta de los adultos como “normal”.

[Respondiendo a la cuestión: ¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?: “Si porque él quería conseguir los juegos gratis”. [ADA1-G3S1-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿Cómo valoras el comportamiento de los adultos?: “La veo normal porque ellos piensan que han entrado en su base de datos de un enemigo”. [ADA1-G3S1-U1-A1-F1]

[Respondiendo a la cuestión: ¿Cómo valoras el comportamiento de los adultos?: “Creemos que los alumnos de ahora son similares a los de antes, aunque ahora se nota mas la poca educación, ya que los maestros castigaban mas duramente”. [ADA1-G2S5-U2-A3-F1]

[¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?: “Si, porque no estudiaba, tenia todas las cosas de su cuarto desordenadas, hacía cosas que no debía como meterse en sitios prohibidos a través del ordenador”. [ADA1-G2S3-U1-A1-F1]

[¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?: Yo pienso que hay más jóvenes irresponsables que responsables pero no todos somos iguales. Los padres de David mal, deberían castigarlo por sus notas y faltar a clase”. [ADA1-G1S1-U1-A1-F1]

[¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?: Sí, porque en vez de estudiar se pasa todo el tiempo en el ordenador cambiando las notas y metiéndose en muchos sitios que no debe”. [ADA1-G2S2-U1-A1-F1]

En la actividad de análisis de un conflicto generacional en el contexto del Instituto se repiten de nuevo las actitudes conformistas, observamos una identificación con los prejuicios de los adultos, se repiten significantes que indican creencias irreflexivas, se comparte la presunción de culpabilidad de los jóvenes y se invita a la delación y al castigo.

[¿Cómo se podría resolver?, ¿Qué actitudes deberían mantener las personas para resolverlo?: “Pues quien haya sido diga que fue un accidente o los alumnos si saben quien es lo delaten. Los alumnos contar todo lo que saben y los maestros castigar al culpable pero si fue un accidente darle un poco de vidilla”. [ADA1-G3S4-U2-A4-F1]

[¿Cómo se podría resolver?, ¿Qué actitudes deberían mantener las personas para resolverlo?: “Dando un tiempo para que el culpable salga (...) el culpable tendría que ser valiente y dar la cara”. [ADA1-G3S3-U2-A8-F2]

El conformismo lleva a “naturalizar” las relaciones humanas, “esto es así”, no hay que cuestionarlo, “es la ley de la naturaleza”:

“Porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tu estás ahí, pues tú pringas, es la ley de la naturaleza”. [ADA1-G3S2-U2-A7-F2]

G3S2: estamos diciendo que salga, que salga

G3S1: el culpable

G3S2: tres opciones

G3S4: que salga el culpable, ¿no?

G3S4: o si los alumnos lo saben que lo delaten

G3S4: y que los alumnos lo delate

G3S2: y que los delate los alumnos (...)”. [ADA1-G3-U2-A8-F2]

Con respecto al castigo colectivo mantienen la misma actitud conformista y reproductora de las creencias de los adultos:

“Si, pero vamos a ver, primeramente se pondría que saliese el culpable, si no sale tendría que castigar a toda la clase, eso es así”. [ADA1-G3S1-U2-A7-F2]

En cuanto a la resolución de los conflictos muestran una actitud de dependencia, de baja autonomía personal y de escasa iniciativa.

[Escena en clase]:

- E (una alumna): "Siempre dice: he terminado el trabajo pero no sé si está bien

- Profesor: ¿por qué dices siempre eso?

- E: es que soy muy insegura

- Profesor: ¿crees que lo que has hecho supone un esfuerzo y merece un respeto?

- E: sí

- Profesor: pues debes reclamar ese respeto. Otra cosa es que veamos si se puede mejorar lo que has hecho". [DI-S-04-08-F3]

[Sesión de la 2ª evaluación]: "La delegada de curso viene a la evaluación y hace un balance muy negativo de sus compañeros, reconocen que son muy malos alumnos y muy flojos. Piden a los profesores: *que no nos pongan más de un examen al día*.

Una Profesora se ríe a carcajadas porque la alumna se equivoca, y dice *tenéis la cara muy dura, que los estudiantes siempre hemos soportado todo eso y más* (se refiere a varios exámenes en un día)... *esto es un esperpento como Valle Inclán*. Nota: es penoso escuchar esta humillación".

[DI-S-04-08-F3]

La incapacidad para establecer relaciones causales en las que se tenga en cuenta el factor humano y la creencia en el azar o la mala suerte, tiene como correlato actitudinal la falta de confianza en las personas y en la posibilidad de resolver los conflictos. Asimismo, una concepción del conflicto y la convivencia en la que los factores críticos son contingencias espaciales, temporales o materiales, y no personas, no favorece la actitud de búsqueda de estrategias de solución. En vez de esto prefieren depender del control externo, de la intervención de un adulto.

[A la cuestión de la resolución del conflicto, responde]: “Que se lo comuniquen al profesor y que el resuelva el conflicto”. [ADA1-G3S2-U2-A1-F1]

“El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...)”. [ADA1-G3S1-U2-A3-F2]

O bien plantean la huida como solución de los conflictos:

[Aplicación de lo aprendido al análisis de la película “American History X”]: “(...) tendrían que haber cogido a su familia y haberse ido a otro pueblo o ciudad donde nadie lo conocieran. Buscar trabajo y vivir en armonía, tranquilo y sin miedo a que te hagan daño o que te maten o haber solucionado de primera hora el problema”. [ADA1-G3S4-U2-A9-F1]

“G3S2: yo me quitaría de ahí (...) yo no tengo ganas de discutir (...) G3S5: evitar el problema”. [ADA1-G3-U2-A3-F2]

“Pues que Fran se mueva un poco, y si no quiere, pues que se mueva Carmen, pero el caso es que no halla (sic) conflicto”. [ADA1-G6S2-U2-A1-F1]

“Pues primero hablando las cosas y quitándose del medio lo más probable para no molestar. Y hablando bajo” [ADA1-G2S4-U2-A1-F1]

Cuando el profesor interviene amenazando con el castigo y reprimiendo el conflicto se considera esto una mediación, como ya comentamos también al analizar la dimensión conceptual de estas concepciones:

“Carmen no quiere ceder a lo que dice Fran porque cree que lleva razón, Fran cree que si no ve, que se mueva y el profesor actúa para que el conflicto no vaya a más como mediador”. [ADA1-G3S2-U2-A2-F2]

Dentro de la escuela se infravaloran las actividades encaminadas a tratar los problemas de convivencia, se considera una pérdida de tiempo:

“G3S1: (...) de los tiempos escolares (...) que haya más, que no sé, eliminar el recreo para tener más tiempo entre clase y clase
G3S2: no, no
G3S1: pues nada, lo siguiente
G3S2: es que hay horas innecesarias, sustituir horas innecesarias que necesitamos como tutorías y cosas así, porque eso si tienes algún problema se lo puedes decir a algún maestro y ellos se lo dice a la directora, ea (sic) y no hace falta que se lo diga al tutor ni nada”. [ADA1-G3-U2-A11-F2]

Y se muestra cierto fatalismo en cuanto a las posibilidades de mejorar la convivencia, las personas no cambian.

[La Escuela que queremos. La convivencia, los derechos, las relaciones con los profesores]: “Creo que la convivencia esta en la persona y en eso no se puede cambiar nada al igual que las relaciones con los profesores”. [ADA1-G4S1-U2-A3-F1]

El castigo se concibe como una forma válida de resolución de conflictos:

“G3S2: yo he puesto una expulsión de tres días del centro educativo y una multa de 300 euros a cada uno
G3S4: ahí, una multa, una multa, que le duela el bolsillo
G3S3: la policía es la que tendría que haber intervenido más pronto
G3S4: yo creo que ahí se tendría que ver (...)
G3S1: pero la policía no va a estar todos los días fuera del instituto

G3S4: yo creo que ahí tiene que intervenir la policía no el centro, una multa, hablar con los padres, aparte de expulsarlos del centro
G3S2: les ponemos una noche en el calabozo”. [ADA1-G3-U2-A3-F2]

En cuanto al factor humano en la gestión del conflicto y la convivencia se apuesta por un modelo muy mecanicista, en el que predomina el pensamiento simplificador y las actitudes inflexibles y autoritarias. Se valora la eficacia de las máquinas por encima de la capacidad de las personas para tomar decisiones. La concepción mecanicista de la conducta humana solo tiene en cuenta lo evidente y perceptible, el automatismo de la máquina es una metáfora de la obediencia mecánica de las personas, que se concibe como una virtud.

[Las máquinas no dudan, los hombres sí, ¿son superiores las máquinas en la guerra?]:
“Si porque no dudan y no pierden tiempo y acatan las normas tal y como te las dan”.
[ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

[¿Son superiores las personas que no dudan, que siempre están seguros de todo?]:
“Si, son más fuertes, porque está seguro de él mismo”. [ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

[Las máquinas no dudan, los hombres sí, ¿son superiores las máquinas en la guerra?]:
“Si, porque no tienen sentimientos y tienen que hacer lo que se les diga”.
[ADA1-G4S3-U1-A1-F1]

En este nivel actitudinal inicial la tendencia a la unanimidad es irreprimitible. La discrepancia se vive como un peligro que conduce al conflicto y cuando -en el trabajo de grupo- se expresan ideas distintas no se contrastan sino que se trabajan de manera aditiva, se anotan todas, para exponerlas en clase, sin reparar en las contradicciones entre las mismas.

“P: ¿Qué, está leyendo cada uno lo suyo?
G3S2: Si.
G3S1: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo la vamos poniendo.
P: ¿Estáis de acuerdo en todo?, ¿O hay cosas en las que discrepéis?
G3S2: Tenemos casi todos lo mismo, lo de ideología política.
P: Vale, pero en el tema de la utilización de la bomba atómica, ¿estáis de acuerdo todos?
G3S2: Más o menos”. [ADA1-G3S3-U1-A1-F2]

“G3S2: Ahora hay que debatir, ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?
G3S1: ¿Estáis de acuerdo en lo de lanzar la bomba?
G3S4: Puesta en común del grupo.
G3S2: Yo creo que todos tenemos lo mismo, que estados unidos (sic) y Rusia tenían distintas ideologías políticas y porque hubo una gran tensión porque Rusia se aprovechó de un descuido de Estados Unidos y puso el comunismo”.
[ADA1-G3S3-U1-A1-F2]

Esto es coherente con la concepción de la discrepancia, ya vista, como causa fundamental de conflictos:

[Los conflictos]: “Pueden ocurrir por discrepancia de opiniones, de raza, de política, de religión, etc.” [ADA1-G3S1-U1-A1-F1]

[En tu vida cotidiana tienes experiencias de conflictos y enfrentamientos entre compañeros o con adultos, ¿a qué crees que se deben?, ¿Por qué causas comienzan y como se desarrollan?, ¿Cuáles pueden ser las consecuencias?]: “Yo pienso que se debe a tener ideas distintas y pensamientos distintos”. [ADA1-G1S2-U1-A1-F1]

[En tu vida cotidiana tienes experiencias de conflictos y enfrentamientos entre compañeros o con adultos, ¿a qué crees que se deben?, ¿Por qué causas comienzan y como se desarrollan?, ¿Cuáles pueden ser las consecuencias?]: “A tener diferentes ideas. Porque puede uno cree que lleva razón y el otro también, aunque tengan ideas distintas”. [ADA1-G2S1-U1-A1-F1]

[En tu vida cotidiana tienes experiencias de conflictos y enfrentamientos entre compañeros o con adultos, ¿a qué crees que se deben?, ¿Por qué causas comienzan y como se desarrollan?, ¿Cuáles pueden ser las consecuencias?]: A que no estamos de acuerdo con algo. Primero hablamos, y en el momento en el que uno de los dos no está de acuerdo con lo que dice el otro, empieza el conflicto”. [ADA1-G2S2-U1-A1-F1]

En cuanto a la actitud de colaboración y trabajo en equipo encontramos algunos indicativos de desencuentro y de problemas de liderazgo. A menudo los problemas personales en la dinámica del grupo supusieron un hándicap para el desarrollo de las tareas.

G3S1: quillos (sic) que estamos aquí y sólo hablamos el G3S2 y yo
G3S5: sí, yo he intervenido dos o tres veces
G3S1: sí, una vez (...) en todo lo que llevamos una vez (...) si para decir tonterías en verdad porque (...)
G3S5: sí, para decir tonterías pues saco un debate (...)
G3S1: el debate lo sacamos entre el G3S1 y yo, ja, ja, ja
G3S5: ¿qué estás hablando? [ADA1-G3-U2-A8-F2]

“G3S1: Bueno, ¿cuál es la causa del conflicto?
G3S2: Estamos de acuerdo en que (...)
G3S4: es que...
G3S2: G3S4 cállate por favor [gritando], que cada vez que lo estoy cogiendo se me interrumpe y se me va”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

“G3S5: yo si digo una cosa y dice: pues di las cosas y (...) lo digo y ahora me dicen que no
G3S1: es que tienes que explicar tienes que argumentar tu respuesta
G3S5: si he argumentado y me habéis dicho que está mal
G3S1: si argumentado es decir el destrozo del mobiliario (...)
G3S5: te has copiado de mí
G3S1: no, tú de mí
G3S5: al revés, tu de mi”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

“G3S1: entonces no puedes decir que no estás de acuerdo
G3S2: si dices el destrozo inmobiliario (sic) no puedes decir que estás de acuerdo
G3S5: he dicho que no estoy de acuerdo
G3S2: pero tus argumentos no son buenos para eso
G3S5: que no de qué, que si
G3S2: venga dime un argumento
G3S1: venga di el argumento de por qué no estás de acuerdo con G3S4

G3S5: porque en verdad eso no tiene nada que ver con esa pregunta, en verdad, porque te dice las causas del conflicto

G3S1: si pero él ha escrito eso, pero tú te has negado, has dicho que no, responde por qué no

G3S2: si no sabe ni por qué lo ha dicho

G3S1: lo has dicho porque lo han dicho todos los demás y ya está”.

[ADA1-G3-U2-A7-F2]

Con esto se pone de manifiesto la escasa capacidad para gestionar el conflicto en el grupo de debate, para aprender de la discrepancia y por tanto para realizar un trabajo colaborativo provechoso. Estos fragmentos discursivos se corresponden con las observaciones realizadas por el investigador y registradas en su diario:

"(...) Formación de grupos de trabajo, nos planteamos que, aunque el trabajo en grupo suele producir roces y conflictos, intentamos aprender de los conflictos planteándolos con franqueza, respeto y espíritu de superación. Pronto se pone de manifiesto la falta de experiencia de trabajo en grupo, consiste en un trabajo aditivo en el que cada uno hace una parte, una especie de reparto de trabajo. Se evitan las interacciones, *el reparto*, aunque aparentemente parece una cuestión de eficacia, en el fondo se trata de evitar las interacciones, supone poner límites, fronteras y separar los territorios y las tareas para que no haya fricciones: la evitación del conflicto suprime las interacciones". [DI-08-12-11-F3]

"(...) Otro conflicto en grupo de trabajo, dos de sus miembros acusan a las chicas de no trabajar con la seriedad suficiente. Hay que crear el ambiente necesario de sinceridad y confianza para expresar libremente las ideas y los sentimientos. Observo que el trabajo en grupo intensifica enormemente las interacciones... esto es un lío... ahora comprendo la obsesión por el orden y el silencio, con las interacciones los conflictos eclosionan a cada momento, pero sin ellas no pasa nada, por tanto no aprendemos nada. Manejar las interacciones y gestionar los conflictos nos permitiría aprender de las experiencias. La falta de experiencia en el trabajo en grupo pone de manifiesto el enorme déficit de socialización". [DI-07-11-02-F3]

Así pues, podemos establecer una conexión entre esquemas cognitivos, la concepción mecanicista y simplificadora del conflicto y la convivencia, y actitudes, la evitación o represión del conflicto que dificulta para aprender de las experiencias.

En cuanto a la capacidad para asumir responsabilidades y comprometerse en una tarea común predominan las actitudes de retraimiento y desafección, o en el mejor de los casos el cumplimiento formal, la simulación para satisfacer al profesor y conseguir su aprobación, o la resistencia pasiva. Predomina por tanto una actitud de subordinación y dependencia voluntaria que obliga continuamente al docente a desempeñar un rol de policía-profesor.

[Reflexiones tras la Primera Evaluación]: “Durante el primer trimestre nuestros alumnos presentaban la típica conducta escolar que podemos caracterizar:

- Falta de compromiso y responsabilidad en las tareas, que se realizan de manera rutinaria, se da una especie de retraimiento o desafección, o bien en el mejor de los

casos se da una resistencia pasiva, simulación para contentar al profesor y conseguir su aprobación. En otros casos la conducta es desafiante y de resistencia activa.

- Los alumnos muestran una gran incapacidad para debatir, hablan todos al mismo tiempo, se dirigen siempre al profesor cuando intervienen, ignorando a sus compañeros, no se sienten un grupo sino una masa de individuos con relaciones segmentadas hacia el profesor, no hay identidad de grupo, en todo caso, y fuera de los momentos de actividades, cuando el profesor no es el protagonista absoluto, se agrupan por afinidades y forman corrillos.

- Esto se corresponde con una actitud conformista y con una concepción de las relaciones basada en la subordinación y en el protagonismo de una figura de autoridad que se pretende superior y en la que depositan todo el poder, quedando libres de cualquier compromiso y responsabilidad.

- Esta configuración de elementos es confirmada por los comentarios de los profesores en las reuniones de evaluación y de equipo educativo. Los comentarios son del tipo: son insoportables, no se puede trabajar con ellos, hay que estar todo el tiempo gritándoles, mandándoles callar.

- Durante el primer trimestre hemos intentado debatir, pero lo hacen atropelladamente, manifiestan la misma actitud infantil de falta de control, de egocentrismo infantil”. [DI-S-20-24-09-F3]

“(…) Le digo a M.J. (un alumno) que no ha cumplido su compromiso, que no ha participado en las tareas... me dice que él no dice lo que piensa porque no se fía: ¡Porque usted es el maestro; no puede haber confianza entre nosotros. Finalmente cuando le digo que la gran mayoría de sus compañeros sí se han atrevido a participar, me dice: es que mi experiencia en la escuela quizás haya sido distinta que la de mis compañeros, yo no me puedo fiar de un maestro.

Nota: no ha terminado de sentirse cómodo en clase, sin miedo y sin desconfianza.”. [DI-S-06-10-06-F3]

Las destrezas de los alumnos en la dimensión procedimental en su nivel inicial (ADP1)

Dentro de los aprendizajes procedimentales de los alumnos consideramos jerárquicamente superior y de gran valor formativo el trabajo con problemas, pues implica el planteamiento de cuestiones que den juego para iniciar un proceso de investigación, la capacidad de planificar acciones encaminadas a un fin -la resolución de los problemas planteados-, la utilización de la información para argumentar, debatir y concluir, y eventualmente el planteamiento de nuevos problemas de investigación que dejen el proceso abierto.

El planteamiento de problemas de investigación supone cierta capacidad de abstracción y generalización y, lógicamente, constituye una meta no fácil de alcanzar. Así, en el nivel mínimo de formulación de esta categoría (valor 1), observamos algunos patrones que se repiten. Recordamos el valor 1 en esta categoría de análisis:

a. No se entiende el sentido del trabajo con problemas ni la utilidad de planificar soluciones (ADP1)

- El alumno considera que el conocimiento no es una explicación construida que responde a problemas que nos aquejan, sino la respuesta verdadera que poseen los grandes protagonistas, en este caso el profesor. Así que responden desconcertados por la responsabilidad y el esfuerzo de

cambio que se les pide, pues están acostumbrados a algo mucho más cómodo: repetir tareas mecánicas sin sentido personal. Las conductas típicas de este momento son el bloqueo o la incertidumbre ante las nuevas demandas del profesor.

- En coherencia con lo anterior no existe elaboración personal, las conclusiones son una copia o una adición de partes.
- La planificación de la investigación se limita a la búsqueda de información.
- No hay reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, o bien ésta es muy simplificadora.

Cuando pedimos a nuestros alumnos que se inicien en la formulación de nuevos problemas de investigación no entienden lo que se les demanda y responden con el bloqueo o la incapacidad [DI-24-28-01-F3]. Es un ejercicio que supone un cambio en la concepción del conocimiento y a menudo responden con propuestas basadas en la casuística o en el planteamiento de una curiosidad intrascendente, sin interrogarse ni cuestionar la realidad.

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Por qué dicen que la tercera guerra mundial es (sic) entre EE.UU. y China, estando los dos en la ONU?”. [ADP1-G3S1-U1-A2-F1]

Algunas respuestas se refieren a temáticas tan genéricas que no aciertan a plantear un problema, o bien a casuísticas en relación con el conflicto y la convivencia pero mal definidas y sin contornos o límites claros.

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “El machismo y el feminismo”. [ADP1-G3S4-U2-A3-F1]

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “El abuso de poder”. [ADP1-G3S2-U2-A2-F1]

Otras entrañan alguna queja o dilema moral pero tampoco permiten abrir un proceso de investigación sobre la temática planteada:

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Cómo se puede tener la sangre fría de tirar bombas nucleares sin llegar a pensar en la muerte de niños y personas?”. [ADP1-G3S3-U1-A3-F1]

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Por qué realizan bombas nucleares mejores si saben que pueden destruir el planeta?”. [ADP1-G3S1-U1-A2-F1]

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Por qué los ancianos creen que todos los jóvenes son iguales y viceversa?”. [ADP1-G3S3-U2-A2-F1]

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Que por qué después de la segunda guerra mundial porque (sic) se ponen en guerra otros dos países, sabiendo la (sic) de muertos que han dejado?”. [ADP1-G3S3-U1-A2-F1]

O una curiosidad intrascendente:

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Si la ONU ha sido creada para no haber guerras, por qué ha habido (sic) la guerra fría?”. [ADP1-G3S1-U1-A2-F1]

En otros casos el problema planteado consiste en un ejercicio típico de actividades de libro de texto, que se resolvería localizando la respuesta en algún lugar no muy lejano de donde se plantea la pregunta:

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Como se elabora una bomba nuclear, qué potencia de destrucción tiene la actual?”. [ADP1-G3S1-U1-A2-F1]

Otro tipo de respuesta es la que formula un ejercicio de historia contra-fáctica o de ficción que plantea cómo sería si hubiese ocurrido otra cosa. Este tipo de ejercicios podrían servir para analizar los procesos históricos y ver que no son inexorables, como plantean los *future studies* (Slaughter, 1994; Inayatullah, 1998; Anguera y Santisteban, 2012; Pagès y Santisteban, 2008). Sin embargo aquí se convierte simplemente en una curiosidad inconsistente que no permite abrir un proceso de investigación. O bien se plantea un futuro imposible de verificar e ineficaz para iniciar una investigación:

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Habrá una tercera guerra mundial?”. [ADP1-G3S1-U1-A2-F1]

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Volverá a ver (sic) alguien como Hitler (sic)?”. [ADP1-G3S1-U1-A3-F1]

[Formula algún problema de investigación relacionado con el conflicto y la convivencia]: “¿Acabará la guerra fría (sic)?”. [ADP1-G3S2-U1-A2-F1]

En cuanto a las conclusiones escritas, en este nivel de los aprendizajes de los alumnos es frecuente que, o bien no se responda a los problemas de investigación y se realice un “trabajo” (escolar), acumulando informaciones, o bien que se responda solo a alguno de los problemas. Desde luego, tampoco conciben que tras la conclusión sea posible ni pertinente formular nuevos problemas de investigación que permitan continuar el proceso, pues piensan -como meta- en una conclusión cerrada, en un conocimiento acabado.

Así, cuando pedimos a nuestros alumnos que planifiquen una investigación identifican el proceso con la búsqueda de informaciones y a menudo lo que hacen es planear, de manera mimética, una secuencia de tareas similar a la que realizamos en clase:

[¿Cómo planificamos la investigación de estos problemas?]: “Buscar conflictos de los ejemplos, buscar información de como se resuelve un conflicto, proponer y

inventar tipos de conflictos, representar distintos tipos de conflictos, buscar conflictos entre países”. [ADP1-G3S1-U2-A2-F1]

[¿Cómo planificamos la investigación de estos problemas?]: “Primero, explicaríamos la idea que podemos tener sobre el tema. Segundo, investigaríamos (internet, enciclopedias) sobre el tema para informarnos mejor. Tercero pondríamos en común la opinión de cada uno para ver la conclusión que podríamos obtener del tema. Cuarto elegir lo más razonable y lo que mejor podamos entender. Quinto, comentarlo ha (sic) personas que no conocean (sic) del tema para ver si conseguimos que lo entienda”. [ADP1-G3S1-U1-A2-F1]

[¿Cómo planificamos la investigación de estos problemas?]: “Explicamos la idea que podemos tener cada uno sobre el tema. Buscar información cada uno del tema. Poner en común las respuestas y seleccionar las mejores. Realizar una conclusión del tema con las ideas más importantes”. [ADP1-G3S3-U1-A3-F1]

[¿Cómo planificamos la investigación de estos problemas?]: “Toda la clase individualmente contestara a las preguntas con su opinión, la opinión se pondrá en común en el grupo para después ponerla también en común con toda la clase. Se buscara información en internet y otros métodos de información (...) se pondrá en común lo buscado y se comparara con la respuesta dada en la otra puesta en común”. [ADP1-G3S3-U2-A2-F1]

Consideramos también, en esta dimensión de los aprendizajes procedimentales, y dentro del trabajo con problemas, como altamente educativa la capacidad para debatir utilizando informaciones y contrastando opiniones para construir argumentos. Así, pedimos a nuestros alumnos que, utilizando las conclusiones parciales y finales de los trabajos de investigación, establecieran un debate construyendo argumentos y confrontando opiniones. A pesar de las instrucciones de trabajo, y de las insistencias del profesor, en este nivel inicial los alumnos a menudo se limitaron a leer por turnos lo que tenían escrito en sus cuadernos de clase.

Por tanto, en este primer nivel de progresión abundaron las conductas de repetición de lo escrito en detrimento de su utilización en la dinámica del debate. Los alumnos mostraban un apego a la cultura escrita y a los “deberes” de clase que les impedía el diálogo fluido; no argumentaban, simplemente repetían en los debates de manera mecánica lo que ya habían escrito en sus cuadernos.

“Yo he puesto que podría ir a peor el conflicto entre el Centro y el grupo de 4º de ESO”. [ADP1-G3S1-U2-A7-F2]

“Yo he puesto que todos sean expulsados”. [ADP1-G3S3-U2-A7-F2]

“P: Pero, un momento, no se trata de leer lo que uno tiene puesto.

G3S1: No, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común.

P: Ah, vale, vale (...) y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa.

G3S1: Ya, ya, después nos ponemos de acuerdo”. [ADP1-G3-U2-A2-F2]

No se construyen argumentos y no se contrastan opiniones, entienden que debatir es sinónimo de “ponerse, rápidamente, de acuerdo”, pues esto es lo propio de la cultura escolar.

Otro de los metaprocedimientos que consideramos de gran valor educativo -y que está vinculado al proceso de trabajo con problemas- es la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Cuando pedimos a nuestros alumnos que reflexionen sobre la nueva manera de trabajar basada en el planteamiento y resolución de problemas contestan:

[Autovaloración]: “Yo opino que esta manera de estudiar me llama mucho la atención porque es una nueva forma de estudiar y aprendes cosas. Hay algunos fallos que podríamos mejorar como por ejemplo mejorar la expresión de nuestras opiniones y mejorar también las puestas en común de la clase. En referencia al tema me ha aportado varias informaciones que antes no conocía o que conocía pero he mejorado la información. También me gusta bastante lo de poder crear conclusiones y contestarla (sic) buscando noticias y viendo documentales sobre el tema”.

[ADP1-G3S1-U1-A9-F1]

La reflexión, en este momento evolutivo, está centrada en lo más evidente, la pertinencia de las informaciones. Se recrea en la novedad del método, en la oportunidad que brinda para opinar y concluir, y se realizan observaciones con respecto a los “fallos” que se cometen en la realización de las tareas. No hay ninguna referencia a los contenidos, al nuevo papel que desempeña el profesor, y ellos mismos, en el proceso y a la relación de todo esto con los aprendizajes.

[Autovaloración]: “Me ha gustado mucho las películas, las puestas en común y estar en grupo y los documentales. Lo que no me ha gustado a (sic) sido que todos los documentos que se han dado se repetían muchos argumentos que ya habíamos visto antes. Espero que no se repita en temas futuros. Lo que me gustaría para el siguiente bloque es para empezar ver una película y seguir como en este tema y que siguiera sin haber exámenes (...) el tema me ha parecido interesante, he descubierto cosas nuevas sobre la guerra”. [ADP1-G3S2-UD1-A9-F1]

Se citan nuevos recursos que les resultan atractivos, nuevas tareas menos aburridas, y lo más llamativo: no hay exámenes. Con respecto a la reflexión sobre la convivencia en la escuela y cómo los diversos factores implicados influyen en el aprendizaje, los primeros análisis reflejaban concepciones de sentido común bastante simplificadoras, que sólo reparaban en lo evidente y perceptible; se trataba de cuestiones relacionadas con las deficiencias de las instalaciones o con la sobrecarga del horario. Predominaba el conformismo, el fatalismo y la mimesis, se repetían ideas y creencias resultado de la impregnación de la cultura escolar mayoritaria sin ninguna reflexión.

[Propuestas de “La Escuela que queremos”]: “Nos gustaría más espacios verdes (césped, árboles, etc.) donde poder dar la clase al aire libre. Tener más instalaciones deportivas, tener unos pasillos más amplios en los que hubiera taquillas para los alumnos para facilitarnos el transporte de los materiales. En cuanto a los servicios sería muy necesario que arreglaran y pusieran más WC y poner duchas en las que poder asearnos después de educación física. Un gimnasio más grande donde podamos realizar actividades más cómodamente. La cafetería más amplia ya que son demasiados alumnos para tan poco espacio. No estamos de acuerdo con los horarios ya que la nueva norma de que todas las clases duren 60 minutos en vez de 55 hace que estemos media hora más en el instituto sin que esos 5 minutos de cada clase se aprovechen. También nos gustaría que entre clase y clase nos den unos descansos de unos minutos para desconectar de la clase anterior. Y si un profesor falta a última hora que nos dejen salir siempre con el permiso de nuestros padres.

[ADP1-G1S1-U2-A8-F1]

6.1.2. La progresión en los aprendizajes. Un segundo nivel de las concepciones

Siguiendo nuestra hipótesis, a continuación ofrecemos algunos fragmentos discursivos a modo de ejemplo de la población de ideas de nuestros alumnos en el valor 2 de la progresión.

La progresión de los aprendizajes en la dimensión conceptual (ADC2)

Recordemos las características de los aprendizajes conceptuales en el valor 2 de la progresión:

b. Aproximación predominantemente explicativa de los fenómenos sociales (ADC2)

- La descripción de los fenómenos sociales gana en matices y se empiezan a contemplar elementos no perceptibles y evidentes. Se tienen en cuenta las consecuencias de los conflictos sociales para el medio ambiente, para la salud, y las consecuencias políticas y económicas.
- En la caracterización de la conducta humana individual y colectiva y en la concepción de los procesos sociales e históricos se empiezan a manejar conceptos de transición o mediadores entre lo individual y lo social, como el concepto de “rol” o función social, el de organización o “institución social”, o el de ideología, que acercan la perspectiva individual a la abstracción de lo colectivo.
- En este valor se establecen conexiones simples y lineales entre un factor causal y las consecuencias de un conflicto.

En este nivel de progresión de las ideas de nuestros alumnos, en la escala interpersonal de los conflictos, aparecen algunas respuestas que denotan que, junto a los elementos evidentes y perceptibles, comienzan a aparecer ya otros factores causales inferidos de la situación, o bien diferidos en el tiempo y/o en el espacio. A este respecto algunas respuestas pueden resultar engañosas; pongamos un ejemplo:

[¿Cuál es la causa del conflicto?]: “Que (...) le dice (...) con mal genio que se quite, y Fran, ya por el hecho de habérselo dicho mal, no se quita, y Carmen no ve y no se quiere quitar”. [ADC1-G3S4-U2-A2-F2]

Aparentemente está aduciendo una causa no perceptible, el mal genio. Sin embargo consideramos esto una cuestión formal, de modales o “buena educación” -como ya nos había aparecido en el nivel 1, antes analizado-, más que una cuestión compleja de comunicación. En este otro caso, sin embargo, la cuestión es distinta:

“Suele deberse a una diferente opinión o a que no estamos de acuerdo con la otra persona. Suele deberse también por diferente carácter de las personas o malentendidos (...)”. [ADC2-G3S1-U2-A2-F2]

En la población de ideas presentes en el grupo-clase, las causas del conflicto han empezado, así, a tener vinculación con las personas, con el carácter o con fenómenos complejos de la comunicación, como el malentendido, que implica que el receptor interpreta una cosa distinta de la que quiere transmitir el emisor. En el caso del conflicto en el Instituto por la rotura de un extintor, ahora no se esgrimen como causas el destrozo producido o las contingencias de espacio y/o tiempo sino que apuntan directamente a una cuestión de relaciones entre personas:

“G3S1: pero que la causa del conflicto es que le echan la culpa a ellos (...)
G3S3: vamos a ver, que han partido el extintor del pasillo y le han echado la culpa a 4º de ESO sin saber si son ellos (...)
G3S1 y G3S4: y no tienen pruebas para acusarlos”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

Las actividades en las que pedimos a nuestros alumnos que apliquen lo aprendido a una situación nueva las consideramos de especial relevancia, pues pensamos que nos aportan una información valiosa en cuanto a que se evitan algunas simulaciones de aprendizaje. Una de estas actividades consistió en analizar los conflictos y los problemas complejos de convivencia que se describen en la película “American History X”:

“Las causas son que por un pensamiento del padre el hijo siga los mismos [pasos] que el padre. Derek al ver que su padre muere por intentar salvar a las personas de color, estos lo matasen y Derek le cogió mucha más manía. Al cogerle más manía se vuelva contra ellos creando un grupo de skin-head. El conflicto comienza cuando cada uno intenta defender a los de su mismo color. En la película se crea el conflicto porque Derek mata a dos personas de color. Pero estos van buscando venganza y el hermano del fallecido mata a Dani, el hermano de Derek. El conflicto racial también es provocado por las desconfianzas entre las diferentes personas de color. También puede crearlo por la desigualdad que hay en cada país”. [ADC2-G3S1-U2-A9-F1]

Junto a las causas y las consecuencias perceptibles aparecen aquí otras menos evidentes y que requieren cierto grado de abstracción. La influencia del modelo paterno y la conducta mimética del hijo, o el factor de la desconfianza, apuntan a una visión más compleja del conflicto y de las relaciones humanas que tejen la convivencia.

Las consecuencias no son sólo físicas y visibles, y no sólo inmediatas, el enfado o la violencia, sino diferidas en el tiempo, no visibles, psicológicas, pero operativas, pues condicionan las relaciones futuras. La idea de que un conflicto que no se “arregla”, que permanece larvado o latente, condiciona las relaciones futuras, implica un paso en la evolución de las concepciones de los alumnos sobre las relaciones humanas y la convivencia.

[A la cuestión: ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto?]: “Al intentar dominar (...) las consecuencias pueden acabar en violencia y agresividad causando en algunos casos lesiones: Puede tener también como consecuencia psicológica aparte de físicas como por ejemplo que un conflicto siempre esté en nuestro recuerdo y no conseguir olvidarlo. Un mal arreglo del conflicto (...) puede continuar más tarde. El conflicto puede crear malas relaciones entre ambas partes”.
[ADC2-G3S1-U2-A7-F1]

La idea de que “un mal arreglo” del conflicto puede perpetuarlo y prolongarlo supone prefigurar el concepto de conflicto latente, que aparecerá más tarde. En el caso del

conflicto racial de la película “American History X”, junto a las consecuencias visibles aparecen otras inferidas y a distintas escalas.

[A la cuestión: ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto racial en la película American History X?]: Arruina su vida, vive con miedo, también arruina la vida de su familia, hay muertes, un racismo aún mayor, un racismo colectivo de la población y como una especie de guerra racial”. [ADC2-G3S2-U2-A9-F1]

En cuanto a las estrategias de resolución del conflicto encontramos una progresión hacia la definición de algunos factores favorables, como el referido a la comunicación, inferido en cuanto causa, que anticipa también la posibilidad de un cambio de actitud y de estilo en la comunicación que favorezca el acuerdo.

[A la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?]: “Que llegaran a un acuerdo y que Fran sea más comprensivo y Carmen no se lo dijera tan mal, llegaran a un acuerdo”. [ADC2-G3S4-U2-A2-F2]

Y la empatía como actitud que favorece la comprensión:

[A la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?]: “Que cada uno viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro”. [ADC2-G3S2-U2-A3-F2]

[A la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?]: “G3S1: la decisión de expulsarlos del Centro no vale la pena porque lo volverían a hacer (...), luego van a volver igual, yo creo que hay que hablarlo
G3S4: y hacerlos razonar”. [ADC2-G3-U2-A3-F2]

En este último caso la progresión es notable, puesto que plantea que el castigo, tan presente y tan justificado como necesario en las concepciones iniciales, no soluciona los conflictos, los reprime, los aplaza o los desplaza, pero no los arregla si no media la reflexión. Otro tanto ocurre con la evitación del conflicto, también presente como estrategia de resolución en las concepciones iniciales de los alumnos.

“G3S?: y ver cómo surgen y cómo evitar los conflictos
G3S4: es que evitarlo y solucionarlo no es lo mismo, puedes evitarlo o puedes solucionarlo”. [ADC2-G3-U2-A3-F2]

Ahora se distingue, evitar no es solucionar. Esto supone una salida del imaginario de la simplificación y de la prevalencia de lo aparente y un paso hacia un pensamiento más complejo sobre el conflicto y la convivencia. Otra estrategia que proponen es la argumentación de los propios intereses y opiniones:

[A la cuestión: ¿Cómo resolver el conflicto?]: “Utilizando argumentos que defiendan sus opiniones de que son inocentes o en el caso de los maestros de que son culpables y tienen que ser educados y utilizar bien sus argumentos”. [ADC2-G3S2-U2-A4-F1]

En cuanto al proceso que podría seguir este conflicto apuntan:

“G3S2: (...) que intervinieran los padres de los alumnos y que los maestros se nieguen a colaborar con los padres en llegar a una solución y los alumnos tuvieran una actitud pasiva (...)
G3S1: es eso, si me ponen un castigo que no tiene que ser”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

“Que los alumnos podrían tener una actitud agresiva o pasiva en clase, en los estudios o en el comportamiento de clase (...) que los alumnos tengan una actitud pasiva en las clases y los maestros sigan siendo más duros con ellos (...)”.

[ADC2-G3S2-U2-A7-F2]

Aquí se esboza ya un curso del conflicto que configura un proceso en escalada, en el que se encadenan causas y consecuencias. La actitud de los profesores tiene una respuesta en la actitud de los alumnos y ambas conforman un proceso interactivo. En el análisis de la película “American History X” se distingue entre un curso del proceso deseable, que pasa por la resolución del conflicto, y otros cursos posibles.

[Las distintas posibilidades de proceso]: “El curso deseable yo pienso que sería que él se diera cuenta de lo malo que puede llegar a ser las consecuencias de sus actos pasados (...) Otros desarrollos puede ser que vuelva a ser un skin-head porque después de ver que por venganza a su pasado hayan matado a su hermano, y todo lo aprendido en prisión no le haya servido de nada porque allí aprendió que no todos van buscando venganza. Otro tipo de desarrollo es que él viese que si él se venga de su hermano puede ser que puedan hacer daño a su familia, y deje por finalizado el tema (...)”. [ADC2-G3S1-U2-A9-F2]

[Las distintas posibilidades de proceso]: “El conflicto va escalando para peor y si no llegara a parar como llegara a un extremo en el que ya no habría solución (...) la desconfianza en la pareja puede alimentarse de varios factores, puede formar un círculo vicioso en el que la desconfianza provoca desconfianza”.

[ADC2-G3S3-U2-A7-F1]

En este último caso se apunta la posibilidad de que la desconfianza mutua configure un proceso en espiral, prefigurando el concepto de causalidad recursiva.

Con respecto a la concepción de los roles y funciones sociales empiezan a vislumbrar una nueva forma de concebir su ejercicio. El rol no está determinado por el estatus o el cargo, existen distintas formas o estilos de ejercer el rol. En el conflicto por la rotura del extintor en el Instituto, cuando se les pregunta por el papel que pueden desempeñar los profesores:

“Sí, vamos a ver, pero él [el profesor] puede mirar por sus alumnos, porque si es su tutor él puede mirar también por sus alumnos, si él cree que no ha sido el grupo él tiene que defenderlos, él los puede defender”. [ADC2-G3S1-U2-A8-F2]

Ya no se piensa que “el maestro es el maestro”, es posible que pueda ejercer su rol y su responsabilidad de distintas maneras, y una de ellas puede ser intentando comprender a sus alumnos, confiar en ellos y no presuponer que son culpables.

[A la cuestión: ¿Los maestros se comportarían igual si no lo fueran?]: “Por ejemplo el maestro de X [una asignatura] lo ve y dice, pues yo vi esta cosa y yo creo que (...) y a lo mejor el profesor de Y [una asignatura] dice, pues yo lo vi claramente y no fue así, según los criterios de la forma que lo han visto”.

[ADC2-G3S1-U2-A8-F2]

[A la cuestión: ¿Los maestros se comportarían igual si no lo fueran?]: “G3S1: yo pienso que sí, pero es también su opinión y eso es lo que tú quieres decir, que su opinión cuenta, ¿eso es lo que tú quieres decir?”

G3S2: yo digo que su criterio de juicio (...) cada maestro se comportaría de manera diferente (...) según sus intereses (...)

G3S1: según sus intereses y sus opiniones (...)

G3S2: y su criterio de juicio (...). [ADC2-G3-U2-A8-F2]

[A la cuestión: ¿Los maestros se comportarían igual si no lo fueran?]: “según su manera de ver los hechos y de su criterio de juicio al juzgar a los jóvenes”.

[ADC2-G3S2-U2-A4-F1]

[A la cuestión: ¿Los maestros se comportarían igual si no lo fueran?]: “(...) cada maestro se comportaría de una manera diferente según sus intereses y sus opiniones y su criterio de juicio”. [ADC2-G3S2-U2-A5-F1]

Terminan de formular la idea, del determinismo se pasa al posibilismo, los roles condicionan nuestra conducta, están ligados a intereses y obligaciones, pero no la determinan, las opiniones y los criterios personales también influyen.

Cuando los alumnos valoran las entrevistas que han hecho a los profesores y miembros del equipo directivo del Centro para recabar información sobre su funcionamiento son capaces de aplicar los conceptos aprendidos y de ver con mirada crítica cómo el desempeño de un determinado rol puede llevar aparejado intereses y cuestiones de estatus:

[Reflexión crítica tras las entrevistas]: “Mi reflexión crítica es que su actitud a (sic) sido buena al responder nuestras cuestiones pero hay algunas cuestiones que ella defendía su rol al no completar algunas preguntas. En otras preguntas creo que ha contestado sinceramente. También intenta no comentar nada que a ella le pudiera buscar un problema si comunicamos su opinión”. [ADC2-G3S1-U2-A6-F1]

[Reflexión crítica tras las entrevistas]: “Me parece que evade mucho las funciones y roles de los alumnos y padres. Le preguntamos que si podíamos cambiar la organización y dijo que lo teníamos crudo. Yo creo que no sería difícil porque sin alumnos no hay instituto ni nada. Creo también que no quiso decir lo que no le gustaba del instituto, creo que evade temas que le pueden perjudicar, por si alguien dijera algo sobre su opinión, por lo demás creo que ha respondido con sinceridad. Ha asumido su rol de profesor y [directivo] y nos ha infravalorado porque cree que dada nuestra posición no podemos hacer nada”. [ADC2-G3S2-U2-A6-F1]

La afirmación “sin alumnos no hay instituto” es precursora de una concepción compleja y dialéctica de las relaciones de poder. El profesor entrevistado se ha identificado tanto con un rol de poder que es incapaz de reconocer al otro, al alumno. La lectura crítica que hacen de las entrevistas a los profesores indica que son capaces de inferir elementos faltantes en el contenido manifiesto del discurso del entrevistado. Esto supone una visión más compleja de la conducta humana que es capaz de detectar factores que condicionan las interacciones pero que no son visibles.

“Creo que la maestra ha asumido tanto su rol que casi no le da importancia a los alumnos y los ignora como si no fuesen importantes en su trabajo. Hay preguntas que son evadidas diciendo que son muy largas o que hay mucho que contar”. [ADC2-G3S3-U2-A6-F1]

“Que asumen además del rol de maestro el de directivo y dicen que los alumnos lo tenemos crudo para participar en la organización del centro y ellos tienen la sartén

por el mango y solo mandan ellos, yo creo que no le da importancia a las opiniones de los alumnos”. [ADC2-G3S4-U2-A6-F1]

Manejan los conceptos de rol, observan lo no evidente, el contenido latente de la entrevista, interpretan las actitudes del entrevistado, infieren de sus respuestas lo que no quiere decir. A la cuestión de la influencia del contexto en el desempeño de los roles plantean que en cada uno de ellos el comportamiento es diferente, aunque la persona siempre es la misma:

“G3S?: es según donde estés

G3S1: es según la situación

G3S2: el único rol continuo que tiene una persona es ser persona y ya está

G3S4: el único rol continuo es ser tú mismo”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Una misma persona puede desempeñar distintos roles formales en distintos contextos, pero su estilo personal, aunque está influido por éstos, tiene una continuidad; es lo que han llamado antes “opinión o criterio de juicio”.

[A la cuestión del liderazgo en la película “American History X”]: “[Derek] Arruina su vida y se convierte (sic) en un modelo para su hermano Dani (...) si algún líder fascista llega al poder (Hitler) el país se vendrá abajo y morirán personas inocentes (...) habrá una dictadura y no una democracia (...) Cameron es el líder de la banda de la película si Cameron llegara al poder impondría su dictadura y morirían muchos negros inocentes y habría una lucha imparables entre negros y blancos. [Cameron] Tenía un carácter malo no pensaba las cosas y le comía el coco a la gente para que entraran a su bando. Líderes históricos que llegaron al poder por ejemplo Hitler (...) otro líder puede ser el Papa que influye bien a las personas y los ayuda (...)”. [ADC2-G3S4-U2-A9-F1]

Los alumnos, en estas unidades de información, manejan varias escalas de análisis y señalan cómo el líder puede ser un modelo a imitar por sus seguidores. Realizan un análisis comparativo entre escalas.

[A la cuestión del liderazgo en la película “American History X”]: [Cameron] “Tiene un carácter fuerte que sólo le importa él mismo, tiene una gran capacidad para enganchar a las personas hacia lo que él quiere. Siendo votado o por la fuerza. Sí, es malo, porque un hombre así (sic) puede hacer mucho daño a las familias de esas personas. Es una relación de poder, el líder tiene que dejar claro a sus seguidores que el líder y el que manda es él. Es una relación de jefe y seguidores”. [ADC2-G3S4-U3-A1-F1]

“A escala colectiva actúan grupos organizados nazis (...) los líderes que aparecen en la película son: Cameron, es el líder de la banda de los neonazis a la que pertenecía Derek y Dani, él se encargaba de difundir las ideas nazis y se encargaba de reclutar a más gente para la banda. El Dr. Sweeny es el director del instituto donde está Dani. Ayuda con el pensamiento nazi a acabar con él a Derek y a Dani. Por ejemplo si un hombre como Cameron llega a pertenecer a un gobierno podría actuar como actuó Hitler (...) el gobierno de Hitler consistía en eliminar a todo aquel que no quisiera pertenecer a su política, es decir imponía su propio gobierno (...) las causas que deben suceder para que como por ejemplo Cameron llegue a un cargo político son que las bandas neonazis organizadas llegasen a imponer sus ideas a los de su alrededor y a que los más pequeños piensen de esa forma y así pueden conseguir que un hombre así llegue a un cargo político. Las consecuencias pueden

ser que vuelva a ocurrir todo lo que pasó con los mandatos de Hitler, Franco, etc., es decir que obliguen a todos a realizar lo que ellos crean y seguir sus ideas”.

[ADC2-G3S1-U2-A9-F1]

Observamos aquí cómo se hace un análisis comparativo entre escalas del conflicto y se ilustra haciendo sencillas referencias a casos históricos concretos. Asimismo se repara en el papel de las ideas, y en la importancia de su difusión, para conseguir seguidores y proseguir en la escalada del conflicto social.

[Caracterización de un líder autoritario]: “que puede tener una manera fácil de imponer lo que él desea y que las personas que estén a favor de ellas. Un líder autoritario se forma cuando desde pequeño le enseñan a tener una idea concreta sobre algún tema y que no vea más allá de él. Eso es malo para las personas a las que rodea (...) que los seguidores creen ciegamente en lo que su líder dice y cree”.

[ADC2-G3S1-U3-A1-F1]

“Para el líder sus seguidores son como los peones en el ajedrez, para él son prescindibles, en cambio para sus seguidores el líder es como un rey que hay que defender para que la partida (la guerra) nunca acabe”. [ADC2-G3S2-U3-A1-F1]

Como se puede apreciar, en la caracterización de la relación y de los comportamientos de los seguidores con respecto a su líder no se concibe todavía una relación dialéctica de mutua dependencia, sino que se entiende de una manera unidireccional, son los seguidores los que están sometidos al líder y dependen de él.

Otra cuestión que planteamos a nuestros alumnos fue indagar en el conocimiento de la escuela como institución en la que se desarrollan buena parte de sus actividades diarias, y en la que se gestiona la convivencia de una determinada manera. En este valor de la progresión pasaron de la mera queja por las insuficiencias y las deficiencias a una visión más compleja que cuestionaba algunas cosas:

“G3S2: yo propongo preguntarle a la directora la organización del poder del instituto, podemos preguntarle por algún documento en el que esté firmado que le den el cargo (...) preguntar a la directora o al jefe de estudios sobre la organización (...) sobre la organización del instituto en cuestión de poder, las preguntas que podríamos hacer serían las siguientes: venga vamos a debatir

G3S1: ¿en qué consiste la organización de la institución, del instituto?, en la misma pregunta ¿para qué sirve?, también, ¿no?

G3S2: ¿cuál es el grado de poderes en el instituto?, ¿Hay algún documento en el que se nombre?

G3S3: ¿cree usted que hay una buena organización en nuestra institución? (...)

¿Cambiarías este tipo de organización?”. [ADC2-G3-U2-A9-F2]

Esta visión más compleja de la vida de la organización escolar y de las relaciones de poder institucionalizadas, incluía la reclamación de la participación de los alumnos y de los padres.

“¿Cómo participamos en esta institución?, ¿Participamos de verdad?, ¿Quién controla las acciones del director?, ¿qué funciones desempeña el Consejo Escolar?, ¿Cómo podrían participar los padres en la vida del centro?, ¿Cómo se gestionan los conflictos del Centro?”. [ADC2-G3S1-U2-A6-F1]

Ya no se trataba de una mera queja por las deficiencias del instituto, ahora se planteaban conocer cuáles son los mecanismos que rigen la organización, y dentro de estos mecanismos, los explícitos y escritos y los no evidentes pero operantes, las relaciones de poder. Cuando manejaban documentos para conocer la organización y los procedimientos de la institución escolar a la que asistían, tomaban conciencia de la diferencia entre lo declarativo y lo real, entre el contenido manifiesto de la institución y el contenido oculto o latente.

[Leyendo documentos curriculares y organizativos]: “G3S1: aquí no hay nada de lo que nosotros buscamos (...) aquí lo que te explica es el tipo de evaluación que tienen que hacer, como tiene que ser (...)

G3S4: (...) aquí lo que te dice son los derechos de los alumnos (...)

G3S1: eso vale, esto vale, derechos vale (...) esto es la evaluación, como es la evaluación, como debe de (sic) ser la evaluación (...)

G3S2: esto es como pretenden que aprendamos

G3S3: muchas cosas en verdad se incumplen”. [ADC2-G3-U2-A10-F2]

Una cosa es la normativa de una organización y otra distinta las prácticas y procedimientos al uso:

“G3S2: aquí hay una cosa con la que no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en secundaria obligatoria [lee un documento] procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo (...) X [un profesor] el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro

G3S3: si te enteras te enteras y si no (...)

G3S2: y que un día te pone ahí cinco apartados y (...)

G3S2: tú le dices, ve más lento, algunos se lo dicen

G3S1: es que se lo toma como broma, ¿sabes que te digo?

G3S2: pero a un alumno nunca se le debe tomar por broma, ¿sabes?

G3S1: sí, en verdad sí (...)

G3S4: esto va de esto, de las normas que hay y eso (...). [ADC2-G3-U2-A10-F2]

Y -como se ve- expresaban su malestar porque consideraban que no se les tomaba en serio. En cuanto a sus derechos, alcanzan a concebir que tengan derechos pero los desconocen y afirman que es un tema espinoso o tabú que los profesores tratan de evitar.

“G3S4: yo creo que tenemos muchos derechos pero no se implantan (...) vamos a ver que nosotros tenemos derecho a algo pero no se hace, los profesores no (...)

G3S3: que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo (...)

G3S5: yo pienso que tenemos muchos derechos pero la mitad no lo sabemos

G3S1: cuando le hicimos la entrevista a los de jefatura y le preguntamos por nuestros derechos no quiso tirar por esa rama (...)

G3S2: en conclusión, sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas”. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

“Creemos que nuestra convivencia es aceptable pero que es mejorable. Sabemos que tenemos derechos pero que la mayoría de los casos se nos ignoran o no se aprecia nuestra idea (...) queremos que a los alumnos se nos tenga más en cuenta en las decisiones importantes”. [ADC2-G3S4-U2-A8-F1]

“G3S2: una nueva propuesta, no queremos que se nos juzgue por nuestros gustos ni por nuestras diferencias sociales (...) no queremos que se nos critique por nuestras

aficiones o apariencias y a la vez queremos que los padres (...) que los adultos nos den un voto de confianza

G3S3: yo pienso igual”. [ADC2-G3-U2-A14-F2]

“G3S1: queremos que a los alumnos se nos tenga más en cuenta en las decisiones importantes”. [ADC2-G3S1-U2-A8-F1]

Con respecto a la convivencia y la relación con los profesores planteaban que algunos profesores entienden que parte del desempeño de su rol consiste en mantener una relación distante con los alumnos.

“G3S4: yo creo que [la relación] está muy lejana (...) yo con los profesores no tengo ninguna (...)

G3S3: hay profesores (...) yo creo que se meten mucho en su rol

G3S1: en su papel”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

“Yo creo que [la relación] está distante, los profesores no se quieren relacionar con nosotros”. [ADC2-G3S4-U2-A12-F2]

Estas aportaciones las interpretamos en el sentido de un progreso en la construcción de la idea de conflicto generacional, tan importante para comprender las relaciones complejas de la convivencia. Se observa la desconfianza de los adultos y a veces su desconsideración para con los jóvenes, y se entiende que esto es injusto y que no mejora las relaciones.

En cuanto al plano del conflicto social observamos también algunas progresiones. Los esquemas cognitivos simplificadores que se utilizan para explicar el conflicto entre personas dejan de ser operativos, se abandona paulatinamente la personalización y se buscan otro tipo de estrategias más complejas que tienen en cuenta las diferencias de escala, el papel de los líderes, de los contextos y de las relaciones de poder. Con respecto a la política internacional, a la cuestión de si se pudo haber evitado el lanzamiento de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki encontramos algunas respuestas que implican la utilización de distintos factores causales y la construcción de argumentos utilizando elementos no perceptibles y diferidos en el tiempo y en el espacio. Uno de estos elementos es la demostración del poder nuclear como factor disuasorio en el naciente contexto internacional de la Guerra Fría.

[A la cuestión: ¿Se pudo haber evitado lanzar las bombas atómicas?]: “Sí, porque Estados Unidos firmo la paz en la conferencia de Yalta, pero para demostrar su poder lanzó dos bombas nucleares (...) Estados Unidos también quería vengarse contra Japón por destruir la base aérea de Pearl Harbour, todo por demostrar su poder (...) también fue para que no muriesen más soldados estadounidenses que habían muerto en la conquista de la isla de Okinawa, hubo 12.000 muertos y llegaron a la conclusión que si hubo 12.000 muertos cuántos habría cuando quiera (sic) conquistar las islas mayores, pues muchos más”. [ADC2-G3S4-U1-A1-F2]

[A la cuestión: ¿Se pudo haber evitado lanzar las bombas atómicas?]: “Sí, porque aparte de que Japón estaba armamentísticamente derrotada estaba planeando la rendición (...) y si Estados Unidos firmó en la Conferencia de Yalta que quería la paz y que no quería la guerra, ¿por qué lanza la bomba atómica? Lanzó la bomba atómica sólo para demostrar el poder que tenía su nación ante los otros países, entre paréntesis Rusia (...) también Estados Unidos tenía ganas de vengarse contra Japón por destruir la base aérea de Pearl Harbour”. [ADC2-G3S2-U1-A1-F2]

[A la cuestión: ¿Se pudo haber evitado lanzar las bombas atómicas?]: “Yo creo que sí porque Japón (...) estaba pensando en rendirse lo que quería Estados Unidos era enseñar el poder, el poder de su nación, lo que no me parece ético es que después de que Estados Unidos firmara en la conferencia de Yalta que no quería más guerras, va él y lanza la bombita”. [ADC2-G3S1-U1-A1-F2]

En la cuestión de la guerra nuclear se construye el concepto de “destrucción mutuamente asegurada”. Consideramos este concepto un paso evolutivo de las ideas muy importante pues implica una paradoja: una vez alcanzado el nivel de la destrucción mutuamente asegurada en los arsenales ¿para qué seguir aumentándolos?

“Significa que en una guerra nuclear no hay ganadores porque pueden acabar con todo el planeta (...) no tiene ningún sentido porque no habría ganadores ni perdedores sino que se destruirían”. [ADC2-G3S1-U1-A1-F1]

También están implicadas en esta problemática la cuestión de la relación de la especie humana con el planeta que la sostiene:

“La humanidad se destruye a sí misma, el hombre es como un parásito que puede destruir la tierra”. [ADC2-G3S3-U1-A1-F1]

En cuanto al racismo como conflicto a escala social se apunta a un mecanismo, la proyección de la culpa, que ha sido frecuentemente utilizado por los nacionalismos:

“En una escala mayor de racismo pongo como ejemplo a un país que le va mal, en vez de resolver los problemas prefiere echarle la culpa a las personas de otros países que lo único que hacen es trabajar. A escala mayor como la de un país racista sería que los otros países te miraran con malos ojos (...) ese país también quedaría a los ojos de los demás como una panda de incultos ya que no saben resolver sus problemas y encima le hecha (sic) la culpa a otras personas”. [ADC2-G3S3-U1-A9-F1]

Además se tienen en cuenta conceptos e ideas mediadores entre la fenomenología del conflicto interpersonal y del conflicto social

[Una guerra es un enorme conflicto entre países, ¿qué otros conflictos pueden ocurrir a nivel colectivo? (entre países o dentro de un país): “Enfrentamiento a causa de la explotación de los bienes de un país subdesarrollado por un país desarrollado”. [ADC2-G1S1-U1-A1-F1]

Consideramos que la progresión conceptual y actitudinal pasa primero por identificar a las personas como el factor crítico de la convivencia, para a continuación profundizar en la caracterización de su conducta y de sus relaciones, especialmente las relaciones no visibles que articulan y estructuran la convivencia: los conflictos de intereses y las relaciones de poder. Esta concepción más compleja del comportamiento y de las relaciones de las personas posibilita, a su vez, una actitud favorable hacia la resolución de los conflictos.

La progresión de las actitudes de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia (ADA2)

En nuestra hipótesis de progresión planteábamos determinadas características del valor 2 en la evolución de las actitudes de nuestros alumnos:

b. Muestra autonomía, iniciativa y compromiso (ADA2)

- Hay cierta capacidad para el compromiso y la responsabilidad, aunque con “recaídas” en la situación anterior. Comienza a haber conciencia de las consecuencias de las propias acciones en coherencia con una mayor capacidad para establecer conexiones causales.
- Se demuestra mayor autonomía, iniciativa y capacidad para formarse opinión y expresarla y para tomar algunas decisiones.
- Se muestra compromiso con el conocimiento y comprensión de las causas de los procesos conflictivos, así como cierta capacidad para la escucha y para ponerse en el lugar del otro, una mayor valoración de la discrepancia y un menor grado de elusión del conflicto.

Como se expuso en su momento, en la secuencia de actividades de nuestro proyecto de trabajo, tras entrevistar a profesores y miembros del equipo directivo, pedimos a nuestros alumnos que hicieran una valoración reflexiva y crítica de los resultados.

[Reflexión crítica tras las entrevistas]: “Que asumen además del rol de maestro asume el de directivo y dicen que los alumnos lo tenemos crudo para participar en la organización del centro y ellos tienen la sartén por el mango y solo mandan ellos, yo creo que no le da importancia a las opiniones de los alumnos”. [ADA2-G3S4-U2-A6-F1]

[Reflexión crítica tras las entrevistas]: “Creo que la maestra ha asumido tanto su rol que casi no le da importancia a los alumnos y los ignora como si no fuesen importantes en su trabajo. Hay preguntas que son evadidas diciendo que son muy largas o que hay mucho que contar”. [ADA2-G3S3-U2-A6-F1]

Y encontramos una actitud crítica y un pensamiento complejo que antes no se había manifestado. Ahora son capaces de hacer inferencias a partir del discurso de los entrevistados e incluso valorar lo que no dicen.

O bien cuando se trata de valorar la actuación de los adultos, políticos y militares, en la película “Juegos de guerra”:

[¿Cómo valoras el comportamiento de los adultos?]: “Muy mal porque no dejaron hablar al chico y podía haberlo arreglado. Y dejaron la seguridad del país a una máquina”. [ADA2-G3S4-U1-A1-F1]

Hablar de derechos de los alumnos en la escuela es un tema tabú, una nueva actitud crítica hace posible perder el miedo en esta esfera y plantear el tema:

“G3S2: venga los derechos

G3S1: señor G3S4 ¿que opinas de los derechos?

G3S4: yo creo que tenemos muchos derechos pero no se implantan, no se llevan a cabo, eso es lo que yo pienso

G3S1: no se si quiero entenderte o no se si no quiero entenderte, pero no te entiendo

G3S4: vamos a ver que nosotros tenemos derecho a algo pero no se hace, los profesores no (...)

G3S3: que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo

G3S4: no se llevan a cabo [Silencio]”. [ADA2-G3-UD2-A12-F2]

Los derechos existen en el papel pero no en la realidad cotidiana, en la que rigen las relaciones de poder:

“G3S3: Yo creo que sí tenemos derechos lo que pasa es que a ellos [los profesores] les da igual de todo (...) por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda (...)

G3S5: y acuéstate

G3S3: date una vueltecita anda y no te echan cuenta

G3S2T: en conclusión sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas

G3S3: está bien ha quedado clarito”. [ADA2-G3-UD2-A12-F2]

La actitud crítica da paso a la demanda de equidad, de respeto y reciprocidad, y a un nuevo sentido de la justicia:

“G3S5: tengo mis derechos, le diría (...)

G3S2: yo opino que los alumnos no tienen derechos, vamos, por ejemplo un profesor te puede contestar mal y como tu le contestes mal te pone un parte y eso no es justo porque él tiene que tener el mismo respeto que le tienes a él (...)

G3S5: nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto pero que (...)

G3S2: y no tienen derecho a insultarnos

G3S5: y porque sean nuestros tutores no tienen derecho a levantarnos la voz como algunas veces algunos maestro (...) a veces se la levantan (...)

G3S1: es que aquí también tenemos derechos lo que pasa es que no sabemos muy bien los derechos que tenemos”. [ADA2-G3-U2-A7-F2]

En coherencia con una nueva comprensión y valoración de la importancia del papel de las personas en los fenómenos de la convivencia observamos un cambio en cuanto a una actitud más favorable a la resolución de los conflictos. Ahora ya no se perciben como inexorables e inevitables, no se trata de contingencias, de extintores rotos o de estar en el momento y el lugar equivocado:

[A la cuestión: ¿Cómo se podría resolver?, ¿Qué actitudes deberían mantener las personas para resolverlo?]: “Con un acuerdo entre las dos partes. Debería tener una actitud de buscar un acuerdo, de estar de acuerdo para encontrar la solución”.

[ADA2-G3S1-U2-A4-F1]

En esta nueva concepción de la convivencia las personas pueden encarar los conflictos a través del diálogo. El cambio conceptual y actitudinal van paralelos, una mayor complejidad en el análisis de las relaciones humanas permite pensar en la posibilidad de estrategias de resolución de los conflictos:

“G3S3: y ver cómo surgen y cómo evitar los conflictos

G3S4: es que evitarlo y solucionarlo no es lo mismo, puedes evitarlo o puedes solucionarlo”. [ADA2-G3-U2-A4-F2]

Si los alumnos son capaces de ver, más allá de lo aparente, que evitar un conflicto no lo soluciona, también son capaces de pasar a una posición más crítica, en el sentido de que contemplan distintas opciones y unas mejores que otras, para concebir que la represión, que obedece a una lógica simplificadora, tampoco es una solución:

“G3S1: la decisión de expulsarlos del centro no vale la pena porque lo volverían a hacer (...), luego van a volver igual, yo creo que hay que hablarlo

G3S4: y hacerlos razonar”. [ADA2-G3-U2-A3-F2]

O bien el conflicto y la convivencia en un caso de ficción que se narra en la película “American History X”:

[Aplicación de lo aprendido a la película “American History X”]: “El curso deseable yo pienso sería que el se diera cuenta de lo malo que puede llegar a ser las consecuencias si sus actos pasados fueran malos. Por eso creo que odiaría aún más todo lo que hizo en su pasado. Otros desarrollos puede ser que vuelva a ser un Skin-Head porque después de ver que por venganza a su pasado hayan matado a su hermano, y todo lo aprendido en prisión no le haya servido de nada porque allí aprendió que no todos van buscando venganza. Otro tipo de desarrollo es que el viese que si el se venga de (sic; en vez de “por”) su hermano puede ser que puedan hacer daño a su familia, y deje por finalizado el tema porque se da cuenta que es un conflicto que forma lo llamado “circulo vicioso”. [ADA2-G3S1-U2-A9-F1]

Contempla cursos “deseables” en un conflicto, este cambio de actitud permite el pensamiento crítico, hay distintas opciones y no todas son iguales.

Sin embargo, este cambio hacia actitudes favorables a la búsqueda de soluciones contrasta con la postura equidistante y aséptica cuando se trata de enjuiciar situaciones de conflicto generacional en las que están implicadas relaciones de poder:

[A la cuestión: ¿Cómo se podría resolver?, ¿qué actitudes deberían mantener las personas para resolverlo?]: “Utilizando argumentos que defiendan sus opiniones de que son inocentes o en el caso de los maestros de que son culpables y tienen que ser educados y utilizar bien sus argumentos”. [ADA2-G3S2-U2-A4-F1]

Recordemos que se trataba de un conflicto en el que la presunción de culpabilidad de los alumnos terminaba con un castigo colectivo. Pensamos que aquí radica uno de los nudos gordianos de la progresión tanto en el plano conceptual como actitudinal: una comprensión en profundidad de las relaciones de poder cercanas, las que nos afectan, y en el caso de los jóvenes esto pasa por el conflicto generacional, es el prerrequisito para una comprensión compleja y una actitud crítica en la esfera de lo colectivo.

[A la cuestión del conflicto en el Instituto]: “En que no tienen pruebas para acusarlo. Hemos utilizado los argumentos de que los alumnos se defenderían diciendo que ellos no habían sido y que por estar allí no podían culparlos, los maestros que como ellos estaban allí pues eran los culpables”. [ADA2-G3S2-U2-A5-F1]

[A la cuestión del conflicto en el Instituto]: “tres opciones: que salga el culpable o que los delaten los alumnos. Que lleguen a un acuerdo y en ese acuerdo utilizar argumentos para defenderse de una manera educada y pacífica”.

[ADA2-G3S2-U2-A5-F1]

Conviven actitudes contradictorias, por una parte la presunción de culpabilidad y por otra cierta equidistancia en la utilización de argumentos y la búsqueda de acuerdos.

“Puede ser buscando al culpable dándole la opción de salir, buscar un acuerdo entre las dos partes, utilizar argumentos para defender su interes o si no que si alguien sabe quien es que lo delate (...)”. [ADA2-G3S1-U2-A5-F1]

“G3S2: estamos de acuerdo en que ellos no lo habían hecho, ¿no?

G3S1: no, que le echan la culpa a ellos

G3S2: porque lo habían hecho ellos

G3S1: exactamente, pero sin saber si lo habían hecho, le echan la culpa sin tener pruebas

G3S1: no tienen pruebas (...)

G3S1: no saben si han sido (...) ¿pero, por qué le echan la culpa a ellos?”.

[ADA2-G3-U2-A7-F2]

“Los alumnos dirían que es injusto castigar a quien no tiene la culpa y los profesores dirían que ya que no sale el culpable que todos estén castigados hasta que salga”.

[ADA2-G3S3-U2-A7-F2]

Y una evolución desde esta posición de cambio y duda hacia una actitud que valora de manera más compleja y crítica el rol del profesor y el del alumno. Paralelamente observamos una nueva valoración del trabajo en equipo que es posible por una mayor tolerancia para con la discrepancia. La tendencia a la unanimidad y la huida del conflicto ha dado paso a una nueva actitud que valora las distintas perspectivas como una forma de enriquecimiento colectivo. Los debates ganan en espontaneidad y los recitativos dan paso a un diálogo más fluido. Las interacciones aumentan y la confrontación de ideas permite la construcción de argumentos.

“G3S1: pero yo no estoy de acuerdo con eso (...)

G3S5: ni yo tampoco

G3S2: y yo en parte no

G3S1: (...) porque como si no lo fuera (...) puede defender su interés pero no ejerciendo su poder porque no lo tiene

G3S5: porque yo te digo que un director dice que ha roto el cristal y se va a poner igual que nosotros

G3S2: pero en vez de jefe de estudios o director serían maestros, ¿no? (...)

G3S4: yo he puesto que no se comportarían igual porque ellos en el instituto tienen un deber y en el instituto es la autoridad y deben comportarse como tal, y en la calle son personas normales como nosotros (...)

G3S2: yo creo que no, ¿quien cree que no se comportarían igual? (...)”.

[ADA2-G3-U2-A8-F2]

“G3S4: por ejemplo un equipo de fútbol, si uno se enfada (...) si no le pasa el balón a los otros, cada uno quiere hacerlo él todo, quiere llegar él solo hasta la portería contraria (...) empieza el equipo a bajar, empiezan a insultarse entre ellos, es que hay uno en mi equipo que es así

P: no coopera con los demás, no pasa el balón

G3S2: pero eso no es una posible solución, ¿no? (...)
G3S1: pon, cuando un jugador entra nuevo en un equipo (...)
G3S2: un buen arreglo puede implicar un aprendizaje (...)
G3S1: por ejemplo cuando hay una pelea de fútbol, a lo mejor uno no sabe lo que (...) el otro y puedes aprender algo más sobre eso
G3S5: pero cuando se pelean dos y le pegan a uno pues ese ya (...)
G3S2: o cuando tu crees que tu solución de matemáticas está bien y yo creo que la mía
G3S1: aprende cada uno, claro, claro (...) ya está, ya no hay más, ¿no? (...).
[ADA2-G3-U2-A8-F2]

Junto a esta actitud más crítica y a una comprensión más compleja de las relaciones con los adultos observamos un mayor sentido de la responsabilidad y del compromiso.

[Valoración del contrato educativo]: “Mi valoración es que el contrato educativo esta muy bien planteado y estoy de acuerdo a esforzarme en nuestros deberes como alumnos dictado en el contrato. Me parece muy buena idea porque así podemos saber las responsabilidades de los alumnos y del profesor y saber si la estamos cumpliendo. También me parece bien porque nos comprometemos a realizar nuestros deberes como alumnos. En este contrato también comunica el tipo de evaluación y me parece muy bien por si tenemos alguna duda”. [ADA2-G3S1-U2-A0-F1]

[Valoración del contrato educativo]: “Mi valoración es que el contrato educativo se amolda a nosotros y nos va a ser muy útil e intentaremos cumplirlo con toda fuerza de voluntad. También me parece que el contrato es una muestra de que nos estamos haciendo mayores y que no necesitamos a nadie detrás nuestra (sic). Yo al firmarlo me he comprometido plenamente a cumplirlo”. [ADA2-G3S3-U2-A0-F1]

La libertad para construir y expresar opinión forma parte de este cambio actitudinal, se trata de romper con el conformismo, la obediencia y el miedo y evolucionar hacia el pensamiento crítico, la responsabilidad y el compromiso.

[Valoración del contrato educativo]: “Pues este método de estudio me ha parecido bueno, el dejarnos opinar a nosotros tambien y dejar exponer nuestros puntos de vista. Una cosa en que deberíamos mejorar es el pensar más y no dar la razón a todo lo que nos digan, es decir, poder estar a favor o en contra de distintas argumentaciones. Y pues claro nos aporta el saber debatir y aprender sobre los casos de los que debatimos. Tambien este tema que hemos dado nos ha enseñado o me ha enseñado todos los problemas que tuvo el mundo antes de nacer yo”.
[ADA2-G3S3-U1-A9-F1]

[Valoración del contrato educativo]: “Pues me ha gustado mucho este método se aprende mas que haciendo examen porque cuando haces el examen te liberas y se te olvida casi todo, además me ha parecido un tema por que he aprendido historia pasada pero tambien cosas del presente que podía ocurrir actualmente dentro de unos años. Si habrá una tercera guerra mundial etc. La verdad es que ha gustado el método y el tema (...) Además me gusta debatir porque asin (sic) cada uno opina lo que creen (sic) sin temor a que este mal”. [ADA2-G3S4-U1-A9-F1]

En las sesiones de evaluación se pone de manifiesto algunos de los cambios que se han producido en los alumnos como consecuencia de los debates sobre las relaciones entre alumnos y profesores.

[Habla M. (una alumna en nombre de su grupo) al equipo educativo en la sesión de la primera evaluación]: “que además de alumnos somos personas, que se nos tenga más en cuenta y que nos gustaría que las tareas no fueran tan rutinarias porque nos aburrimos y que fueran más interesantes” [DI-20-24-12-F3]

Pienso que es la consecuencia de los debates sobre las relaciones dentro del aula, sobre la responsabilidad y sobre el necesario reconocimiento de los alumnos, todo esto desembocará en el Contrato didáctico.

La evolución conceptual que permite trabajar con distintas opciones y en el doble plano de lo manifiesto y lo latente u oculto es otro prerrequisito para la actitud crítica.

[Leyendo documentos organizativos y curriculares]: “G3S1: aquí no hay nada de lo que estamos nosotros buscando (...) aquí lo que te explica es el tipo de evaluación que tienen que hacer, como tiene que ser
G3S4: (...) aquí lo que te dice son los derechos de los alumnos
G3S1: eso vale, eso vale, derecho vale (...) esto es la evaluación, como es la evaluación, como debe de ser (sic) la evaluación (...)
G3S2: esto es como pretenden que aprendamos
G3S3: muchas cosas en verdad se incumplen”. [ADA2-G3-U2-A10-F2]

Esto incluye también valorar lo “faltante” del discurso, interpretar los silencios.

“G3S2: ¿que piensas de los derechos que tenemos?
G3S5: pues yo pienso que tenemos muchos derechos pero que la mitad no lo sabemos
G3S3: al tener muchos derechos (...) también tenemos deberes
G3S1: [hablando con voz muy baja] no sé, no sé, bueno yo creo que (...) cuando le hicimos la entrevista a los de jefatura y le preguntamos por nuestros derechos no quiso tirar por esa rama”. [ADA2-G3-U2-A12-F2]

Esta nueva actitud crítica permite distinguir entre lo declarativo y lo real, lo que dictan las normas y los procedimientos escritos y las prácticas al uso, que dependen de otros factores más complejos.

[Leyendo documentos organizativos y curriculares]: “G3S2: aquí hay una cosa con la que yo no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en la educación secundaria obligatoria procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo
G3S2: X (un profesor), el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro
G3S3: que si te enteras te enteras y si no (...)
G3S2: y que en un día te pone ahí cinco apartados y (...)
G3S2: tú le dices, ve más lento, algunos se lo dicen
G3S1: es que se lo toma como broma, ¿sabes lo que te digo?
G3S2: pero a un alumno nunca se le debe tomar por broma, ¿sabes?
G3S1: si, en verdad sí (...)
G3S4: esto va de esto, de las normas que hay y eso (...)”. [ADA2-G3-U2-A10-F2]

Todo esto permite una visión más compleja del conflicto y la convivencia en la escuela y una actitud más crítica y constructiva en el enjuiciamiento de los distintos elementos que la conforman. Finalmente el cambio de actitudes se decantará en propuestas metodológicas y de contenidos, clases más prácticas, más amenas, con más colaboración de los alumnos, etc.

“G3S2: haciendo las clases más llevaderas

G3S1: que las clases sean más amenas

G3S2: más llevaderas

G3S1: tambien se puede poner que (...) podría ser el primer trimestre estudio, el segundo como en Sociales y el tercero prácticas, pero que las del primer trimestre sean más amenas, no sean tanto estudio, estudio, estudio (...)

G3S4: que el estudio sea más ameno

G3S1: que las clases sean más amenas y divertidas (...) que haya más prácticas

G3S2: y más colaboración con los alumnos, (...) y que colaboren más los alumnos

G3S1: y que los alumnos colaboren, bueno qué más (...) decid vosotros que yo ya he dicho todo”. [ADA2-G3-U2-A11-F2]

“[La Escuela que queremos]: “La convivencia, los derechos, las relaciones con los profesores: Creemos que nuestra convivencia es aceptable pero que es mejorable. Sabemos que tenemos derechos pero que la mayoría de los casos se nos ignoran o no se aprecia nuestra idea. La relación profesor-alumno es buena en la mayoría de los casos. Queremos que a los alumnos se nos tenga más en cuenta en las decisiones importantes. No queremos que se nos critique por nuestras aficiones o apariencias y a la vez queremos que los adultos nos den un boto (sic) de confianza. Queremos tener un grupo de maestros mas formados pedagógicamente y profesionalmente”.

[ADA2-G3S1-U2-A8-F1]

La distinción conceptual entre lo personal y lo social, las actitudes críticas y el pensamiento complejo en el plano del conflicto y la convivencia cercana, la que nos afecta, permite el cambio conceptual y actitudinal en la valoración de los fenómenos colectivos y un mayor compromiso con los problemas sociales. En este nivel de progresión actitudinal, cuando se trata de problemas que requieren pronunciarse sobre la justicia y la equidad en las relaciones internacionales, ya no se plantea como una cuestión de buenos y malos, ahora observamos un atisbo de perspectiva crítica:

“[Conclusiones de grupo]: ¿Se pudo evitar lanzar la bomba atómica? Si, se pudo porque los americanos lo que querían en nuestra opinión era enseñar poder al mundo, dado que su acción no estaba justificada porque estaban planeando tratar la paz con Japón”. [ADA2-G3S1-U1-A6-F1]

Y en el análisis de la película “Juegos de guerra”, ante el dilema de desobedecer las órdenes con criterio ético, no matar y arriesgar tu vida:

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “No, porque si no me convertiría en el otro país y es mejor morir que ser un asesino”.

[ADA2-G3S3-U1-A1-F1]

[Si fueses el militar de la película y tu país estuviese en guerra, ¿girarías la llave de lanzamiento?, ten en cuenta que si tú no lo haces lo hará tu enemigo]: “No, porque morirían muchas personas inocentes”. [ADA2-G3S4-U1-A1-F1]

O bien en la valoración del papel de la ciencia y la técnica en relación con el poder y la guerra:

[¿Es aceptable la utilización del arma nuclear?]: “No porque mueren muchas personas inocentes”. [ADA2-G3S4-U1-A1-F1]

[¿Crees que la ciencia busca solo la verdad y es independiente de intereses?]: “No es independiente porque la creamos nosotros”. [ADA2-G3S2-U1-A1-F1]

La película “Sin Novedad en el Frente” plantea el conflicto generacional en la familia y en la escuela y sus repercusiones en la obediencia colectiva que conduce a la guerra. Los adultos exigen sacrificios a los jóvenes que ellos no están dispuestos a hacer:

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “3) ¿Forma la propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?: si porque mediante televisiones, radio e incluso la escuela manipulan a los niños para que se alistén en el ejército, pero el maestro no se alista, pero sí convence a los demás para ello 4) ¿Por qué no van a la guerra los que hacen los discursos patrióticos?: no van porque tienen miedo a la guerra, para que no lo llamen a ellos convencen a los demás para que se alistén y no los llamen a ellos (...) porque mediante discursos convencen a los chavales a que se aliste (sic) para la guerra y una vez alistados lo manipulan y lo mandan al frente a una muerte segura”. [ADA2-G3S4-U3-A4-F1]

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “8) ¿Es necesario humillar a las personas para reducir las a la obediencia?: no porque te pueden obedecer no tratándolos así, sino todo lo contrario dándoles confianza de que en el se puede confiar que el no va a causarle daños 9) ¿Es más fácil de hacer con los jóvenes?: si porque los jóvenes tienen menos autoestima y son mas fácil de convencerlos o hacerles creer una idea que no es la que él cree, por ejemplo en la escena anterior cuando todos los amigos convencen a el (sic) otro chico de alistarse (...) los adultos lo único que quieren conseguir es mas poder y conseguir lo que se proponen y no les importa como conseguirlo por tal de poder ser mas popular y poseer mas poder aunque mueran jóvenes”. [ADA2-G3S1-U3-A4-F1]

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “6) Hay personas que exigen a los demás que se sacrifiquen, ¿hay que ser obedientes?: no porque ellos nunca se sacrifican. Si te piden algo así es porque no les importa a esa persona. 8) ¿Es necesario humillar a las personas para reducir las a la obediencia?: si porque las hace inútiles y así solo hace lo que les manda un superior (...) 10) ¿Crees que la guerra la organizan los adultos desde los gobiernos y los que mueren son los jóvenes?: si creo que los del poder utilizan a los demás como muñecos que no sienten ni tienen nada y solo sirve para mandarlos a morir a la guerra”. [ADA2-G3S3-U3-A4-F1]

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “8) ¿Es necesario humillar a las personas para reducir las a la obediencia?: si, pero la obediencia es un don que se debe aprender con los años, otra cosa muy diferente es el castigo y por fuerza obedecer pero no es el medio apropiado. 9) ¿Es más fácil de hacer con los jóvenes?: si porque son mas influyentes y en el momento que le dejan en ridículo delante de alguien lo hacen sin dudar, para así (sic) no volver a quedarse en ridículo o para no sufrir un nuevo castigo. 10) ¿Crees que la guerra la organizan los adultos desde los gobiernos y los que mueren son los jóvenes?: si, la mayoría son los jóvenes y lo organizan los adultos porque para ellos la guerra es como un juego en el que ellos ganan siempre y los jóvenes son fichas inservibles”. [ADA2-G3S2-U3-A4-F1]

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “6) Hay personas que exigen a los demás que se sacrifiquen, ¿hay que ser obedientes?: exigen sacrificio a los demás, pero ellos no se sacrifican. Yo creo que no hay que ser obedientes porque la guerra tienes que tener claro que seguramente mueras por eso no hay que ser obedientes (sic), porque ellos no van y tu vas a una muerte casi segura. Y vas a morir

por una guerra que no es tuya. 8) ¿Es necesario humillar a las personas para reducir las a la obediencia?: yo creo que no, pero si quieres tener un control absoluto e irrevocable (sic) si es necesario humillarlo para que vean quien es el que manda y ellos bajan la autoestima y aceder (sic) a las peticiones de sus jefes 9) ¿Es más fácil de hacer con los jóvenes?: si porque tienen menos capacidad para pensar y son mas ilusos y llegan a pensar que solo esta bien lo que le dice su comandante (...) la guerra la organiza el gobierno y mandan al frente a los presos y a los jóvenes pero los del gobierno le da igual que mueran ellos solo quieren ganarla y le da igual como”. [ADA2-G3S4-U3-A4-F1]

Esta nueva perspectiva crítica permite un análisis más complejo de los conflictos sociales en cuanto a las relaciones de poder y su relación con la guerra, así como con la propaganda, la educación, etc.

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “12) ¿Quién gana con la guerra?: los que ganan son los políticos y los industriales ya que son ellos los que ganan dinero cuando les compran las armas (...)14) ¿Crees que habría menos guerras si éstas las decidieran los pueblos?, ¿Por qué?: si, porque ya que habría mas personas para opinar, y teniendo en cuenta que la mayoría de ellos opinarían de forma negativa a la opción de una guerra 15) ¿Es la democracia un seguro contra la guerra?: no porque puede ser que los políticos tomen decisiones por si solos sin contar la opción y la opinión del pueblo, o puede ser que engañe al pueblo para que opine favorablemente para ir a la guerra. La democracia puede ser un poco más segura pero no se puede decir que es muy segura”. [ADA2-G3S1-U3-A4-F1]

[Comentarios a la película “Sin Novedad en el Frente”]: “11) ¿Cuáles son las causas de la guerra? Dado los datos se podría decir que las causas son semejantes y que los que lo causan son los mas ricos y los que mas beneficiarios saldrían de la guerra como los dictadores y fabricantes industriales. También puede ser causas económicas. 12) ¿Quién gana con la guerra?: las fabricas, los gobiernos, todas las personas que aporten algo para la guerra pero que no participen 13) ¿Por qué crees que se siente culpable?: porque al pensarlo bien ha matado a alguien que no le ha hecho nada que le han mandado matarlo porque es el enemigo. Al pensar también que podría ser su hermano y que tiene familia piensa que la guerra no tiene ningún sentido. 14) ¿Crees que habría menos guerras si éstas las decidieran los pueblos?, ¿por qué?: no, porque el pueblo no quiere la muerte de sus jóvenes, ni pasar hambre, el pueblo cuando hay guerra lo que hace es seguir a su líder pero si el líder fuera el pueblo no pasaría nada. 15) ¿Es la democracia un seguro contra la guerra?: no, porque por ejemplo el caso de Irak donde un país democrático empieza una guerra para conseguir beneficios propios (...)”. [ADA2-G3S2-U3-A4-F1]

La progresión de los aprendizajes en la dimensión procedimental (ADP2)

En este nivel de destrezas, en cuanto al trabajo con problemas, observamos cierto progreso en el planteamiento, con algunas preguntas que apuntan en la dirección de verdaderos problemas de investigación que implican un grado de abstracción y generalización, que interrogan una parte de la realidad, en este caso en el ámbito del conflicto y la convivencia, que suponen un cuestionamiento abierto, en el que son posibles distintas respuestas, y que tienen capacidad para movilizar informaciones encaminadas a construir respuestas argumentadas. Las características de este valor serían, pues:

b. Se formulan preguntas y se definen problemas (ADP2). Este valor estaría caracterizado por:

- Se observa cierta evolución con respecto al valor anterior: los alumnos empiezan a trabajar con problemas pero lo hacen todavía simplemente para satisfacer las demandas del profesor; simulan una investigación pero finalmente terminan haciendo un “trabajo” en el que se copian las informaciones sobre una temática.
- Se definen problemas pero éstos no dirigen la investigación y finalmente no se responde a ellos. Es decir, se siguen los pasos del proceso investigativo pero de manera mecánica y sin comprender su sentido y utilidad y no se tiene en cuenta que la finalidad última es la resolución del problema planteado. Empieza a haber un esbozo de elaboración personal pero se ciñe a la glosa de textos.
- La planificación tiene en cuenta las distintas fases de un proceso de investigación, pero de manera todavía muy mecánica y sin comprender el valor y la función de cada elemento.
- Aparece una reflexión incipiente sobre el propio proceso de aprendizaje basada en lo más evidente y perceptible.

Algunos de estos problemas pueden entrañar un dilema, pero ahora ya no aparecen como una simple queja, con cierto matiz naif, recuérdese, por ejemplo: “¿Cómo se puede tener la sangre fría de tirar bombas nucleares sin llegar a pensar en la muerte de niños y personas?” [ADP1-G3S3-U1-A3-F1]. Ahora el dilema que se plantea apunta a una verdadera problemática que permite formular hipótesis de trabajo, que moviliza informaciones y que puede tener distintas respuestas argumentadas.

[Formulación individual de problemas de investigación]: “¿Por qué España no posee armas nucleares?, ¿sería mejor tenerlas?” [ADP2-G3S1-U1-A2-F1]

[Formulación individual de problemas de investigación]: “¿Por qué España no tiene bomba nuclear si es una ventaja para ser un país importante?” [ADP2-G3S4-U1-A2-F1]

En el siguiente caso se plantea una cuestión descriptiva, se pregunta por las características de un determinado estilo de liderazgo social; sin embargo es posible derivar de ella un proceso de investigación que movilice informaciones, argumentaciones y conclusiones:

[Formulación individual de problemas de investigación]: “¿Qué características debe tener un líder social autoritario?”. [ADP2-G3S1-U3-A3-F1]

Algunas de las propuestas de problemas de investigación, aunque todavía no se formulan en forma de interrogante, pueden apuntar a cuestiones que tienen sentido dentro del ámbito de investigación que estamos planteando:

[Formulación individual de problemas de investigación]: “Las causas de los conflictos”. [ADP2-G3S1-U2-A2-F1]

[Formulación individual de problemas de investigación]: “La solución de los conflictos”. [ADP2-G3S1-U2-A2-F1]

[Formulación individual de problemas de investigación]: “Las maneras de evitarlo, de solucionarlo y de cómo surgen los conflictos en distintos contextos”. [ADP2-G3S2-U2-A3-F1]

[Formulación individual de problemas de investigación]: “Los conflictos entre diferentes edades ¿por qué ocurren?”. [ADP2-G3S3-U2-A2-F1]

En cuanto a la planificación, encontramos descritas las fases del proceso, e incluso aclaraciones sobre su utilidad:

[Planificación de la investigación]: “Planteamiento de problemas de investigación: sirve para redactar lo que nos interesa y sirve porque podemos estudiar lo que queremos; Hipótesis iniciales: es una buena forma de comenzar a investigar los problemas y saber cuál es nuestra opinión; Buscar información: fuentes (internet, documentales, etc.); Exponer la información encontrada realizando una puesta en común para comprobar lo que hemos encontrado; Redactar de nuevo las hipótesis de los problemas de investigación utilizando la información encontrada para comprobar lo aprendido y hacer un debate para poder comprender la idea de los demás respecto a ese problema de investigación”. [ADP2-G3S1-U3-A2-F1]

Ahora la información es un elemento más, y su búsqueda y tratamiento una fase más, dentro de un proceso. Observamos que el planteamiento de problemas comienza a tener sentido, conecta con intereses y curiosidades. Las hipótesis iniciales son una opinión inicial que sirve, tras la conclusión final, para comparar y comprobar lo que hemos aprendido. La referencia al trabajo en grupo ya no es la mera descripción de una tarea o actividad de clase, es coherente con los otros elementos porque se trata de “comprender la idea de los demás”.

[Planificación de la investigación]: “Exponer una serie de problemas de investigación; crear una hipótesis personal para los problemas sin ayuda de ninguna información; Ponerlas en común; Buscar individualmente información de conflictos para solucionar esos problemas (...) la información se busca por cualquier medio: internet, libros, periódicos, etc.; ponerlas en común y sacar una idea general para cada problema. Justificación: ponerlas en común porque así sabríamos el punto de vista de nuestros compañeros, buscar individualmente para que cada uno encuentre algo diferente”: [ADP2-G3S3-U3-A2-F1]

Valoramos que, aunque insistíamos en el modelo clásico de planificación de una investigación, sin aludir al trabajo en equipo, sin embargo los alumnos asumieron la importancia del trabajo colaborativo y de las puestas en común en las que “cada uno encuentre algo diferente”. También hubo momentos, dentro del proceso investigativo, en los que fue preciso diseñar un plan; por ejemplo, en el caso de la investigación sobre la organización del Instituto, fue preciso diseñar la búsqueda de información sobre la institución.

“Planificación: preguntar a la directora o al jefe de estudios sobre la organización de el (sic) instituto en cuestión de poderes. Buscar información para hacer un organigrama, preguntándole a los responsables (director, secretario, jefe de estudios y cual es su organización)”. [ADP2-G3S2-U2-A6-F1]

Y en cuanto a la utilización de las ideas en el debate, en este segundo nivel de progresión se utiliza lo escrito para debatir. No solo leen, sino que argumentan y utilizan las informaciones y notas escritas para construir argumentos y conclusiones:

G3S2: yo estoy en desacuerdo, ¿qué pasaría si no saliera el culpable?
G3S3: tomarían otras medidas, ¿no?
G3S2: ¿qué tipo de medidas?
G3S3: pues castigar a toda la clase”. [ADP2-G3-U2-A8-F2]

El diálogo se hace más fluido y espontáneo, aparecen ideas nuevas que no estaban en los cuadernos. Pueden partir de lo escrito pero las intervenciones de cada uno alimentan el proceso de construcción compartida:

G3S5: ea (sic), eso es lo que yo he puesto
G3S2: yo creo que no, ¿quien cree que no se comportarían igual? (...)
G3S1: que se comportarían diferente
G3S2: vamos a ver, vamos a hablar sobre esta situación (...) si no son jefe de estudios y son maestros (...) que si no fueran profesores fueran maestros pensarían lo mismo porque (...)
G3S1: no pensarían lo mismo porque tendrían diferente (...)
G3S2: pero si forman parte de un colectivo y todo este colectivo (...) el claustro de profesores es una democracia, si todos piensan, si hay una minoría por ejemplo el maestro de X [una asignatura] dice que él cree que no somos culpables pero todos los demás sí, pues sí, pues sí
G3S4: bueno pasamos a la siguiente pregunta
G3S2: quillo, espérate (...) y además no les interesaría ponerse en contra del director
G3S1: sí, vamos a ver, pero él puede mirar también por sus alumnos, porque si es su tutor él puede mirar también por sus alumnos, si él cree que no ha sido el grupo él tiene que defenderlos, él los puede defender
G3S1: entonces es que sí, que se comportarían diferente (...) no que no
G3S4: si pero a ti te dice un maestro en la calle, haz esto y tú le dices (...)
G3S5: un carajo (sic)
G3S2: no estamos diciendo en la calle
G3S4: ahora a ti te dice haz esto dentro del instituto y lo tienes que hacer
G3S3: Es que aquí lo que diga la directora es lo que tiene que hacer todo el mundo”. [ADP2-G3-U2-A8-F2]

Y se manejan documentos a la búsqueda de informaciones relevantes; en este caso se trata de documentos organizativos del Centro educativo:

G3S4: aquí dicen que se unen para las evaluaciones
G3S1: lo que nosotros estamos diciendo es cómo se forma, y quiénes lo forman
G3S4: yo es que veo una tontería que todos leamos lo mismo (...) y vamos ganando tiempo, ¿no?
G3S2: yo he encontrado algo sobre autonomía de los centros (...)
G3S4: (...) observa los procesos del alumnado en cada una (...) y tendrán como referencia básica las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa
G3S1: eso no es la organización, como se organiza, no es profesor, alumno, jefe de estudio
G3S3: por eso, hay que buscarlo
G3S4: esos son los derechos que tienen (...) dice: se establecen mecanismos de coordinación con los centros docentes del alumnado que se incorporan a la etapa (...) aquí dice algo: aquí dice cómo se dispone la evaluación inicial, quillo

G3S1: pero a nosotros no nos importa la evaluación inicial, nos importa cómo se organiza
G3S4: bueno, cómo se organiza la evaluación inicial
G3S1: pero no, es organización de personas (...)
G3S4: aquí no hay nada (...)
G3S4: aquí viene lo de la sesión de evaluación
G3S2: eso no interesa, mira yo he encontrado
G3S4: la evaluación a la finalización del curso
G3S: tampoco sirve
G3S2: yo he encontrado
G3S3: aquí dice que con dos materias pasa (...) la titulación quillo, ¿esto interesa o no? (...) pues aquí no hay nada (...) es que esto está dentro de la institución
G3S2: nosotros tenemos que ver cómo se organiza el instituto, las cosas de la organización que se cumplen o no se cumplen en el instituto, ¿entiendes? (...) lo que yo he encontrado tampoco sirve, lo que tiene que hacer la orientadora, etc. (...) maestro nuestro tema es muy difícil (...)
G3S2: en este están lo que tienen que hacer en cada curso, los objetivos que tienen (...)
G3S4: y aquí te dice lo de la titulación, la evaluación, (...)
G3S4: no hay nada (...)
G3S3: ostras, aquí dice que en 4º si te quedan dos al final puedes pasar, te dan el título (...)
G3S4: mira, aquí hay muchas cosas que sirven, quillo
G3S2: Esto es el ROF el reglamento de organización y funcionamiento, esto es lo que nos dijo el profesor (...) señores el G3S1 después de una larga búsqueda ha encontrado esto: información, la organización de nuestra institución, hay varias personas o grupos de personas que lo forman, algunos son el delegado o delegada provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, consejo escolar del centro, comisión de convivencia, jefe de estudios, director del centro, secretario, orientación para el alumnado (...) personal de seguridad, de limpieza, etc.”.
[ADP2-G3-U2-A10-F2]

El trabajo con problemas implica también la construcción de respuestas argumentadas a modo de conclusión. Este tipo de unidades de información la encontramos en las conclusiones parciales de las actividades de seguimiento, en los informes finales de conclusiones y en las actividades de aplicación de lo aprendido a problemas nuevos.

[¿Por qué se convirtieron en enemigos en la Guerra Fría los antiguos aliados?]: “Se convirtieron en enemigos por un desacuerdo de las tres potencias mundiales dos de ellos querían imponer el capitalismo que eran Churchill y Roosevelt (sic) y el otro quería imponer el comunismo que era Stalin también influyó el repartimiento de tierras uno de los dos presidentes Roosevelt (sic) murió y lo sustituyó Truman (sic) y no estaba de acuerdo con el comunismo igual que Churchill (sic)”.
[ADP2-G3S4-U1-A4-F1]

[¿Crees que Corea del Norte e Irán tienen derecho a tener armas nucleares?]: “Con respecto al derecho de Irán a tener la bomba atómica: No, porque si lo tuviera (sic) sería un peligro para muchos países como Israel y EEUU y además pienso que ya la tiene lo que pasa que estaba (sic) esperando la oportunidad para lanzarla”.
[ADP2-G3S2-U1-A7-F1]

Ya no leen lo que previamente han escrito, construyen argumentos en los debates utilizando las informaciones y las conclusiones anotadas en el cuaderno de clase:

[Se pudo haber evitado lanzar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki]:
“G3S2: yo creo que sí, porque Japón junto a Rusia estaba pensando en rendirse lo que quería Estados Unidos era enseñar el poder, el poder de su nación, lo que no me parece ético es que después de que Estados Unidos firmara en la conferencia de Yalta que no quería más guerras, va él y lanza la bombita

G3S3: hombre se pudo evitar porque mataron a millones de personas y sin pensar en negociar (...) hacía falta más tiempo

G3S1: yo pienso que podían haber evitado lanzar la bomba nuclear porque Japón estaba ya bastante destruida y no tenía armas para defenderse y también porque al enviarle el ultimátum le dio poco tiempo para pensárselo (...)

G3S4: “sí (...) porque Japón estaba ya bastante destruida y (...) Estados Unidos quería la rendición sin condiciones (...) además el ultimátum no le dieron mucho tiempo para actuar Japón (...) y para que no muriesen más soldados estadounidenses”. [ADP2-G3S3-U1-A1-F2]

Realmente se responde a los problemas de investigación planteados, ya no se reúne simplemente un cúmulo de informaciones a modo del típico “trabajo de clase”. Finalmente valoramos que en algunos casos se termina la conclusión proponiendo nuevos problemas de investigación:

[¿Crees que Corea del Norte e Irán tienen derecho a tener armas nucleares?]: “Hemos debatido el tratado de no proliferación de bombas y hemos llegado a que los cinco países tienen esas bombas por haber ganado la guerra y algunas ser (sic) varias potencias mundiales y de todo este debate han surgido varios interrogantes: ¿Cuántas bombas conserva EE.UU.?, ¿Qué pasaría si vendiesen bombas a un grupo terrorista?”. [ADP2-G3S2-U1-A8-F1]

En las actividades relacionadas con la investigación acerca de cómo se gestiona el conflicto y la convivencia en una organización, y concretamente en la institución escolar, los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre cómo distintos factores de esta convivencia influían en su proceso de aprendizaje. En este momento evolutivo no solo se quejaban de lo inadecuado de los espacios y los tiempos escolares sino que se vinculaban a la convivencia y en concreto se ponían en relación con el rendimiento académico.

[La Escuela que queremos]: “tiempos escolares: queremos un pequeño descanso entre clase y clase, y un horario escolar no extenso, es decir, no aprenderemos más por dar más clases”. [ADP2-G3S2-U2-A8-F1]

[La Escuela que queremos]: “y además se está alargando hasta el tiempo de los días porque ya empezamos un veinte de septiembre y ahora empezamos un quince (...) se creen que porque empezamos antes y tengamos más horas de trabajo vamos a hacer mucho más”. [ADP2-G3S3-U2-A11-F2]

“G3S4: hombre yo creo que deberíamos salir a las dos (...) porque nos están poniendo más horas, yo creo que porque nos pongan diez minutos más de cada clase no se aprende más (...)

G3S3: y además se está alargando hasta el tiempo de los días porque ya empezamos un veinte de septiembre y ahora empezamos un quince (...) se creen que porque empezamos antes y tengamos más horas de trabajo vamos a hacer mucho más”. [ADP2-G3-U2-A11-F2]

O bien, con respecto a las tutorías, planteaban que aunque se alargan los horarios no se aprovecha el tiempo, y reclamaban que se dotase de contenido una hora que consideraban poco útil tal como está planteada. La idea es que no por dedicarle más tiempo a la escuela se aprende más, eso implica la idea de eficacia. En el fondo se trataba de una crítica implícita al sistema, nos retienen mucho tiempo, pero lo verdaderamente importante, que es aprender, no mejora. Es como si lo verdaderamente importante fuese mantener a los alumnos en el centro, aunque no aprendan nada, es una cuestión de custodia, no de aprendizaje.

“G3S2: es que hay horas innecesarias, sustituir horas innecesarias que necesitamos como tutorías y cosas así, porque eso si tienes algún problema se lo puedes decir a algún maestro y ellos se lo dicen a la directora.

G3S1: ya, pero a lo mejor los problemas de la clase que tenemos en común (...).

“G3S2: pero es que en la tutoría no hacemos nada, ¿qué hemos hecho hoy?, nada.

G3S1: supuestamente deberíamos dar algo en tutoría, hablar de los problemas que tenemos en clase”. [ADP2-G3-U2-A11-F2]

Y reclamaban que se dotase de sentido y de contenido a las tutorías, pues su utilidad radica en que son un tiempo para “hablar de los problemas”, para gestionar la convivencia.

Los contextos espaciales también se vinculaban con las personas y los comportamientos, y los ponían en relación con los procesos de aprendizaje, la metáfora de la prisión conectaba con la falta de libertad en clase: “tienes que creer todo lo que te digan”.

“P: ¿os gusta estar dentro de la clase?

G3S1: depende, porque depende de lo que estudiamos y cómo lo hacemos

G3S4: empezamos saliendo a la una, después a las dos, ahora a las dos y media, yo creo que por esto no vamos a saber más (...)

G3S2: la clase es como una especie de prisión

G3S1: yo pienso que si las clases fuesen más amenas pues puedes estar mucho más tiempo en las clases (...) entonces no te das cuenta del tiempo (...)

G3S4: es que hay clases que te dicen: venga a leer

G3S1: y hay clases que te explican y dicen: a hacer deberes (...)

G3S3: y te tienes que creer todo lo que te digan (...). [ADP2-G3-U2-A11-F2]

El aula puede ser como una prisión, pero en esa prisión no solo cuenta el espacio cerrado sino las cosas que se hacen y cómo se hacen. Con respecto a los espacios también apuntan a la posibilidad de que propicien la participación:

“G3S1: bueno los espacios escolares, queremos espacios más abiertos y cerrados (...) donde reunirnos para tratar temas de la escuela, del instituto

G3S4: temas de nuestra institución”. [ADP2-G3-U2-A11-F2]

“P: bueno, ¿tenemos alguna conclusión?

G3S3: unas cuantas

P: ¿cuáles?

G3S2: la conclusión respecto a los tiempos escolares queremos un pequeño espacio entre clase y clase y que tengamos un horario escolar menos extenso porque no vamos a aprender más por tener más horas, en cuanto a lo que estudiamos en la escuela y cómo lo hacemos, cambiar el método de estudio cada trimestre para hacer más llevaderas las clases

G3S2: en vez de copiar”. [ADP2-G3-U2-A11-F2]

También proponen una alternativa metodológica en la escuela que entraña una visión más compleja del papel de los profesores y de los alumnos y reclaman clases más prácticas, menos rutinarias y en las que ellos puedan colaborar:

G3S2: haciendo las clases más llevaderas
G3S1: que las clases sean más amenas
G3S2: mas llevaderas
G3S1: también se puede poner que (...) podría ser el primer trimestre estudio, el segundo como en X [una asignatura] y el tercero prácticas, pero que las del primer trimestre sean más amenas, no sean tanto estudio, estudio, estudio (...)
G3S4: que el estudio sea más ameno
G3S1: que las clases sean más amenas y divertidas (...) que haya más prácticas
G3S2: y más colaboración con los alumnos (...) y que colaboren más los alumnos
G3S1: y que los alumnos colaboren, bueno ¿qué más? (...). [ADP2-G3-U2-A11-F2]

G3S1: hombre, por ejemplo el primer trimestre dadnos como una introducción de todo lo que nos vayamos (...) en el segundo por ejemplo ir haciendo prácticas por lo menos y trabajando en grupo, en el tercero ir poniendo en práctica lo que hemos aprendido
G3S4: pero que no todo sea de leer y escribir sino algo más práctico (...).
[ADP2-G3-U2-A11-F2]

G3S4: que no todas las clases sean a puerta cerrada
G3S3: y que se den otras cosas que nos ayuden a madurar”.
[ADP2-G3-U2-A11-F2]

G3S2: [tras leer el Manifiesto “No es Verdad” para estudiantes] yo creo que se trata de una crítica hacia la memorización (...) el modelo de estudio de memorización
G3S5: es que en verdad estudiamos mucho y eso en verdad en un futuro no nos va a servir de nada, porque dime tú a mi de qué te va a servir analizar una oración sintáctica, ¿de qué me va a servir en un futuro? (...) te dice un nota, ve a comprar una caja de leche y vas a estar tú ahí analizando la frase, ¿no? (...)
G3S4: mi madre es administrativa, se supone que debe saber matemáticas, ¿no?, yo le pregunto que estoy en 4º de la ESO, mamá esto y me dice: yo ya no me acuerdo
G3S3: yo quiero ser fisioterapeuta, cuando tenga un paciente en la camilla, ¿qué voy a pensar en la tangente de qué se yo qué?
G3S1: o el río que pasa por (...)
G3S2: bueno, bueno (...) podemos decir que es una crítica al modelo de memorización y sobre las cosas que no nos van a servir para nada en el futuro”.
[ADP2-G3-U2-A13-F2]

Siguen insistiendo en lo inadecuado de las metodologías y en lo alejados que están los contenidos de sus intereses y sus necesidades. Ponen en cuestión su relevancia y critican un modelo basado exclusivamente en la memorización sin sentido de cosas que no consideran útiles para el futuro. Se ha pasado, pues, de reclamar aprendizajes que nos ayuden a “sobrevivir solos”, a “que se den cosas que nos ayuden a madurar”; esto implica una concepción más amplia y compleja, y encaminada a fines, de los contenidos que se deberían enseñar en la escuela.

G3S4: yo creo que estudiamos de memoria y después se nos olvida todo (...)
G3S2: [estudiar] cosas más prácticas (...)
G3S1: más amenas (...)

G3S5: más divertidas (...)

G3S2: y menos rutinarias (...)

G3S1: cosas que sean habituales, que tengan que ver con la vida normal (...)

G3S2: y cuando llegues a la universidad, por ejemplo, sacas la carrera de maestro y has estudiado de memoria todo el tema, entonces llega a la realidad, está en una clase y qué le dice a sus alumnos, que no sabe nada, ¿no?, pues eso no me parece bien, creo que (...) los métodos de estudio tendría que ser un método con el que se te queden las cosas”. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

“G3S3: [un profesor] se sabe toda la historia de las casas de Sevilla

G3S5: porque si algo te gusta eso te lo vas a aprender tu porque te gusta y se te va a quedar en tu mente (...)

G3S5: (...) por ejemplo en proyecto integrado que hemos ido a las iglesias y no las (sic) han explicado y así se te queda más porque tú la estás viendo y así se te queda más

G3S4: claro no es lo mismo que estudiarlo aquí que te dicen venga vamos a ver”. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

Por tanto entran a analizar los contenidos y los métodos del aprendizaje escolar reclamando que sean más útiles, participativos y conectados con la realidad, “con la vida normal”, y que sean de interés, porque de lo contrario se olvidarán.

[La Escuela que queremos]: “Lo que estudiamos en la escuela y cómo lo hacemos: Que las clases sean mas amenas y participativas, prácticas, divertidas y menos rutinarias y los alumnos colaboren. Queremos nuevos métodos de estudio (...) con el que aprendamos sin olvidarlo en un futuro”. [ADP2-G3S1-U2-A8-F1]

[Autovaloración]: “Pues me ha gustado mucho este método se aprende mas que haciendo examen porque cuando haces el examen te liberas y se te olvida casi todo, además me ha parecido un tema por que he aprendido historia pasada pero tambien cosas del presente que podía ocurrir actualmente dentro de unos años (...) si habrá una tercera guerra mundial etc. (...) La verdad es que ha gustado el método y el tema (...) espero que el siguiente tema sea igual o mas interesante como lo ha sido este. Además me gusta debatir porque asin (sic) cada uno opina lo que creen (sic) sin temor a que este mal”. [ADP2-G3S4-U1-A9-F2]

Ahora ya no sólo se limitan a felicitar por no tener que estudiar para hacer exámenes, sino que afirman la inutilidad de las metodologías al uso porque “se te olvida casi todo”. Se valora la oportunidad de poder opinar sin temor a ser censurado y que las temáticas objeto de estudio no sólo tengan vinculación con el pasado sino también con el presente y el futuro:

[Autovaloración]: Pues este método de estudio me ha parecido bueno, el dejarnos opinar a nosotros tambien y dejar exponer nuestros puntos de vista. Una cosa en que deberíamos mejorar es el pensar más y no dar la razón a todo lo que nos digan, es decir, poder estar a favor o en contra de distintas argumentaciones. Y pues claro nos aporta el saber debatir y aprender sobre los casos de los que debatimos. Tambien este tema que hemos dado nos ha enseñado o me ha enseñado todos los problemas que tuvo el mundo antes de nacer yo”. [ADP2-G3S3-U1-A9-F1]

Con respecto a los contenidos escolares, entran a opinar sobre ellos, y reclaman que sean de utilidad para los alumnos, que les permitan sobrevivir solos, que respeten sus intereses, y reclaman el derecho a entender las cosas, aunque hay asignaturas que no hay que entender.

[La Escuela que queremos]: “G3S1: bueno cambiemos de tema, ¿cómo crees tú que es el nivel en el instituto?

G3S4: yo creo que hay un buen nivel

G3S1: yo no pienso eso (...) porque en las clases debería ser como en clase de X (una asignatura) no hacer examen y dar lo que nos conviene a nosotros, lo que nos interesa

G3S3: debatir, es que así nos enteramos mucho mejor, porque si no las cosas se olvidan

G3S1: no es dar lo que pone en el libro y hacer un examen, sino es estudiar algo para entenderlo, hombre, yo no digo que matemáticas o física y química no sea así, de entenderlo, porque es de estudiar fórmulas, pero que sea más amena la clase, no tanto explicar, trabajo, explicar, trabajo, explicar, trabajo, que sea más amena (...)

G3S2: yo pienso que con una rutina diaria que las nuevas generaciones van a ser más tontas que (...)

G3S3: pues es verdad”. [ADP2-G3-U2-A11-F2]

[Leyendo el Manifiesto No es Verdad para estudiantes]: “Yo creo que se trata de una crítica hacia la memorización (...) el modelo de estudio de memorización”.

[ADP2-G3S2-U2-A11-F2]

Y se insiste en la inutilidad de algunos contenidos escolares:

“G3S5: es que en verdad estudiamos muchos y eso en verdad en un futuro no nos va a servir de nada, porque dime tú a mí de qué te va a servir analizar una oración sintáctica, ¿de qué me va a servir en un futuro?, te va a decir un nota: ve a comprar una caja de leche y vas a estar tú ahí analizando la frase, ¿no?

G3S1: claro

G3S4: mi madre es administrativa, se supone que debe saber matemáticas, ¿no?, yo le pregunto que estoy en 4º de la ESO, mamá esto y me dice: yo ya no me acuerdo (...)

G3S3: yo quiero ser fisioterapeuta, cuando tenga un paciente en la camilla ¿qué voy a pensar en la tangente de qué se yo qué? es que hay cosas que en verdad yo que sé

G3S1: o el río que pasa por (...)

G3S5: tienes aquí un río

G3S4: es que en verdad la tangente, tú estás llevando una tienda, vale, ¿para qué coño (sic) vas a querer hacer la tangente?

G3S5: con saber sumar, restar, multiplicar y dividir y poco más (...)

G3S4: mira Ronaldo (...)

G3S2: bueno, bueno (...) podemos decir que es una crítica al modelo de memorización y sobre las cosas que no nos van a servir para nada en el futuro”.

[ADP2-G3-U2-A13-F2]

Critican la memorización mecánica a corto plazo, que no deja aprendizajes, y la obsesión en algunos contenidos que no perciben como útiles, por ejemplo, el análisis sintáctico:

“G3S4: yo creo que estudiamos de memoria y después se nos olvida todo

G3S5: la tabla periódica, dime tú a mí la tabla periódica

G3S2: de qué te va a servir, si no eres químico

(...)

G3S4: pero es que yo no quiero ser químico

G3S5: que lo suyo es desde el principio tener claro lo que quieres ser y desde ahí ver lo que quieres estudiar”. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

En cuanto a la reflexión sobre la convivencia en la escuela y sobre el propio proceso de aprendizaje observamos que se ha pasado de la negación, pasando por la queja y la impotencia, a la construcción del concepto y la idea de conflicto generacional y de relaciones de poder:

[La Escuela que queremos]: “G3S3: Yo creo que sí tenemos derechos lo que pasa es que a ellos [los profesores] les da igual de todo (...) por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda (...)

G3S5: y acuéstate

G3S3: date una vueltecita, anda, y no te echan cuenta

G3S2T: en conclusión sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas

G3S3: está bien, ha quedado clarito”. [ADP2-G3-U2-A12-F2]

Se valora la convivencia como buena pero se señala que se ignoran sus derechos y no se aprecian sus ideas, demandando ser tenidos en cuenta en las decisiones importantes, para rematar reclamando profesores mejor formados.

[La Escuela que queremos]: “La convivencia, los derechos, las relaciones con los profesores: Creemos que nuestra convivencia es aceptable pero que es mejorable. Sabemos que tenemos derechos pero que la mayoría de los casos se nos ignoran o no se aprecia nuestra idea. La relación profesor-alumno es buena en la mayoría de los casos. Queremos que a los alumnos se nos tenga más en cuenta en las decisiones importantes. No queremos que se nos critique por nuestras aficiones o apariencias y a la vez queremos que los adultos nos den un boto (sic) de confianza. Queremos tener un grupo de maestros más formados pedagógicamente y profesionalmente”.

[ADP2-G3S2-U2-A8-F1]

En definitiva, constatamos el paso de una concepción sobre el propio aprendizaje en la que predominaba la queja estéril por las deficiencias y los abusos a una reflexión más compleja, elaborada y simbólica, que tiene en cuenta distintos factores implicados en los procesos de aprendizaje, proponiendo mejoras.

6.1.3. Hacia metas complejas de aprendizaje

La progresión de los aprendizajes hacia metas complejas en la dimensión conceptual (ADC3)

En este nivel de las concepciones de los alumnos, en cuanto a las causas de los conflictos interpersonales, y en un orden de complejidad creciente, se contempla ya la causalidad múltiple y se describen distintos factores, como la falta de empatía, la intolerancia y el impulso de dominación, que conducen a la satisfacción de las propias necesidades y deseos sin contar con la otra parte. El factor de la comunicación se relaciona con las interpretaciones particulares y la atribución de sentido personal a los mensajes por parte de los receptores. Las características de las concepciones en este valor serían:

c. Aproximación predominantemente comprensiva e interpretativa de los fenómenos sociales (ADC3). Este valor estaría caracterizado por:

- Se comprenden los fenómenos sociales y las relaciones entre colectividades como un proceso complejo que implica luchas de poder en la conformación de intereses colectivos a través de procesos de institucionalización de las conductas y las voluntades individuales.
- Se caracteriza la conducta humana individual y colectiva de manera compleja, incorporando aspectos propios de la conducta humana y del comportamiento social y teniendo en cuenta las dicotomías entre racionalidad e irracionalidad y entre pensamiento y conducta consciente y deliberada y conducta irracional, impulsiva e inconsciente.
- Esta perspectiva incorpora la interacción y la recursividad entre causas y consecuencias y cómo estas últimas pueden convertirse a su vez en factores causales. Tiene en cuenta el carácter procesual de los fenómenos relacionados con los conflictos, como el concepto de “escalada del conflicto”.

“Ambas partes intentan hacer que se adapte a sus necesidades y deseos la otra para conseguir lo que se propone como por ejemplo [describe un caso]”.
[ADC3-G3S1-U2-A7-F1]

“(…) las formas de la comunicación y las malas interpretaciones pueden ser una causa porque puede tomar una frase con otro sentido. No ponerse en el lugar del otro en cualquier tipo de problema. Una de las partes o ambas creen que deben dominar al otro para que éste tenga todo el poder y llevar la razón en todo aún siendo lo contrario”. [ADC3-G3S1-U2-A7-F1]

El miedo y la desconfianza se conciben como factores acumulantes o agravantes del conflicto. En el proceso se distinguen distintas fases o momentos en los que el conflicto puede permanecer larvado u oculto y desencadenarse con posterioridad “con más violencia o agresividad”. Este matiz se refiere al hecho de que la represión del conflicto no lo soluciona sino que lo agrava, pues impide su descarga, expresión y resolución.

“El miedo y la desconfianza aumentan el conflicto porque la otra parte observa y cree que posee más poder. El conflicto puede estar larvado o latente (solucionado sin llegar a solucionarlo realmente) y más tarde puede reanudar con más violencia y agresividad. A veces el conflicto crea un círculo vicioso donde puede entrar cualquiera”. [ADC3-G3S1-U2-A7-F1]

[Los procesos posibles en “American History X”]: “Para mi el curso que debería seguir es aprender de todo lo que le ha pasado y apartarse de toda esa vida que le ha hecho tanto daño a él y a su familia. Debería ayudar a otras personas que estén en su misma situación ya que él sabe lo que se siente. Otros desarrollos: aunque también podría darse el caso que elija el camino de la venganza y vuelva a ser el mismo neonazi que fue siempre, entonces se convertiría en una espiral de venganza y muerte en la que volvería a hacer daño a su familia y a él mismo”.
[ADC3-G3S3-U2-A9-F1]

En este otro caso se vislumbra un proceso en el que se propone aprender del conflicto; consideramos esta idea de un alto nivel de complejidad y cercana al conocimiento escolar deseable. Además se propone que el aprendizaje no sea sólo individual sino que se reclama el compromiso social de que la experiencia sea utilizada para ayudar a otros.

En la descripción de los cursos negativos del conflicto define una espiral de “venganza y muerte” que agravaría el conflicto, prefigurando el concepto de causalidad circular o recursiva.

En cuanto a la resolución de conflictos se describen distintas estrategias y se insiste en la idea de aprender del conflicto para “posteriores experiencias”:

“[Los procesos posibles en el film “American History X”]: Derek utiliza la reflexión cuando habla con el Dr Sweeny sobre que si le a (sic) servido de algo todo lo que había hecho. También utiliza la negociación con el Dr. Sweeny (...) queda en que él le ayudaba a salir de prisión y Derek le ayuda a eliminar el grupo de skin-head. También utiliza la empatía cuando trabajó con el hombre de color y descubre que son iguales, que él no tiene nada malo. También utiliza el diálogo cuando habla con el hermano para que no siga el ejemplo de Derek porque le puede pasar a lo que a él (sic)”. [ADC3-G3S1-U2-A9-F1]

En este caso las estrategias para la resolución de conflictos a escala interpersonal que describe, y que observa en la película “American History X”, son la reflexión, la negociación, la empatía y el diálogo. No son meros significantes memorizados, sabe reconocerlos en casos concretos y describir lo que ocurre; por tanto se trata de una aplicación de lo aprendido.

“soluciones de los conflictos: (...) dar la opinión de cada parte llegando a un acuerdo razonable para las partes (...) ser capaz de renunciar a algunos de nuestros derechos para conseguir una buena relación entre las partes. Reflexión, es decir tener en cuenta que la culpa no la tiene toda la otra parte, tener en cuenta el punto de vista de la otra parte. Equidad, es decir valorar la conducta de ambas partes tanto positivamente como negativamente (...) un buen arreglo puede servirnos para aprender para posteriores experiencias”. [ADC3-G3S1-U2-A7-F1]

De nuevo se insiste en la importancia de aprender de la experiencia y se describe la reflexión como el mecanismo contrario de la proyección, la culpa no la tiene toda la otra parte. En cuanto al papel de los líderes y a la caracterización de su comportamiento en distintos contextos sociales y organizativos se describe de manera compleja la personalidad de los líderes autoritarios, basándose en ejemplos de casos históricos o de ficción vistos en las actividades de clase. El carácter belicista y arrogante, simplificador, la fascinación por el poder y la fuerza, que se atribuye al líder autoritario puede tener consecuencias sociales: la dictadura o la guerra.

[Informe final de conclusiones individual]: “¿Qué características tiene un líder autoritario? ¿Eso es malo, para quien? ¿Que consecuencias tiene tener por líder a un líder autoritario? ¿Que relación se establece entre el líder autoritario y sus seguidores? (...) en mi opinión que tenga un aire de superioridad, sea dominante en algunos aspectos, como en Marea Roja [la película]; el comandante Ramsey (...) era arrogante, que le obsesione el orden sobre sus ideas, necesita que los demás aprecien su actitud y su forma de actuar (...) un líder autoritario debe tener un pensamiento simplificador, es decir, no tener en cuenta las consecuencias que puedan ocurrir, como en Marea Roja (...) el comandante Ramsey no ve más opciones que atacar (...) este tipo de personas debe ser capaz de imponer sus ideas y pensamientos a los demás, necesita también un gran número de seguidores ya que sino (sic) no podría hacerse con un cargo político, como Hitler (...) una persona de este carácter se forma desde pequeño en la que empiezan a crearles pensamientos crueles sobre algunos temas, como en American History X (...) esto puede suceder cuando un padre impone

a su hijo su forma de ser o de pensar (...) estas personas empiezan siendo egocéntricos, suelen ser severos, duros, exigentes, les fascina el poder y la fuerza y desconfían de las personas (...) van consiguiendo poco a poco a más personas que piensen como él sobre temas, creando así (sic) grupos cada vez más poderosos (...) las consecuencias de tener un líder autoritario pueden ser que un país pueda acabar sometido a las leyes de un dictador”. [ADC3-G3S1-U3-A5-F1]

El concepto de liderazgo nos permite además superar el dilema de la personalización de los fenómenos sociales, pues conecta las características de personalidad del líder, así como las interacciones con sus seguidores o adeptos, para finalmente vincularlas a las consecuencias sociales del desempeño de ese liderazgo. En este otro caso se caracteriza al líder autoritario en situaciones de conflicto grave como la guerra; se le atribuye falta de empatía, que no repara en las consecuencias de sus actos, es inflexible, pues solo ve una opción, aunque su decisión tenga consecuencias irreparables.

“No suele pensar en las consecuencias de sus actos porque son muy poco empáticos, al no ponerse en el lugar de los demás. Por ejemplo cuando el comandante Ramsey (...) si el capitán Hunter lo hubiera dejado la consecuencia de ese acto hubiera sido el desencadenante de una guerra nuclear que ha producido un gran holocausto (...) también (...) tal como se ve en Ratchenko es loco y peligroso ya que cree que es el único que tiene razón y es capaz de matar a millones de personas por defender una idea enfermiza. Un líder autoritario al no ser flexible puede desencadenar múltiples catástrofes a nivel de pocas personas o de millones de personas (...) al no tener ningún tipo de normas se convierte en una persona peligrosa para los suyos y para los otros países (...)”. [ADC3-G3S3-U3-A5-F1]

A continuación este sujeto expone un caso real de su vida cotidiana aplicando los conceptos aprendidos. Consideramos esto un ejemplo de cómo podemos enriquecer la visión del mundo de los alumnos en las distintas esferas de su vida diaria:

“(...) ahora yo expongo un caso real de hombre que vive en mi calle y yo lo considero que es como un líder autoritario para su familia que yo considero como sus seguidores (...) el manda sobre su mujer e hijos sin ningún tipo de (...) solo si el dice algo hay que cumplirlo sin ninguna resistencia. Ellos tienen tan aceptado que deben cumplir sus ordenes que todo lo que él diga les parece bien y lo idolatran como si fuera un Dios (...) y tal como se ve en la película aunque sean insultados ellos le ríen las gracias. Lo respetan a pesar de que el no les respeta a ellos al tratarlos como idiotas. Los seguidores de un líder autoritario llegan a su punto extremo en el que morirían por él o serían capaces de hacer alguna locura si el líder se lo mandara”. [ADC3-G3S3-U3-A5-F1]

Obsérvese cómo no sólo se describen las características del líder sino el tipo de relación que mantiene con sus seguidores, así como las consecuencias que puede tener el ejercicio de este tipo de liderazgo, el sometimiento y la pérdida de capacidad de decisión. En este otro caso se describe con muchos elementos la personalidad del líder autoritario, así como los mecanismos de dominación que utiliza con sus seguidores:

“Tiene reacciones coléricas, amenazante, intimidatoria y tiene una gran capacidad de utilizar el miedo, la culpa y el resquemor (sic) para dominar (...) por ejemplo en la película (...) es un líder autoritario que utiliza el miedo y la culpa para reclutar soldados y enviarlos a una muerte segura (...) es arrogante y cree que siempre lleva razón, no escucha otras soluciones (...) tiene una gran habilidad (sic) y utiliza los sentimientos como una debilidad (...) es severo, duro y muy exigente (...) presume del

poder y la fuerza que tiene (...) la utiliza para dominar a los demás (...) muchos de esos líderes autoritarios son narcisistas (...)”. [ADC3-G3S4-U3-A5-F1]

En este otro caso también se utiliza lo aprendido para explicar casos de liderazgo autoritario de la realidad política del momento:

“(…) por ejemplo Bin Laden líder autoritario de Al Khaeda (...) tiene muchas de las características ya nombradas pero yo creo que la que mejor dominaba es utilizar el poder y la fuerza que de le daban para dominar a las personas, tiene una capacidad para hacer pensar a las personas que le siguen que lo unico que esta bien es lo que él dice y que todo lo demás es malo”. [ADC3-G3S4-U3-A5-F1]

También se aplica lo aprendido para intentar comprender fenómenos sociales que están en el centro de sus intereses:

“También puedo poner como ejemplo a Mourinho [el entrenador del Real Madrid] es un líder autoritario pero no como Bin Laden, no es racista ni tiene muchas características ya dichas pero hay características del líder autoritario que sí tiene como la que lo que él dice es lo único que está bien y tiene una capacidad de liderazgo impresionante, es capaz de convencer mediante palabras a muchas personas, ignorando que lleve razón o no, defiende lo que le interesa (...) es un líder autoritarista (sic) pero él no es malo solo defiende lo que le interesa como hacemos todos, lo que pasa que Mourinho lo hace al límite es capaz de insultar, avergonzar, pero en muchos casos se comporta bien, tiene unas características que el cree que nunca se equivoca (...)”. [ADC3-G3S4-U3-A5-F1]

Finalmente caracterizan a los líderes mesiánicos. La relación y las interacciones que se producen entre un líder mesiánico y sus seguidores poseen un mayor grado de abstracción conceptual, pues tienen un componente dialéctico y especular, y las consecuencias sociales son más complejas.

“(…) la misión de un líder mesiánico es llegar al poder a toda costa, se cree un elegido o enviado (sus adeptos aceptan cualquier sacrificio incluso la muerte), también tiene como misión de (sic) dominar a las personas (...) utiliza la amenaza y la promesa como instrumentos de dominación (...), utiliza el miedo, la inseguridad y el odio en su beneficio (...) a veces lo provoca para ofrecer sus soluciones (...) lo ven como un elegido o enviado para que los protejan y que tengan esperanza y fe, les hace creer que es un mesías, un salvador (...)”. [ADC3-G3S4-U3-A5-F1]

Cuando pedimos a nuestros alumnos que analicen e interpreten hechos históricos utilizando los conceptos que venimos manejando se describen distintos factores causales, económicos, políticos, sociales y de mentalidad. Se utilizan casos concretos de conflictos como las guerras mundiales del siglo XX o la más cercana guerra de Irak. En el siguiente caso primero se refiere a los factores causales de tipo económico:

“[Causas y consecuencias de los conflictos sociales]: “causas (...) de los conflictos mas notables son las crisis económicas cuando por ejemplo el caso de Alemania le debe la indemnización a las demás potencias por los destrozos causados en la primera guerra mundial creando así una hiperinflación, que es cuando se crea dinero y los precios tienden a subir (...) otro tipo [de causa] puede ser la desorganización de los mercados creando así una falta de bienes y la necesidad de alimentarse provoca en las personas una revolución para conseguir dinero para alimentarse (...)”. [ADC3-G3S1-U3-5-F1]

“(…) La venta de armas y la reconstrucción de los pueblos causa así un gran negocio para estas industrias que son las que verdaderamente ganan dinero con esas guerras como un gran ejemplo es la guerra de Irak. En esta guerra los que ganan son las empresas privadas de los políticos ya que son ellas las que crean las armas y la reconstrucción de las ciudades (…) otra [causa] puede ser la rivalidad comercial que consiste en la conquista de colonias para conseguir alimentos para su territorio”. [ADC3-G3S1-U3-A5-F1]

Las causas y las consecuencias económicas se encadenan y se despliegan en una jerarquía de conceptos e ideas; se esgrime la idea de la “guerra como negocio”, el comercio de armas o el negocio de la reconstrucción. Asimismo la rivalidad económica y la lucha por los recursos sería otro factor causal de tipo económico. También se alude a la destrucción, la desorganización económica, la escasez de bienes básicos o a la “creación de dinero” como falsa solución, la hiperinflación. Estos factores causales de tipo económico se conectan con fenómenos de tipo político y de mentalidad social:

“(…) todo esto los ciudadanos lo ven un poco desesperante y se sienten derrotados debido a la crisis económica y tienden a necesitar a un líder que les prometa felicidad y un futuro mejor. Debido a este pensamiento pueden causar causas (sic) políticas ya que los ciudadanos tienen la necesidad de un líder que le prometa que pueden salir de esa crisis económica y que van a seguir adelante prometiéndole la victoria ya que han perdido la guerra en el ejemplo de Hitler y su liderazgo (…) una de las promesas de un líder como este puede empezar con una conquista de territorio ya que así puede darles a entender el líder a los ciudadanos que son más fuertes que algunos países. Todo esto es un desarrollo de la exclusión de Alemania del tratado de versalles (sic) en la que no dejan opinar a alemania (sic) y solo acusan a alemania (sic) de la guerra (…)”. [ADC3-G3S1-U3-5-F1]

Por tanto se establece una relación causal que conecta los factores económicos con los políticos, sociales y de mentalidad colectiva que se influyen mutuamente, esbozando un verdadero proceso de interacción compleja. La crisis se describe en términos de sentimientos, actitudes y conductas de la ciudadanía que demanda la seguridad de un líder que prometa un futuro mejor. Dentro del factor político también se explicitan otros conceptos e ideas, el factor ideológico, el fanatismo, el ultranacionalismo y el belicismo, y el papel de las organizaciones, los partidos políticos, como medios para alcanzar el poder. En todo este entramado se distingue la responsabilidad de los líderes y de los ciudadanos, que a veces no pueden decidir frente a una casta dirigente militarista:

“(…) Otras causas puede ser una ideología nazi fanática, ultranacionalista o belicista que solo creen que pueden demostrar su poder creando una guerra y ganando esta, como ocurrió en el tiempo de mandato de Hitler que aunque no gano la II guerra mundial (sic) él la provoco con esa intención (…) tambien otra causa puede ser los partidos políticos [como el] nazi que lo único que desean conseguir es alcanzar el poder siguiendo la ley o no siguiéndola, con mítines y publicidad para conseguir a mas ciudadanos para poder llegar al poder y hacerse líder, esto se refleja en el documental del tercer reich (sic) que todos los partidos y personas a favor del nazismo luchan para que Hitler llegue al poder. Unas de las causas políticas mas importantes es el pacto político, es decir que los países crean alianzas con otros países (…) entran en guerra con la condición de defender al país de su alianza (…) con este tipo de problema los ciudadanos no pueden elegir si ir a la guerra o no ya que todo esto de las alianzas y defenderse entre si lo llevan a cabo los cargos políticos donde los ciudadanos lo que sufren es que deben acudir a la guerra que ellos no han creado”. [ADC3-G3S1-U3-5-F1]

Finalmente los factores económicos y políticos se conectan con los sociales y de mentalidad colectiva apareciendo el concepto de líder mesiánico. Éste aprovecha políticamente las necesidades de seguridad y confianza de una población desesperada. El concepto de liderazgo mesiánico supone un ejercicio mayor de abstracción en cuanto implica una dialéctica entre lo individual y lo social:

“(…) todo esto causa problemas sociales y de mentalidad ya que no confían en la política, es decir que otra causa puede ser causas sociales y de mentalidad (…) estas causas se pueden observar en el liderazgo nazi ya que los ciudadanos necesitan a alguien que los anime. Una de estas causas es la falta de fe y de confianza que se crea a partir de la derrota de Alemania en la primera guerra mundial y el tratado de Versalles (sic) que culpa a Alemania de todo lo ocurrido y de comenzar una guerra (…) desde ese acontecimiento los ciudadanos se sienten desolados, con miedo, sin fe, sin confianza en el futuro y sienten la necesidad de alguien que los salve de esa crisis que entro en alemania (sic) (…) con la necesidad de un salvador Hitler comenzó a promocionarse como el salvador de alemania (sic) dando promesas falsas a los ciudadanos como que la primera guerra mundial (sic) los ganadores fueron ellos y que los demás que habían fallado y eso es motivo de revancha. Con promesas como esa Hitler consigue seguidores cada vez mas los cuales hacen lo que su líder le diga por peligroso que sea, contando con seguidores Hitler (sic) llego a ser un líder mesiánico en alemania (sic) (…) el papel que juega un líder mesiánico como Hitler en alemania (sic) es de salvador para los ciudadanos es decir que promete a los ciudadanos promesas que no cumple y la única intención es crear la segunda guerra mundial (sic) con el propósito de vengar a los que hicieron perder a alemania (sic), haciéndole creer a los ciudadanos que es para salir de la crisis y aumentar el poder de alemania (sic) haciéndose así un líder poderoso donde puede dominar mas terreno. Esta guerra es provocada por los altos cargos de la sociedad no teniendo en cuenta la opinión de los ciudadanos (…”. [ADC3-G3S1-U3-5-F1]

Se pone como ejemplo de “mal arreglo” el Tratado de Versalles, pues no soluciona los problemas, solo intenta reprimirlos o suprimirlos, aunque en realidad los agrava, pues el conflicto permanece latente y condiciona las relaciones futuras:

“(…) un mal arreglo de un conflicto como el de la primera guerra mundial (sic) y el tratado de Versalles puede dar lugar a un conflicto mayor como la segunda guerra mundial (sic) donde las alianzas son mas poderosas y poseen armas mas poderosas (…) tambien puede observarse en alemania (…) que aunque el conflicto esté latente puede que condicione una mala relación entre las partes acabando en otro conflicto, esto es otro tipo de consecuencia (…) consecuencia circular es decir que nunca se termina de solucionar el conflicto ya que las causas se relacionan entre si formando un circulo vicioso”. [ADC3-G3S1-U3-5-F1]

Las causas y las consecuencias se influyen mutuamente, describiéndose un proceso de causalidad recursiva o circular. Y continúan aplicando lo aprendido a distintos fenómenos sociales e históricos y también a conflictos cercanos y a distintos contextos:

[Causas y consecuencias de los conflictos sociales]: “(…) estas causas no son solo a nivel de Hitler o la primera y segunda guerra mundial (sic) estas causas se ven hoy en día con los políticos actuales (…) pongo como ejemplo la guerra de Irak comandada por el antiguo presidente de los Estados Unidos George Bush (…) este señor invadió Irak con sus tropas solo para conseguir más petróleo, se puede decir que fue también por motivos económicos pero también por motivos de tener más territorio que no le pertenecía para nada (…) de estas causas económicas y políticas

se llega [a] la más peligrosa para ser dominada por cualquier persona que les prometa el mundo: la causa social y de mentalidad. Por esta causa entró al poder tras un largo transcurso de su partido político Adolf Hitler, quien engañó, o más bien sedujo, a Alemania con sus discursos tan emocionantes como un líder mesiánico como ya dijimos que eran estas clases de líderes que lo único que hacen es aprovecharse del mal de otros mostrándose como un mesías que ha llegado para salvarlos”. [ADC3-G3S3-U3-A5-F1]

Las estrategias para resolver los conflictos sociales, en el caso de las guerras, pasa por tratados de paz que impliquen auténtica reconciliación, pues de lo contrario no habrá auténtica resolución:

“[¿Cómo se pueden resolver?]: mediante tratados de paz y reconciliación, porque si no hay reconciliación el conflicto en sí no se ha solucionado (...) ambas partes deben reconciliarse (...) porque el conflicto puede volver a estallar como pasó después de la primera guerra mundial (sic) (...) por lo que ocurrió la segunda guerra mundial (sic) (...) en fin no hay paz sin reconciliación un buen ejemplo es el Plan Marshall”. [ADC3-G3S2-U3-A5-F1]

Cuando les pedimos que apliquen lo aprendido al análisis de un fenómeno de conflictividad social actual, las movilizaciones ciudadanas del 15 M, describen el movimiento y esbozan causas y consecuencias de esta crisis social y política con un matiz emocional añadido:

“[Causas del 15 M]: Quillo (sic) G3S4, tú imagínate, tu estás en paro, estás hecho una mierda, y tu familia, te han quitado el piso y lo único que te queda es esto, entonces das la vida por esto”. [ADC3-G3S2-U3-A15-F2]

Apuntan a la crisis económica y a la desesperación de la gente como causa del movimiento 15 M y afirman que si el movimiento fuese global tendría la fuerza suficiente como para obligar a los líderes políticos a un cambio.

G3S2: ¿qué pasaría si fuese un movimiento global?, pues entonces los políticos se darían cuenta de lo que podemos hacer cuando nos unimos todos
G3S5: que los políticos harían lo que quisiéramos porque tendríamos el poder (...) en el mundo entero
G3S1: hombre, si fuera global sería mejor
G3S2: se extendería la democracia por todo el mundo y por muchos países que tienen dictaduras y se darían cuenta de que la democracia es lo mejor
G3S4: yo creo que la democracia como no sea global no tiene futuro porque los líderes van a seguir siendo los mismos no van a cambiar (...).
[ADC3-G3-U3-A15-F2]

En cuanto a la necesidad de liderazgo y de institucionalizar el movimiento del 15 M discrepan, unos opinan que es posible organizarse sin partidos y sin líderes y otros que estos son requisitos indispensables para que el movimiento sea efectivo y consiga cosas, aunque se plantean el dilema de que los nuevos líderes repitan los comportamientos de los viejos:

“G3S1: hombre, yo creo que si se organizan bien yo creo que sí, que puede ser efectivo, que pueden conseguir lo que se proponen pero si llegan a que todas las personas se pongan a su favor, o sea que nos pongamos a favor del 15 M

G3S4: ¿y el poder de los líderes y de los partidos, qué crees?, ¿de la relación de poder?

G3S1: yo opino que no hace falta tener líder (...) ni tener un partido ni nada de eso si se ve que todo el mundo está a favor del 15 M van a tener que rendirse porque tienen el pueblo en contra

G3S5: yo creo que sin un líder y sin un partido no van a conseguir nada porque primero se tienen que organizar y ya después (...)

G3S4: entonces sería lo mismo, ¿no?, porque cuando (...) porque si tienen un líder y llega al poder ¿cómo sabemos que no va a hacer igual que los otros?”.

[ADC3-G3-U3-A15-F2]

Trasladan el caso a su contexto cercano, el Instituto, ¿qué pasaría si los alumnos se unieran para reclamar algo a los profesores? El empoderamiento de la unión les hace imaginar que todo se puede conseguir, pero los profesores son necesarios, sin ellos “no hay país”, es decir sin líderes no se puede funcionar. Reflexionan sobre la necesidad del liderazgo y sobre las relaciones líder-masa:

“G3S2: si, pero estamos todos, imagínate que todo el instituto decimos que queremos que dure más el recreo (...) ¿tú que te crees que no lo van a cambiar?, entonces se van a ver solos, ¿no?

G3S5: cambiará, ¿pero si no se organizan?

G3S1: pero ya estamos organizados, porque si nos ponemos todos en contra de eso, seguro, seguro que lo cambian

G3S2: si todo el instituto se pusiera en pie y saliera al patio los maestros se tiraban de los pelos

G3S4: no habría profesores porque no habría alumnos

G3S2: un país sin profesores no hay país

G3S3: es que sin nosotros no hay profesores

G3S1: así que lo que yo opino es que no es necesario tener un líder ni nada, me parece que se están organizando bien como lo están haciendo y yo creo que eso va a ir adelante”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Ahora bien, sin “nosotros no hay profesores”. Esta idea implica una relación dialéctica que está en la base de las relaciones de poder, el líder es necesario pero no es nada sin el reconocimiento de sus seguidores. En cuanto a la necesidad de organización postulan una de base, que se acerca a las formas de la democracia directa que plantea el movimiento 15 M:

“G3S4: puede que se quede el pueblo, pero tiene que tener un representante, ¿no?, ponle (sic) que se quite Zapatero, pero uno tiene que ocupar el poder, un pueblo tiene que tener un líder, ¿no?

G3S1: pero de Sevilla, de Córdoba, de (...) y que ha escuchado anteriormente a todos”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

“G3S1: (...) pero si te das cuenta ya se están organizando, porque ya se están organizando para ir a los barrios

G3S5: organizarse en grupos

G3S4: pues yo creo que no que como no sea mundial un país solo no puede (...) ser efectivo”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Se plantean si el movimiento de descontento podría provocar un conflicto social de mayores dimensiones, si podría suceder una escalada del conflicto y qué papel jugarían los líderes en esto:

“G3S4: [El 15-M]: ¿podría provocar un conflicto social?
G3S1: yo opino que sí
G3S4: yo creo que también
G3S1: ahora voy a explicar por qué, porque si los líderes se ponen contra el pueblo hay un conflicto
G3S4: yo creo que podría haber un conflicto social pero tendría que ser una masa de gente (...)
G3S5: por ejemplo nosotros 4 estamos contra ti que eres el líder pero podemos dar un golpe de estado
G3S1; ahí va, por ejemplo te queremos quitar de delegado del grupo, estás deseando ser delegado del grupo, te quitamos de delegado del grupo y es un golpe de estado y tu no puedes hacer nada si nosotros vamos contra ti
G3S4: si, pero si yo voy y le digo al maestro, y le digo maestro que yo quiero ser (...) y dice el maestro pues si pues eres (...)
G3S2: yo no creo que se maten, no
G3S1: no un conflicto como guerra no, pero algo mayor si
G3S1: pueden llegar a un conflicto social pero no de grado alto, de un nivel bajo (...) [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Finalmente plantean la rebelión dentro de su grupo, demostrando que son conscientes de que en el transcurso de los debates se han dado conflictos y luchas de poder dentro de él que tiene paralelismo con los conflictos a escala social que han estudiado. Es una metarreflexión autocrítica de cierta complejidad, porque están aplicando lo aprendido para explicar la propia dinámica del grupo de discusión.

La progresión de las actitudes hacia metas complejas (ADA3)

En este nivel actitudinal se manejan distintas estrategias de resolución de conflictos. Recordemos las características de los aprendizajes actitudinales en este valor de la progresión:

c. Muestra capacidad de empatía y descentramiento (ADA3). Este valor estaría caracterizado por:

- Demuestra capacidad para el compromiso y la responsabilidad.
- Muestra autonomía personal, afirma sus opiniones y las defiende, planifica y decide.
- Es capaz de ensayar estrategias de resolución de conflictos: escucha, se pone en el lugar del otro e intenta revertir el proceso circular que hace progresar al conflicto. No elude el conflicto y lo considera una manera de aprender.

Consideramos una progresión, a nivel actitudinal, pasar de la posición favorable a la resolución de los conflictos a la perspectiva de aprender de los conflictos en sus distintas vertientes y modalidades, aprender de la experiencia, de la discrepancia, de los errores cometidos, de la Historia, etc.

[Soluciones de los conflictos]: “diálogo, es decir, dar la opinión de cada parte llegando a una acuerdo razonable para las partes. Negociación: es decir ser capaz de

renunciar a algunos de nuestros derechos para conseguir una buena relación entre las partes. Reflexión: es decir tener en cuenta que la culpa no la tiene toda la otra parte, tener en cuenta el punto de vista de la otra parte. Equidad, es decir valorar la conducta de ambas partes tanto positivamente como negativamente. Progresar desde el egoísmo, porque esto nos perjudica a todos. Un buen arreglo puede servirnos para aprender para posteriores experiencias”. [ADA3-G3S1-U2-A7-F1]

Y no sólo en el plano teórico o declarativo, sino cuando se analiza un caso de ficción cinematográfica y se propone “aprender de las equivocaciones”:

[Informe final de conclusiones individual]: “¿Qué características tiene un líder autoritario?, ¿eso es malo?: como en American History X (...) esto puede suceder cuando un padre impone a su hijo su forma de ser o de pensar (...) estas personas empiezan siendo egocéntricos, suelen ser severos, duros, exigentes, les fascina el poder y la fuerza y desconfían de las personas (...) van consiguiendo poco a poco a más personas que piensen como él sobre temas, creando así (sic) grupos cada vez más poderosos (...) algunos pueden aprender de sus equivocaciones, como en Marea Roja (...)”. [ADA3-G3S1-U3-A5-F1]

O bien aprender de la experiencia histórica con una actitud de reflexión sobre los “errores anteriores”:

[A la cuestión: ¿Cómo se pueden resolver los conflictos sociales?]: “un buen arreglo puede servirnos para implicar un aprendizaje de experiencias sobre el conflicto social (...) El Plan Marshall (...) reflexionar la posibilidad de aprender de los errores anteriores y crear así una solución para no provocar más guerras. Es decir, este método consistió en romper el círculo vicioso que ocasionó la segunda guerra mundial (sic) y restaurar la confianza de los países entre ellos (...) este plan es una de las mejores soluciones para los conflictos sociales a mayor escala”. [ADA3-G3S1-U3-A5-F1]

[A la cuestión: ¿Cómo se pueden resolver los conflictos sociales?]: “mediante tratados de paz y reconciliación, porque si no hay reconciliación el conflicto en sí no se ha solucionado (...) ambas partes deben reconciliarse (...) porque el conflicto puede volver a estallar como pasó después de la primera guerra mundial (...) por lo que ocurrió la segunda guerra mundial (...) en fin no hay paz sin reconciliación un buen ejemplo es el Plan Marshall”. [ADA3-G3S2-U3-A5-F1]

Una consecuencia de esta actitud es que el aprendizaje y la experiencia que nos ofrece el conflicto deben ser compartidos con otras personas, esto supone una dimensión de compromiso social:

[Aplicación de lo aprendido al análisis de la película “American History X”]: “para mí el curso que debería seguir es aprender de todo lo que le ha pasado y apartarse de toda esa vida que le ha hecho tanto daño a él y a su familia. Debería ayudar a otras personas que estén en su misma situación ya que él sabe lo que se siente”. [ADA3-G3S3-UD2-A9-F1]

Otra consecuencia del aprendizaje de la experiencia del conflicto es que no hay arreglo verdadero ni duradero si no hay reconciliación. La experiencia del conflicto social en la historia puede ayudar a comprender los conflictos sociales recientes. De la perspectiva crítica de la proclamación de derechos en el ámbito cercano de la escuela se pasa al

análisis de conflictos sociales del presente, como el descontento social y la crisis que ha dado lugar al movimiento 15-M, y se reclaman derechos sociales:

“G3S4: venga G3S1, ¿por qué utilizan la violencia los policías?

G3S1: yo opino que no deberían usar la violencia, los del 15 M están ahí por su voluntad, ellos tienen sus derechos, ellos no se están comportando mal, al revés, limpian las plazas en las que se sitúan, yo creo que la policía no debe de sacarlos, debería, por ejemplo, si hay una revuelta sí, pero a los que están tranquilos sin hacerle daño a nadie no deberían (...) como lo que hemos visto en los videos

G3S5: yo creo que son violentos [la policía] porque tiene miedo a que le ataquen pero que no los han atacado (...)

G3S4: pero si estaban sentados

G3S5: es que ellos quieren una cosa y hasta que no lo consigan

G3S4: además ¿tú crees que los policías cumplen unas órdenes?

G3S1: Si están tranquilamente ahí no le pueden pegar a la gente, y los pueden denunciar por agresión porque yo puedo estar tranquilamente sentado en la puerta

G3S4: pero es que es la ley, es la ley la que te está dando (...)

G3S5: puede ser lo que quiera, yo estoy aquí sentado y no estoy haciendo nada

G3S2: yo creo que los señores policías son unos mandaos y los que están acojonados (sic) son los políticos que van a mandar a los policías”.

[ADA3-G3-U3-A15-F2]

Se censura la represión y se defiende la expresión del descontento social como un derecho ciudadano:

“(…) G3S4: pero los líderes van a seguir siendo los mismos

G3S1: pero si todos los ciudadanos están en contra de ellos, ellos no pueden hacer nada, somos tan poderosos que no pueden hacer nada, envían policías, que envíen policías (...)

G3S2: el país se va a la mierda (...) vamos a ver, todo el país, todos los trabajadores, si se están quietos (...)

G3S4: pero eso es imposible

G3S1: ¿por qué no?, si se llega a un acuerdo sin líderes, poco a poco lo vamos a ir consiguiendo, van aumentándose la gente, si la mitad del país se queda quieto, si nos unimos todos si podemos conseguirlo

G3S4: pero ese es el problema que no nos vamos a unir

G3S2: yo estoy en que lo van a conseguir todo

G3S1: si se organizan bien, sin líderes ni nada, reuniéndose todo el mundo, con el mayor número de gente yo creo que (...)

G3S4: yo creo que como no se organicen es imposible dejar al país parado (...)

G3S1: es como con la electricidad (...) con la mitad el país se va a la mierda (...) imagínate si conseguimos que cambie todo y que sea y que tu padre trabaje mejor seguro

G3S4: ¿y si pierde el trabajo?

G3S1: pero para eso estamos, para arriesgarnos, si no, no consigues nada”.

[ADA3-G3-U3-A15-F2]

Si como consecuencia de una comprensión del conflicto generacional emergió la capacidad crítica y la conciencia de tener derechos en el ámbito de la escuela, ahora esto se traslada al campo social, los ciudadanos tenemos derechos:

“G3S1: ¿será este un movimiento global?

G3S1: ¿qué pasaría si fuese un movimiento global?, pues que entonces los políticos se darían cuenta de lo que podemos hacer cuando nos unimos todos

G3S5: que los políticos harían lo que quisiéramos porque tendríamos el poder (...) en el mundo entero

G3S1: hombre si fuera global sería mejor

G3S2: se extendería la democracia por todo el mundo y por muchos países que tienen dictaduras y se darían cuenta de que la democracia es lo mejor

G3S4: yo creo que la democracia como no sea global no tiene futuro porque los líderes van a seguir siendo los mismos no van a cambiar (...)."

[ADA3-G3-U3-A15-F2]

No sólo hay un aprendizaje del conflicto que nos ayuda a comprender y una reclamación de derechos, también esto permite una cierta disposición para el compromiso social y la participación crítica:

“G3S4: revolucionar un país, un país

G3S5: pero nosotros ya somos millones

G3S1: sin líderes y nada, ya hemos conseguido cosas (...)

G3S4: pero los líderes van a seguir siendo los mismos

G3S1: pero si todos los ciudadanos están en contra de ellos, ellos no pueden hacer nada, somos tan poderosos que no pueden hacer nada, envían policías, que envíen policías (...)

G3S2: el país se va a la mierda (...) vamos a ver todo el país, todos los trabajadores, si se están quietos (...)

G3S4: pero eso es imposible

G3S1: por qué no, si se llega a un acuerdo sin líderes, poco a poco lo vamos a ir consiguiendo, van aumentándose la gente, si la mitad del país se queda quieto, si nos unimos todos sí podemos conseguirlo

G3S4: pero ese es el problema que no nos vamos a unir

G3S2: yo estoy en que lo van a conseguir todo

G3S1: si se organizan bien, sin líderes ni nada, reuniéndose todo el mundo, con el mayor número de gente yo creo que (...)

G3S4: yo creo que como no se organicen es imposible dejar al país parado

G3S2: si es posible

G3S1: es como con la electricidad (...) con la mitad el país se va a la mierda (...) imagínate si conseguimos que cambie todo y que sea y que tu padre trabaje mejor seguro

G3S4: ¿y si pierde el trabajo?

G3S1: pero para eso estamos, para arriesgarnos, si no, no consigues nada".

[ADA3-G3-U3-A15-F2]

La discrepancia que subyace al conflicto puede ser una forma de compartir opiniones e informaciones valiosas. Ahora ya no se trata sólo de tolerarla (ADA2) sino de aprender de ella:

“G3S1: por ejemplo cuando hay una pelea de fútbol, a lo mejor uno no sabe lo que (...) el otro y puedes aprender algo más sobre eso

G3S5: pero cuando se pelean dos y le pegan a uno pues ese ya no (...)

G3S2: o cuando tu crees que tu solución de matemáticas está bien y yo creo que la mía

G3S1: aprende cada uno, claro, claro (...) ya está, ya no hay más, ¿no?".

[ADA3-G3-U2-F2-A6]

Finalmente plantean la rebelión dentro de su grupo, demostrando que son conscientes de que en el transcurso de los debates se han dado conflictos y luchas de poder dentro de él que tienen paralelismo con los conflictos a escala social que han estudiado. Es una

reflexión autocrítica de gran complejidad, porque están aplicando lo aprendido para explicar la propia dinámica del grupo de discusión. La dinámica del grupo ha evolucionado, el liderazgo de G3S1 y de G3S2 es más constructivo y los sujetos inhibidos del grupo han mejorado notablemente su participación. Aprender del conflicto supone no sólo observar el conflicto cuando afecta a los demás, también, desde una actitud autocrítica, implica ser consciente de los conflictos en los que estamos implicados para poder gestionarlos constructivamente:

“G3S4: ¿podría provocar un conflicto social?
 G3S1: yo opino que sí
 G3S4: yo creo que también
 G3S1: ahora voy a explicar por qué, porque si los líderes se ponen contra el pueblo hay un conflicto
 G3S4: yo creo que podría haber un conflicto social pero tendría que ser una masa de gente (...)
 G3S5: por ejemplo nosotros 4 estamos contra ti que eres el líder pero podemos dar un golpe de estado
 G3S1; ahí va, por ejemplo te queremos quitar de delegado del grupo, estás deseando ser delegado del grupo, te quitamos de delegado del grupo y es un golpe de estado y tu no puedes hacer nada si nosotros vamos contra ti”. [ADA3-G3-U3-F2-A15-F2]

Una mejor gestión del conflicto en el grupo de debate tiene consecuencias indudables sobre el proceso de trabajo colectivo. A este respecto, hemos realizado un análisis interactividades en el grupo G3 para comparar los resultados de una misma actividad realizada individual y colectivamente. Se trata de la actividad de formulación de problemas de investigación. En un primer momento (actividad A2) pedíamos a los alumnos del grupo que realizaran la actividad individualmente, y posteriormente (A3) que las distintas propuestas las sometieran a análisis dentro del grupo de debate para seleccionar las mejores. Observamos (Figura 6.2) los resultados, en cada uno de los momentos de análisis de los resultados (U1-U2-U3), de los porcentajes de unidades de información en cada uno de los valores de la categoría procedimental (ADP1-ADP2-ADP3), y en cada una de las actividades, individual (A2) y en grupo de debate (A3).

A2-U1	A3-U1
ADP1: 88,88% ADP2: 11,11% ADP3: 0%	ADP1: 100% ADP2: 0% ADP3: 0%
A2-U2	A3-U2
ADP1: 72,22% ADP2: 27,77% ADP3: 0%	ADP1: 66,66% ADP2: 33,33% ADP3: 0%
A2-U3	A3-U3
ADP1: 23,80% ADP2: 47,61% ADP3: 28,57%	ADP1: 23,52% ADP2: 47,05% ADP3: 29,41%

Cuadro 6.2: Análisis interactividades. Fuente: elaboración propia

Y constatamos que en el momento inicial de la intervención (U1) las unidades de información de valor 1 (ADP1: 88%), de menor nivel de complejidad, aumentan en la prueba colectiva (A3), alcanzando al 100% de las respuestas, y las de mayor nivel de complejidad (ADP2) que aparecen en la prueba individual con un 11,11%, desaparecen en la prueba colectiva (A3-ADP2: 0%). Parece que el trabajo en grupo empeora los resultados individuales durante la primera fase (U1), que alcanzó al primer trimestre del curso. Sin embargo, en el segundo momento (U2), las respuestas de nivel 1 (ADP1) descienden en el trabajo colectivo (A2-ADP1: 72,22%, frente a A3-ADP1: 66,66%), y paralelamente aumentan las del siguiente nivel de complejidad (A2-ADP2: 27,77%, frente a A3-ADP2: 33,33%). Esto podría indicar que en una primera fase el trabajo colectivo induce la emergencia de los conflictos, pues aumenta significativamente las interacciones, pero si paralelamente no se han desarrollado las habilidades de gestión del conflicto y de aprendizaje en el conflicto, éste se convierte en un factor retardatorio de los progresos. Esto explicaría el progreso en el segundo momento de la intervención (U2) y también que este progreso no continúe exponencialmente en U3, puesto que el trabajo en equipo puede estar actuando sobre el progreso individual, que es notable en esta última fase de la intervención.

Este análisis es además coherente con lo observado en las clases y registrado en el Diario del Investigador con respecto a la capacidad para gestionar el trabajo colectivo y para autoregularse como grupo:

“En el mes de enero hemos hecho 3 debates:

- En el primero se producen 5 situaciones de interrupción del debate en la que tengo que intervenir para que se calle todo el mundo y recordar las normas de intervención y que hay que pedir la palabra.
- En el segundo debate se producen 2 interrupciones y en el tercer debate de nuevo 2 interrupciones, aunque parece que en general la autorregulación funciona mucho mejor que al principio”.

[DI-S-31 (01)-04 (02)-F3]

La progresión de los aprendizajes hacia metas complejas en la dimensión procedimental (ADP3)

En este nivel de progresión se ha desarrollado la capacidad de plantear problemas. Las características de los aprendizajes procedimentales en este valor de la progresión serían:

c. Hay capacidad para plantear problemas (ADP3). Este valor estaría caracterizado por:

- El trabajo con problemas tiene sentido y utilidad y se conecta con procesos de indagación que realizamos en contextos extraescolares.
- Los problemas dirigen la investigación como hilo conductor del proceso de aprendizaje. Las conclusiones son realmente una respuesta a los problemas de investigación y el resultado de una atribución con sentido personal a los aprendizajes.
- Se planifica y se sigue el proceso de manera flexible y dinámica, comprendiendo realmente su sentido y utilidad y la finalidad última de la resolución de los problemas planteados.

- Las reflexiones sobre la escuela vinculan los contextos espaciales y temporales, y las relaciones entre las personas y los comportamientos, y los ponen en contacto con los procesos de aprendizaje.

Ahora los problemas de investigación adquieren un grado mayor de complejidad, abstracción y generalización. A menudo se refieren a problemáticas sociales del contexto y plantean interrogantes que tienen trascendencia y conexión con otras cuestiones dentro de la temática de estudio, que moviliza informaciones y que permite iniciar distintos procesos y formular distintas hipótesis y conclusiones argumentadas. En el siguiente caso, además de los antecedentes históricos y su posible análisis comparativo, se interroga acerca de los factores y los procesos que llevan al fracaso de la democracia:

[Formulación individual de problemas de investigación]: “¿Cómo se cambia de un estado democrático a una dictadura?”. [ADP3-G3S1-U3-A3-F1]

Cuando se trata de formular interrogantes sobre una realidad actual, que nos afecta y sobre la que queremos conocer cosas, la contextualización de los problemas de investigación los hace cobrar un mayor sentido personal, pues ya no se trata de “problemas escolares”, sino de verdaderos problemas sociales en los que están inmersos los alumnos.

[Formulación de problemas de investigación sobre el 15-M]: “¿Podría dar lugar esto a un conflicto social?”. [ADP3-G3-U3-F2-A15-F2]

[Formulación de problemas de investigación sobre el 15-M]: “¿Será este un movimiento global?, ¿Qué pasaría si fuese un movimiento global?”. [ADP3-G3S1-U3-A15-F2]

[Formulación de problemas de investigación sobre el 15-M]: “¿Será este un movimiento efectivo?, ¿Y el poder de los líderes y partidos?, ¿Que crees de la relación de poder? (...) porque si tienen un líder y llega al poder ¿cómo sabemos que no va a hacer igual que los otros?”. [ADP3-G3S4-U3-A15-F2]

[Formulación de problemas de investigación sobre el 15-M]: “¿Qué ideología quieren?”. [ADP3-G3-U3-A15-F2]

La planificación gana en matices y las reflexiones aparecen integradas en el proceso. Ya no es un listado de pasos a seguir sino un discurso con un hilo conductor que denota la comprensión del proceso de investigación.

[Planificación]: “Lo primero sería saber lo que vamos a estudiar; proponer preguntas que traten sobre el tema; responderlas sin conocimiento, respuesta personal; buscar información sobre el tema; volver a responder las preguntas con conocimientos más avanzados, profundizar; sacar hipótesis de los problemas; averiguar lo que as (sic) aprendido del problema de investigación. Yo creo que lo de responder a las preguntas sin conocimientos (respuesta personal lo que tu piensas en el momento de la pregunta) esta muy bien porque cuando buscas información y adquieres conocimientos del tema te das cuenta de los errores que tenias y que no son como tu creías. Todos los pasos son importantes, buscar información es muy importante porque enriquece mucho nuestros conocimientos sobre el tema. Las hipótesis finales

tienen que ser más elaboradas y complejas que las primeras y darse cuenta de lo aprendido en el problema de investigación”. [ADP3-G3S4-U3-A2-F1]

En los informes finales de conclusiones no solo se responde a los problemas de investigación sino que se manejan las distintas fases del proceso y se citan los problemas de investigación y las hipótesis iniciales, las fuentes de información y finalmente se concluye con las “hipótesis finales”, o conclusiones en las que se utilizan con profusión informaciones provenientes de distintas fuentes.

[Informe final de conclusiones individual]: “Hemos dedicado este segundo trimestre a estudiar e investigar sobre los conflictos en pequeña escala y la convivencia. Nuestras cuestiones o problemas de investigación fueron: [recuerda los problemas de investigación]. Para responder dichas preguntas hemos utilizado varios métodos: Buscar conflictos para utilizarlos como ejemplos Buscar información (Internet, documentos, etc.). Crear cuestionarios para preguntar. Mi hipótesis inicial de estos problemas de investigación fueron poco argumentadas [cita sus hipótesis iniciales]. A continuación seguimos estudiando e investigando hasta llegar a hipótesis finales de estos problemas de investigación que son las siguientes” [Expone sus conclusiones finales]. [ADP3-G3S1-U2-A7-F1]

[Informe final de conclusiones individual Informe final]: “Nosotros empezamos todo el tema de los conflictos, con un pequeño conflicto imaginario que nos propuso nuestro maestro (...). Este conflicto nos hizo proponer las siguientes cuestiones [cita los problemas de investigación] (...). Mis hipótesis iniciales fueron [cita las hipótesis iniciales] ¿Qué características tiene un líder autoritario?, ¿Eso es malo, para quien?, ¿Que consecuencias tiene tener por líder a un líder autoritario?, ¿Que relación se establece entre el líder autoritario y sus seguidores?”. [ADP3-G3S2-U3-A5-F1]

En cuanto a la reflexión sobre la convivencia en la escuela y sobre el propio proceso de aprendizaje observamos en las encuestas que realizaron los alumnos a los profesores:

[La Escuela que queremos]: “Preguntas que le harían: preguntar a los altos cargos de la institución como la directora, jefe de estudios, secretario para saber un poco más de la organización de dichas instituciones con estas preguntas: ¿en qué consiste la organización del instituto?, ¿Para qué sirve?, ¿Cuál es la relación de poderes en el instituto?, ¿Hay algún documento que lo nombre?, ¿Cree usted que hay una buena organización en nuestra institución?, ¿Cambiaría usted este tipo de organización?, ¿Quién nos podría dar más información sobre este tema?, ¿Cómo participamos en esta institución?, ¿Participamos de verdad?, ¿Quién controla las acciones del director?, ¿Qué funciones desempeña el Consejo Escolar?, ¿Cómo podrían participar los padres en la vida del centro?, ¿Cómo se gestionan los conflictos del centro?”. [ADP3-G3S3-U2-A6-F1]

Esto supone un cuestionamiento de las relaciones de poder dentro de la organización y pone de manifiesto que son conscientes de que, aunque hay unos procedimientos establecidos, en la práctica son un mero formalismo, la convivencia en la escuela no contempla la participación efectiva de los alumnos. Son cuestiones que apuntan a un déficit de participación de los alumnos y de sus padres, para finalmente señalar un cuestionamiento fundamental: ¿cómo se gestionan los conflictos en el centro?

6.2. Segundo nivel de análisis: la evolución longitudinal de los aprendizajes de los alumnos

Como se anunció al comienzo del capítulo, en este segundo nivel de análisis, de tipo longitudinal y diacrónico, ofrecemos una cuantificación de los resultados por categorías y valores a lo largo de las tres unidades didácticas o momentos en que se dividió la intervención didáctica, complementando así el análisis cualitativo de los resultados con objeto de inferir qué evoluciones, estancamientos o retrocesos de los aprendizajes de los alumnos se han producido a lo largo del tiempo de enseñanza.

6.2.1. La evolución del grupo-clase en las tres dimensiones de análisis

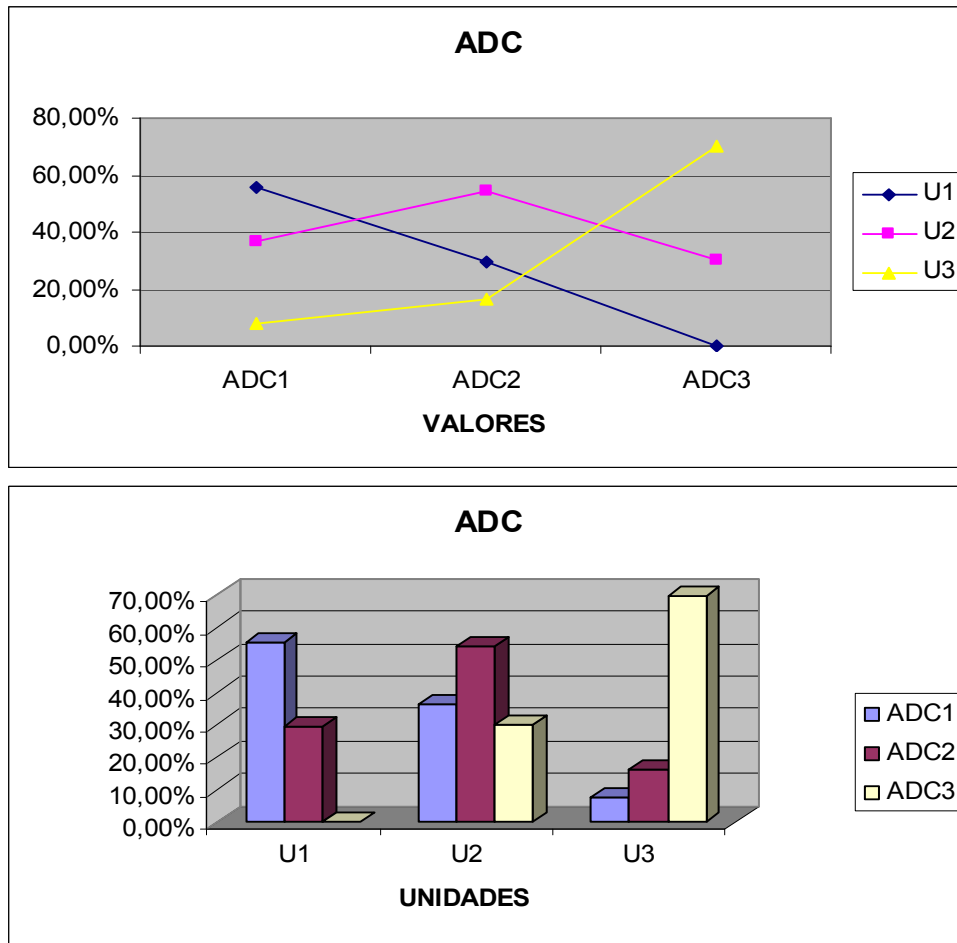
A continuación ofrecemos un análisis cuantitativo de los resultados en valores absolutos y porcentuales en cada uno de los momentos de la intervención (U1, U2, U3) y en cada una de las categorías y valores de las hipótesis de progresión. Hemos utilizado para este análisis las unidades de información provenientes de los cuadernos de los alumnos, y en un epígrafe posterior (6.2.2.) realizaremos el análisis cuantitativo de las unidades de información recogidas en el grupo de debate, pues consideramos que ambas fuentes de información y ambos instrumentos tienen sus peculiaridades. Adjuntamos unos cuadros (6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6 y 6.7) y unas gráficas (6.1, 6.2, 6.3) en las que se pueden observar las progresiones en cada una de las dimensiones de los aprendizajes de los alumnos: conceptual, actitudinal y procedimental, a lo largo de los tres momentos de recogida de datos (U1, U2, U3), y en cada uno de los valores (1,2, 3).

ADC	U1	U2	U3	TOTALES
ADC1	498	329	71	898
ADC2	148	270	81	499
ADC3	0	21	49	70

Cuadro 6.3: Valores absolutos de la dimensión conceptual

ADC	U1	U2	U3
ADC1	55,45%	36,63%	7,90%
ADC2	29,65%	54,10%	16,23%
ADC3	0,00%	30,00%	70,00%

Cuadro 6.4: Valores porcentuales de la dimensión conceptual



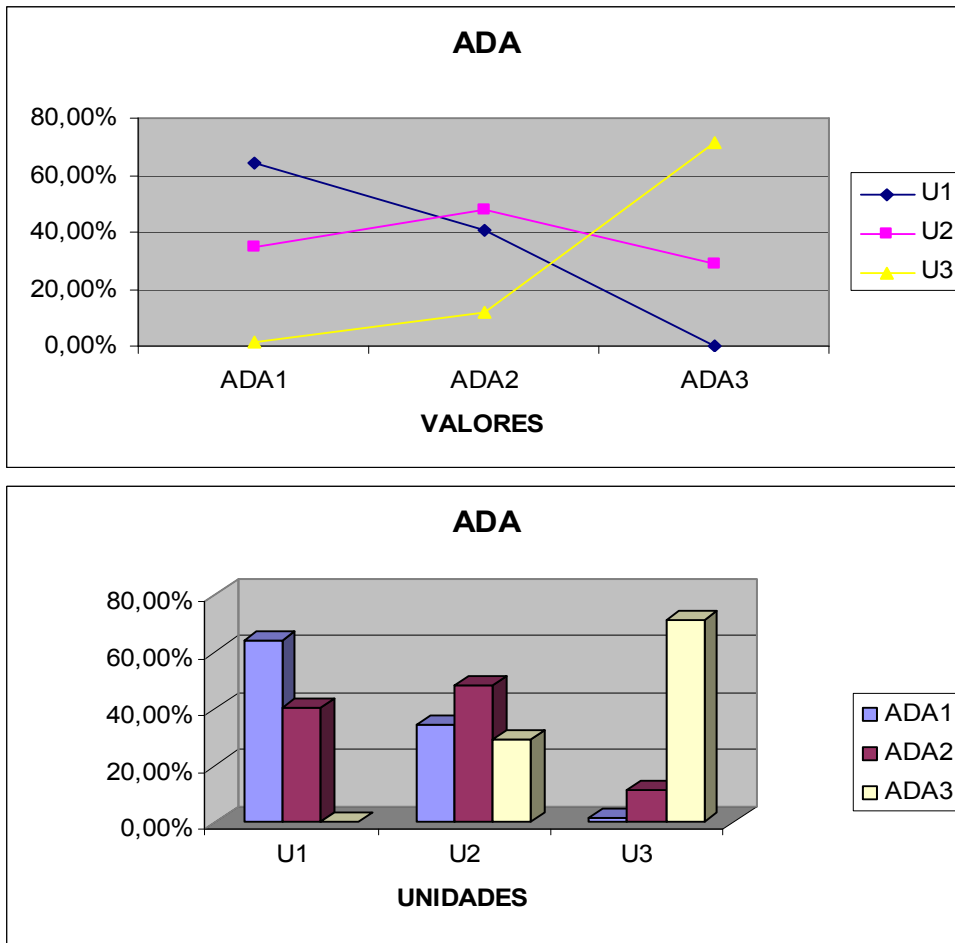
Gráfica 6.1: Gráfica de las progresiones en la dimensión conceptual

ADA	U1	U2	U3	TOTALES
ADA1	192	104	4	300
ADA2	137	163	39	339
ADA3	0	15	37	52

Cuadro 6.5: Valores absolutos de la dimensión actitudinal

ADA	U1	U2	U3
ADA1	64,00%	34,66%	1,33%
ADA2	40,41%	48,08%	11,50%
ADA3	0%	28,84%	71,15%

Cuadro 6.6: Valores porcentuales de la dimensión actitudinal



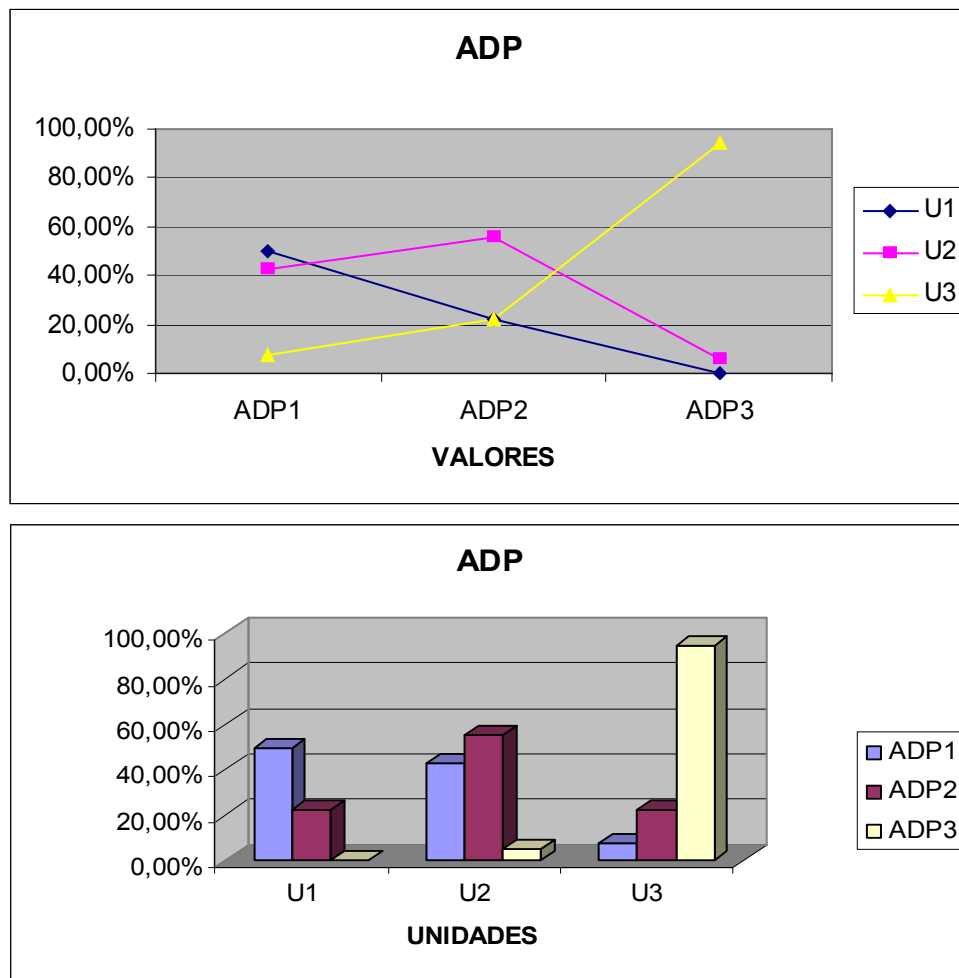
Gráfica 6.2: Progresiones en la dimensión actitudinal

ADP	U1	U2	U3	TOTALES
ADP1	181	155	27	363
ADP2	65	160	64	289
ADP3	0	5	88	93

Cuadro 6.7: Valores absolutos de la dimensión procedimental

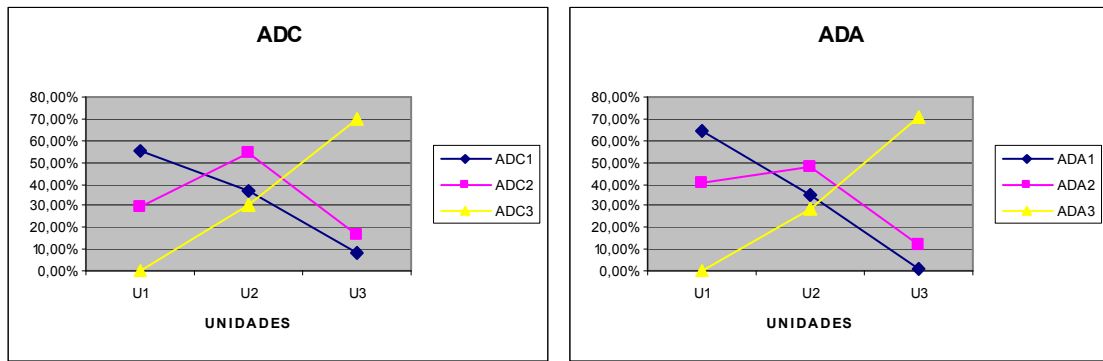
ADP	U1	U2	U3
ADP1	49,86%	42,69%	7,43%
ADP2	22,49%	55,36%	22,14%
ADP3	0%	5,37%	94,62%

Cuadro 6.8: Valores porcentuales de la dimensión procedimental



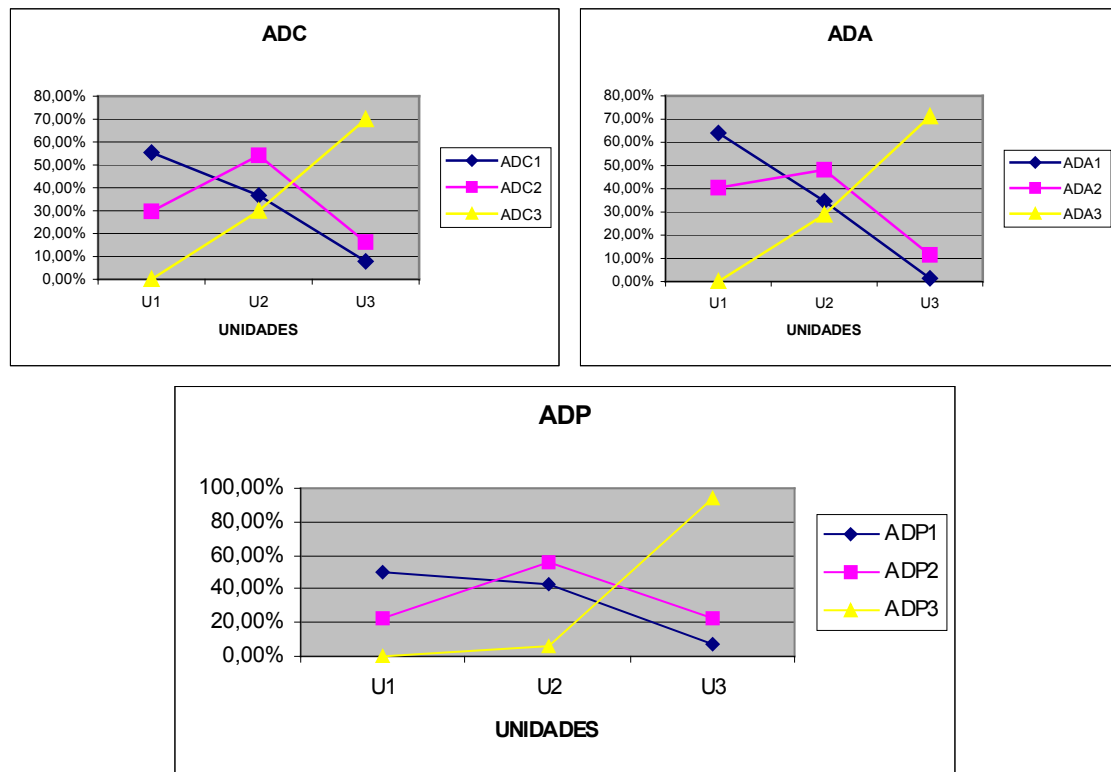
Gráfica 6.3: Progresiones en la dimensión procedimental

La estadística que resulta del tratamiento de las 2.903 unidades de información obtenidas de los cuadernos de clase de los 21 alumnos que forman el conjunto de elementos de referencia sobre el que se realizaron las observaciones arroja unos resultados que nos permite afirmar una clara evolución en las tres dimensiones de análisis desde el momento inicial (Unidad 1 -U1-) al momento final (Unidad 3 -U3-) de la intervención. Los valores 1, que representan las concepciones, actitudes y destrezas de menor grado de complejidad, aparecen en porcentajes altos en el momento inicial de la intervención y muy bajos en el momento final. Concretamente en la dimensión conceptual se pasa del 55,45% en la U1 al 7,90% en la U3. En la dimensión actitudinal del 64% en la U1 al 1,33% en la U3, y en la dimensión procedimental del 49,83% al 7,43%. Por el contrario los valores 3, que representan las concepciones, actitudes y destrezas de mayor grado de complejidad, están ausentes al comenzar la intervención (U1) y en niveles muy altos al terminar (U3). Concretamente en la dimensión conceptual se parte del 0% en la U1 y se termina en el 70% en la U3. En la dimensión actitudinal se pasa del 0% en la U1 al 71,15% en la U3 y en la dimensión procedimental del 0% al 94,62%. Inferimos que la ausencia de unidades de contenido de nivel 3 en la U1 se debe a que los aprendizajes que representan están muy lejos de formar parte de las concepciones de sentido común, y de las actitudes y procedimientos habituales de la cultura tanto popular como escolar mayoritaria, pues requieren un cierto grado de abstracción y maduración.



Gráfica 6.4: Comparativa de las progresiones conceptuales y actitudinales

Como podemos observar (Gráfica 6.4) las evoluciones en la dimensión conceptual y actitudinal son muy parecidas. La progresión es ligeramente superior en las actitudes pero podemos afirmar una alta correlación entre ambas. En la dimensión procedimental se da también una progresión notable pero la evolución parece distinta. Veamos las gráficas (Gráfica 6.5.):



Gráfica 6.5: Comparativa de las progresiones conceptuales, actitudinales y procedimentales

El descenso en los valores 1 desde la U1 a la U2 es más débil (49,86%-42,69%), pero sin duda el rasgo que más poderosamente llama la atención es la evolución más lenta y tardía de las destrezas de valor 3 con respecto a las otras dimensiones. Prácticamente la totalidad de las unidades de información de este valor se concentran el final de la intervención (U3). Es evidente que los aprendizajes procedimentales no “acompañan” a los actitudinales y conceptuales y llevan su propio ritmo y evolución. De todo esto podríamos inferir que los conocimientos implicados en las destrezas procedimentales dan lugar a ritmos de aprendizaje distintos.

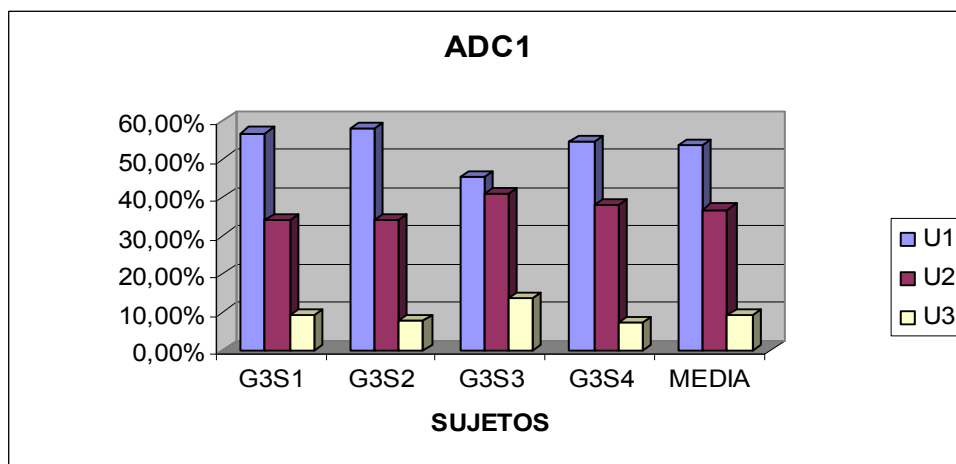
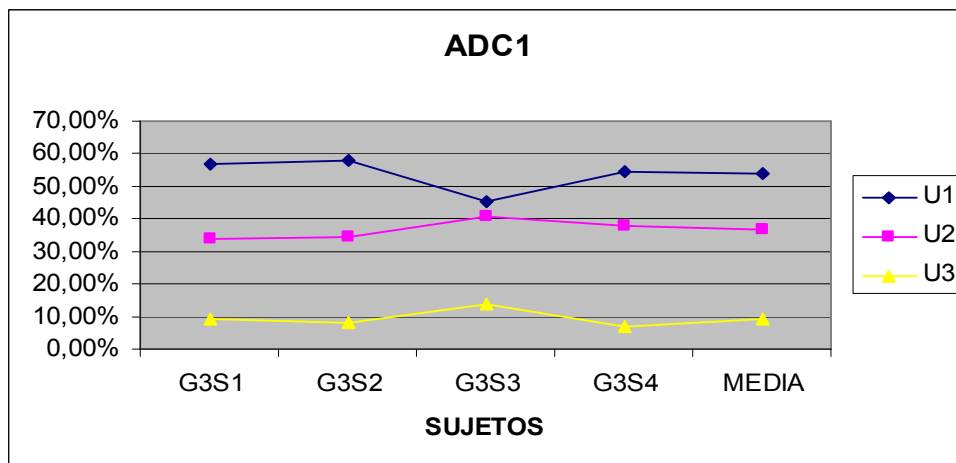
6.2.2. La evolución del grupo G3 en las tres dimensiones de análisis

En este epígrafe realizaremos un análisis cuantitativo de las unidades de información provenientes del grupo de debate (G3). En este caso, y para no repetir el análisis exhaustivo de cada uno de los valores en cada una de las dimensiones de análisis, solo utilizaremos como indicativo de la progresión el valor 1. De tal manera que su presencia en el momento inicial de la intervención (U1) podrá ser comparada con su pervivencia al final (U3) en cada uno de los sujetos, y esto nos dará la medida de la progresión de los conocimientos.

Evolución del valor ADC1 por sujetos a lo largo de las tres unidades

ADC1	U1	U2	U3
G3S1	56,81%	34,09%	9,09%
G3S2	57,84%	34,21%	7,89%
G3S3	45,45%	40,90%	13,63%
G3S4	54,76%	38,09%	7,14%
MEDIA	53,71%	36,82%	9,43%

Cuadro 6.9: El valor ADC1 a lo largo de las tres unidades



Gráfica 6.6: El valor ADC1 a lo largo de las tres unidades

Con respecto al análisis de las evoluciones del grupo de debate G3, podemos observar en el cuadro adjunto (6.8) y en la gráfica (6.6) los porcentajes de los valores ADC1, que

consideramos concepciones de sentido común o de pensamiento cotidiano, con respecto al conflicto y la convivencia, en tres momentos: inicial (U1), intermedio (U2) y final (U3) de la intervención, que se corresponden con los tres unidades didácticas desarrolladas respectivamente en los trimestres del curso escolar. La progresión del grupo G3, y la de cada uno de los sujetos, es clara. Partimos de porcentajes altos en la U1, que fluctúan entre el 45,45% y el 57,84%, para terminar en porcentajes que varían entre el 7,14% y el 13,63%. Esto indicaría que, con diferencias de matiz entre sujetos, estas concepciones eran prevalentes en el momento inicial y terminan siendo muy bajas, casi residuales, al final del proceso.

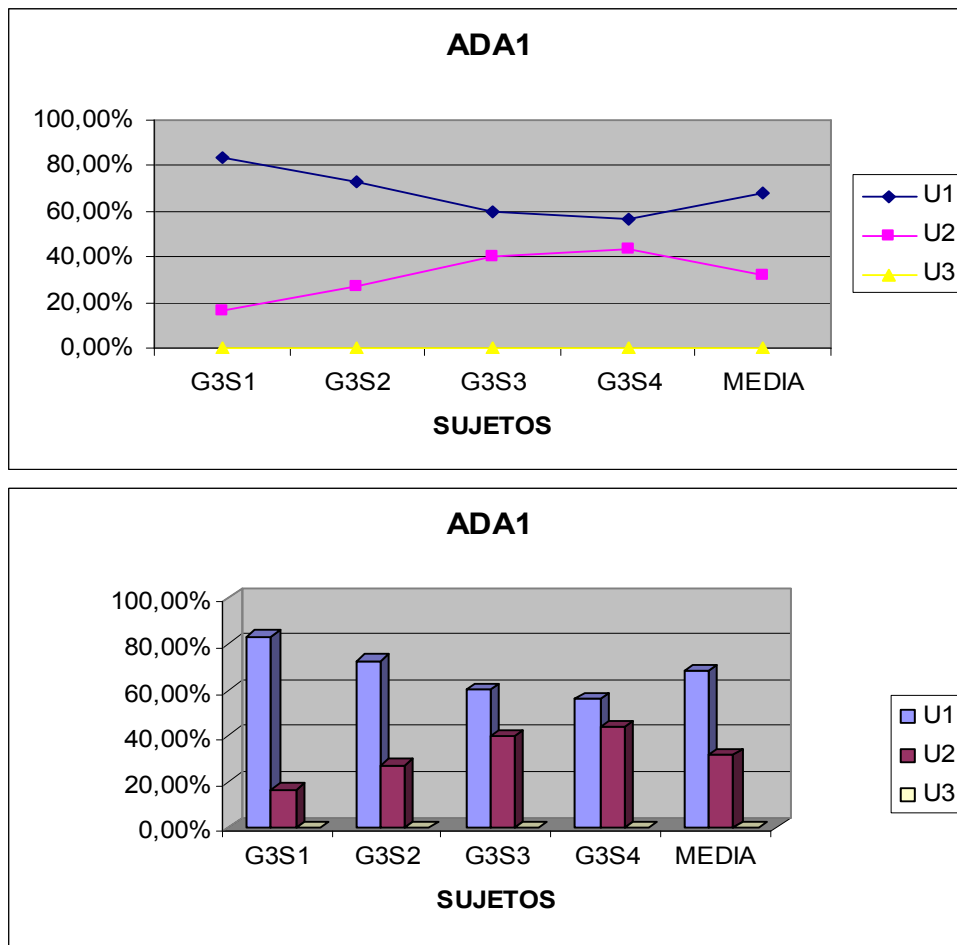
Podemos observar cómo los sujetos G3S2 y G3S1 se destacan en su progresión del resto del grupo. Sus concepciones de sentido común (ADC1) tienen una clara prevalencia inicial (57,84% y 56,81% respectivamente), el descenso en la U2 es notable, se sitúa por debajo de la media (34,21% y 34,09%), pero sobre todo la persistencia de estas concepciones al final de la intervención (U3) es muy baja (7,89% y 9,09%) y por debajo de la media (9,43%). Esto nos indicaría que sus concepciones sobre el conflicto y la convivencia eran mayoritariamente de un bajo nivel de complejidad al comenzar la intervención, que han evolucionado a posiciones de mayor complejidad en la segunda unidad, y que al final aparecen en porcentajes muy bajos, siendo sustituidas por formulaciones de las ideas de mayor complejidad (ADC2 y ADC3).

En el extremo opuesto tenemos a G3S3, con un porcentaje inicial menor que el de sus compañeros (45,45%), en el momento U2 continúa en niveles muy altos (40,90%) y sobre todo al final del proceso presenta un porcentaje muy superior a la media del grupo (13,63%). Aunque su progresión desde U1 hasta U3 también ha sido notable, sin embargo la evolución es menos vigorosa y sobre todo la pervivencia al final de concepciones de pensamiento cotidiano es muy superior a la del resto. Esto podría ser un indicativo de una progresión más débil, lenta y tardía que la de sus compañeros de grupo. G3S4 presenta un ritmo de progresión ligeramente menor que G3S1 y G3S2 aunque mayor que G3S3. Parte de un porcentaje menor en la U1 (54,76%), mantiene pervivencias de concepciones iniciales, con niveles por encima de la media, y de G3S1 y G3S2, en el momento central (40,90%), aunque al final alcanza un porcentaje por debajo de la media (7,14%) e incluso inferior al de G3S1 (9,09%). Esto nos hace pensar en una progresión similar a la de sus compañeros G3S1 y G3S2 pero con un ritmo más lento y tardío.

Evolución del valor ADA1 por sujetos a lo largo de las tres unidades

ADA1	U1	U2	U3
G3S1	83,33%	16,66%	0,00%
G3S2	72,72%	27,27%	0,00%
G3S3	60,00%	40,00%	0,00%
G3S4	56,25%	43,75%	0,00%
MEDIA	68,07%	31,92%	0,00%

Cuadro 6.10: El valor ADA1 a lo largo de las tres unidades



Gráfica 6.7: El valor ADA1 a lo largo de las tres unidades

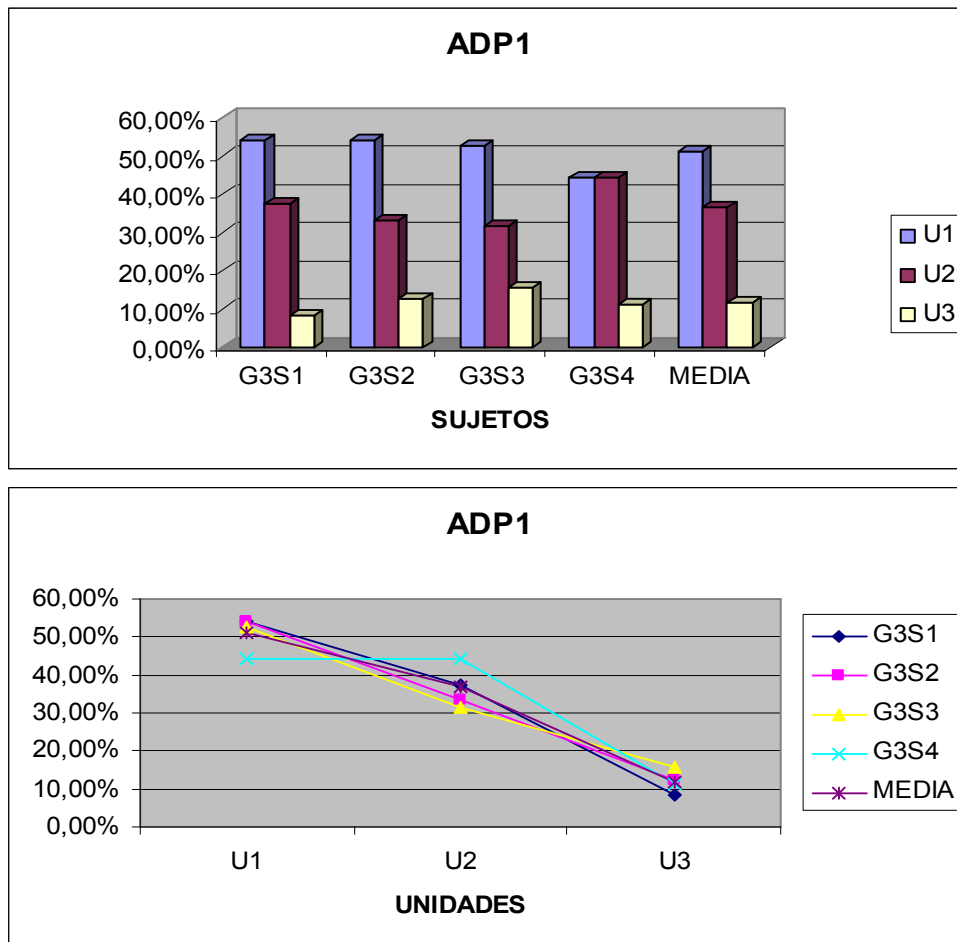
Como podemos observar en el cuadro (6.9) y en la gráfica (6.7) adjunta, en el valor inicial de la dimensión de los aprendizajes actitudinales (ADA1) tenemos una evolución del grupo muy clara, la media al inicio es muy alta, (68,07%), y al final de la intervención no hay rastro de unidades de información de valor ADA1 (0,00%). Por tanto podemos concluir que la progresión actitudinal ha sido notable. Por individuos destaca G3S1, que parte de los valores más altos (83,33%), evolucionando considerablemente a U2 (16,66%). Le sigue G3S2 con una fuerte progresión de U1 (72,72%) a U2 (27,27%). G3S3 y G3S4 tienen evoluciones parecidas, más lentas y tardías que sus compañeros, y sólo compensadas por la progresión final en U3.

La más lenta de las evoluciones sería la de G3S4 que pasa del porcentaje más bajo en U1 (56,25%), al porcentaje más alto en la U2 (43,75%), aunque también al final termina sin rastro de unidades de información actitudinal de valor 1, como el resto de sus compañeros. Este dato corrobora lo anterior y nos reafirma en la hipótesis de una cierta correlación entre los resultados de la dimensión actitudinal y conceptual. Asimismo se confirma una progresión vigorosa y rápida en G3S1 y en G2S2, una progresión más lenta pero con buenos resultados finales para G3S4 y una progresión más lenta y con peores resultados en la dimensión conceptual, no así en la actitudinal, para G3S3.

Evolución del valor ADP1 por sujetos a lo largo de las tres unidades

ADP1	U1	U2	U3
G3S1	54,16%	37,50%	8,33%
G3S2	54,16%	33,33%	12,50%
G3S3	52,63%	31,57%	15,78%
G3S4	44,44%	44,44%	11,11%
MEDIA	51,34%	36,71%	11,93%

Cuadro 6.11: El valor ADP1 en las tres unidades



Gráfica 6.8: El valor ADP1 a lo largo de las tres unidades

En cuanto a los aprendizajes en la dimensión procedimental observamos el estado y evolución del valor que representa el menor nivel de destreza y complejidad (ADP1), representado en el cuadro (6.10) y en la gráfica (6.8) adjunta. La progresión del grupo también es notable, aunque algo menor que la de los aprendizajes conceptuales y actitudinales, pues partiendo de porcentajes medios de unidades de información más bajos en la U1 (ADP1: 51,34% / ADC1: 53,71% / ADA1: 68,07%) terminan en la U3 presentando pervivencias del estado inicial de los aprendizajes mayores (ADP1: 11,93% / ADC1: 9,43% / ADA1: 0,00%). Esto confirma lo visto para la población completa de sujetos experimentales, las progresiones de los aprendizajes procedimentales siguen un ritmo distinto que las de los aprendizajes conceptuales y actitudinales, aunque sí el mismo patrón de evolución por individuos.

Por sujetos, de nuevo G3S1 y G3S2 presentan las progresiones más claras y potentes, aunque en este caso es de nuevo G3S1 el que termina con niveles de pervivencias iniciales menores (8,33%). G3S3 de nuevo presenta los peores resultados pues termina con el porcentaje más alto de ADP1 (15,78%), y G3S4 de nuevo presenta un cierto estancamiento en U2 (44,44%) y una evolución tardía que le acerca a la media del grupo al final (11,11%).

6.3. Tercer nivel de análisis: los patrones de interacción y de evolución de los aprendizajes en los grupos de debate

En este tercer nivel de análisis se pretende ofrecer una perspectiva de las evoluciones de los aprendizajes de los alumnos, y para ello se ha considerado adecuado atender a las interacciones en los grupos de debate como fuente de información más rica y pertinente para dicho análisis. Asimismo, se presta atención también, en este nivel de análisis, a las dimensiones del desarrollo profesional del profesor, complementando así los datos recogidos en el cuaderno del investigador.

El grupo-clase fue dividido en seis equipos o grupos de debate que trabajaron sobre una serie de actividades propuestas por el profesor, los resultados fueron grabados en audio y aquí presentamos el análisis del grupo G3, por ser el grupo más representativo de los procesos seguidos y el que ofrece información más rica para entender dichos procesos. Todos los fragmentos discursivos utilizados aparecen con una codificación que permite consultarlos en el Anexo I -transcripciones de los debates-, es decir se alude a la categoría de análisis y al valor dentro de la hipótesis de progresión, al grupo de debate, la unidad, la actividad y la fuente, solo en algunos no se incluye la codificación correspondiente a la categoría de análisis y el valor de la hipótesis de progresión, pues se utilizan simplemente para mantener el hilo conductor de los diálogos.

Hay que tener en cuenta que los momentos en que hemos dividido el curso (U1, U2, U3) se corresponden con períodos de tiempo de aproximadamente un trimestre, por tanto el análisis cuantitativo realizado anteriormente es en realidad un análisis inter-unidades, y algunas de las evoluciones observadas en el segundo nivel de análisis podrían tomar un nuevo cariz con un tipo de análisis más cercano intra-unidades, como es la perspectiva que ahora adopto. En realidad los debates se desarrollaron en su mayor parte dentro de la U2 de nuestra intervención, así que una observación más atenta de los procesos en este segmento intermedio del curso nos podría proporcionar información útil para nuestra investigación.

Las actividades de debate se dividieron en 15 sesiones; hemos seleccionado y agrupado para su análisis una serie de actividades homogéneas, pues a veces una misma actividad se desarrollaba en más de una sesión de debate. La actividad A1 se corresponde con el debate final de la U1; se trataba de poner en valor lo aprendido y someterlo a discusión haciendo valer argumentos e ideas. El debate giraba en torno a los dos problemas de investigación que se habían manejado en la unidad: “¿Por qué los antiguos aliados se volvieron enemigos en la Guerra Fría?” y “¿Se pudo haber evitado lanzar la bomba atómica sobre Hiroshima y Nagasaki al final de la 2ª Guerra Mundial?”. Las actividades A2 a A6 se corresponden con el inicio de la segunda unidad y giran en torno al conflicto interpersonal entre iguales a través del análisis y discusión de un caso propuesto por el

profesor y la posterior aportación de un caso de conflicto inventado por los alumnos; también incluye la formulación de problemas de investigación relativos al conflicto y la convivencia entre iguales. Las actividades A7 y A8 tratan el conflicto generacional a través del análisis de un caso propuesto por el profesor, hemos preferido mantenerlas separadas en el análisis pues suponen el punto crítico de la progresión. Las actividades A9 a A11 giraron en torno a la búsqueda y el tratamiento de información sobre la escuela como institución. Las actividades A12 a A14, aunque continuación de las anteriores, tuvieron un carácter más analítico y propositivo; tras el análisis de la escuela que tenemos los alumnos hicieron propuestas para una escuela mejor (“la escuela que queremos”). Por último la actividad A15 se corresponde con el final de la U3, y planteó un debate sobre el movimiento 15 M con el que se pretendía aplicar y poner en valor lo aprendido sobre el conflicto social.

6.3.1. Dinámica del grupo de debate G3

El grupo 3 (G3) estuvo compuesto por cinco alumnos, todos chicos. Uno de ellos, G3S5, faltó mucho a clase; a pesar de esto, consideramos muy interesante su participación por la dinámica que generó en el resto del grupo. Dentro de los patrones de interacción generales, este grupo se estructuró en torno a unos roles y liderazgos determinados. Aunque insistíamos en que fueran rotando los coordinadores, se tendía a una especie de liderazgo “natural” en los sujetos G3S1 y G3S2. Los demás componentes (G3S3, G3S4, G3S5) se situaron en una posición periférica o secundaria con distintas alternativas de mayor o menor participación a lo largo del tiempo.

Sesiones del grupo de debate G3

Sesión de debate 1 (G3-U1-F2-A1-F2)

Se trató de una actividad en la que pedimos a los alumnos que establecieran un debate, construyendo argumentos y confrontando opiniones, basándose en las conclusiones parciales de los problemas de investigación planteados en la unidad U1. Se trataba por tanto del final del primer trimestre y la actividad se correspondía con una fase inicial de la investigación. Las cuestiones, que tenían que ver con el período de la Guerra Fría y con la posibilidad de una guerra nuclear, eran, como se ha dicho: “¿Por qué los antiguos aliados (en la IIª Guerra Mundial) se convirtieron en enemigos?” y “¿Se pudo haber evitado lanzar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki?”.

A pesar de las instrucciones de trabajo, y de la insistencia del profesor en la necesidad de confrontar opiniones y sólo utilizar lo escrito como apoyo de la argumentación, los alumnos leyeron por turno lo que tenían en sus cuadernos. Entendemos que regía, en ese momento, la inercia de las actividades escolares, no encontraban todavía sentido al trabajo con problemas y a la confrontación de argumentos, pues la costumbre en la escuela es recibir del profesor, o adivinar, la respuesta correcta. Por tanto lo que terminan haciendo es un “trabajo” con informaciones copiadas -lo que se correspondería con un nivel de la progresión procedimental ADP1-. Las respuestas, como ya vimos en el primer nivel de análisis, pueden ser engañosas, aunque manejan conceptos complejos y distintos factores causales, pero en el fondo son mera repetición, pues subyace una lógica de un bajo nivel de complejidad:

[¿Por qué los antiguos aliados (en la IIª Guerra Mundial) se convirtieron en enemigos?]: “por distintos motivos de ideología y política, aunque también por ansias de poder, unos querían que el mundo fuese comunista y los otros que fuese una democracia y capitalista”. [ADC1-G3S3-U1-A1-F2]

A continuación prosiguió el debate con la intervención del profesor que les invitó a abandonar la lectura mecánica de textos escritos en el cuaderno y a iniciar una verdadera construcción y confrontación de ideas y argumentos, pues las respuestas leídas carecían de espontaneidad y verosimilitud:

P: ¿Qué está leyendo cada uno lo suyo?

G3S2: Si

G3S1: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo la vamos poniendo

P: ¿Estáis de acuerdo en todo?, ¿O hay cosas en las que discrepéis?

G3S2: tenemos casi todos lo mismo, lo de ideología política”. [ADC1-G3-U1-A1-F2]

P: vale, pero en el tema de la utilización de la bomba atómica, ¿estáis de acuerdo todos?

G3S2: Más o menos

P: Ahí es donde empezáis a debatir, cada uno tiene sus argumentos y trata de convencer a los demás de esos argumentos”. [ADC1-G3-U1-A1-F2]

La conclusión del grupo fue que: “tenemos casi todos lo mismo, lo de ideología política”, apareciendo la unanimidad como posición natural y como finalidad, y descartando una verdadera confrontación de argumentos (ADA1). El método de trabajo consistía en la adición, “las ideas que vayamos cogiendo la vamos poniendo”, sin someterlas a discusión. A pesar de que en esta actividad de conclusión se expresaron algunas ideas aparentemente complejas, como ya vimos en el primer nivel de análisis; en los breves fragmentos de diálogo sin leer, como este último, se ponía de manifiesto, a nivel cognitivo, lo que verdaderamente se entendía como causa: “lo de ideología política”. En el diálogo espontáneo la diferencia con las producciones escritas y leídas se ponía de manifiesto.

Como veíamos en el primer nivel de análisis, algunas respuestas parecían engañosas pues repetían lo leído o escuchado en clase, pero cuando se despegaban de la literalidad del texto escrito, expresaban las verdaderas ideas de sentido común. En realidad en estos primeros debates el peso de las rutinas escolares fue muy fuerte, predominaba lo escrito, la cultura de la copia, de las tareas mecánicas y de los formulismos de las actividades de libro de texto.

Por otra parte, el profesor trataba de animar el debate para salir de la mera repetición y poner en cuestión la unanimidad. Sin embargo creemos que el formato de “instrucción de trabajo” (hay que debatir) no era el más apropiado, intentar convencer de las bondades de la discrepancia no daba resultado (PMD). A partir de aquí el grupo se planteó:

“G3S2: Ahora hay que debatir, ¿por qué los antiguos aliados se convirtieron en enemigos?

G3S1: ¿estáis de acuerdo en lo de lanzar la bomba?

G3S4T: puesta en común del grupo

G3S2T: Yo creo que todos tenemos lo mismo, que estados unidos (sic) y Rusia tenían distintas ideologías políticas y porque hubo una gran tensión porque Rusia se aprovechó de un descuido de Estados Unidos y puso el comunismo”.
[ADC1-G3-U1-A1-F2]

Hasta aquí leyeron lo que habían escrito, de nuevo se repetía la unanimidad (ADA1), a pesar de la invitación del profesor a la argumentación y a la discrepancia, y las respuestas eran engañosas, repeticiones de lo leído, oído o visto. G3S1, que empezaba a tomar las riendas del debate, instó al grupo: “ahora hay que debatir”; tanto él como G3S2 empezaron desde este momento a proponer y dirigir, y, como veremos más adelante, a veces a controlar de manera bastante autoritaria el devenir del grupo de discusión.

A continuación comenzó un verdadero debate en el que los alumnos hablaron de manera más espontánea y sin leer lo que tenían escrito, insistiendo en el esquema simplificador de las oposiciones binarias y poniendo de manifiesto cuáles eran sus verdaderas concepciones de la política internacional de la Guerra Fría:

“G3S1: yo creo que se convirtieron en enemigos porque cada uno buscaba un fin diferente y como estados unidos le propuso a Rusia un tipo de política y Rusia no quería esa política pues impuso la otra (...)

G3S3: Cada uno querían algo, las diferentes ideologías, ¿verdad?, uno quería el comunismo, el otro quería el capitalismo y la democracia (...)

G3S5: yo creo que no llegaron a un acuerdo porque cada uno quería cosas diferentes

G3S4: yo estoy de acuerdo con mis compañeros en lo de las ideologías políticas, que uno quería el capitalismo y el otro el comunismo y al no haber acuerdo surgió esa guerra entre comillas”. [ADC1-G3-U1-A1-F2]

En cuanto al segundo problema de investigación, “¿Podían haber evitado lanzar la bomba atómica?”, respondieron:

“G3S2: yo creo que sí, porque Japón junto a Rusia estaba pensando en rendirse lo que quería Estados Unidos era enseñar el poder, el poder de su nación, lo que no me parece ético es que después de que Estados Unidos firmara en la conferencia de Yalta que no quería más guerras, va él y lanza la bombita (sic).

G3S3: hombre se pudo evitar porque mataron a millones de personas y sin pensar en negociar (...) hacía falta más tiempo.

G3S1: yo pienso que podían haber evitado lanzar la bomba nuclear porque Japón estaba ya bastante destruida y no tenía armas para defenderse y también porque al enviarle el ultimátum le dio poco tiempo para pensárselo (...).

G3S4: sí (...) porque Japón estaba ya bastante destruida y (...) Estados Unidos quería la rendición sin condiciones (...) además el ultimátum no le dieron mucho tiempo para actuar Japón (...) y para que no muriesen más soldados estadounidenses”. [ADC2-G3-U1-A1-F2]

Por un breve lapso de tiempo utilizaron lo que habían escrito para construir argumentos de una manera comprensiva (ADP2), añadiendo una valoración ética que antes no aparecía y proponiendo una estrategia de resolución de conflictos, negociar (ADA2). Nada de esto ocurría en la primera parte del debate, en la que predominaba la copia. En este breve fragmento se rompía con el conocimiento escolar al uso y aparecía como

novedad el posicionamiento ético y una argumentación basada en la paradoja: ¿para qué lanzar una bomba atómica sobre un país derrotado?

Los fragmentos del debate leído aparecen como una construcción con apariencia a veces compleja pero en realidad artificiosa. Se utilizan informaciones y a veces conceptos provenientes de la cultura escolar, pero cuando abandonan esta posición y se sueltan a construir opinión aparece un discurso simplificador que subyace, o bien un nuevo discurso más evolucionado que incluye criterios valorativos. El posicionamiento ético no es propio de la cultura escolar, pues en ésta el conocimiento es algo ajeno y externo al aprendiz, que le viene de fuera y que incorpora para satisfacer las demandas de otro, por tanto no hay espacio para la reflexión ética.

Sesión de debate 2 (G3-U2-A2-F2)

Se trataba de una actividad de introducción a la segunda unidad en la que pedíamos a nuestros alumnos que analizaran y reflexionaran sobre un caso de conflicto cotidiano entre compañeros. Era la típica discusión entre dos alumnos (Carmen y Fran) porque la primera no podía ver en clase un documental, pues el compañero le tapaba la visión. La escena terminaba con la intervención del profesor que los amenazaba con el castigo si no cesaban en su discusión. Remitimos al lector al capítulo 4.5.1 del marco teórico en el que se describe la actividad introductoria del Bloque 1 de problemas de investigación. Baste recordar que se trataba de analizar las causas, las consecuencias, las posibles estrategias de resolución, el proceso que podría seguir, y su dependencia de los roles o funciones de cada persona implicada, así como del contexto en el que se producía el conflicto. Estas dimensiones de análisis se corresponden con los problemas de investigación que nos planteamos, en el aula, en esta etapa.

El debate se desarrolló con un diálogo en el que los alumnos de nuevo volvieron a “recitar” lo que tenían escrito en sus cuadernos (ADP1), las respuestas fueron las prototípicas de una concepción de sentido común del conflicto y la convivencia ya descritas (ADC1). Durante el debate se alternaron momentos de repetición y lectura de lo escrito con momentos de auténtico debate, en el que el contenido de los cuadernos fue utilizado para construir argumentos o bien para construir ideas nuevas que no aparecían en los cuadernos.

En cuanto a las consecuencias del conflicto, todas las respuestas fueron de un bajo nivel de complejidad, cercanas al pensamiento cotidiano, y giraron en torno a: “que Carmen no ve”, “que se enfada”, “que le contesta mal”, “que le pongan una amonestación”, etc. Todas las respuestas, asimismo, aludieron a consecuencias negativas de enfrentamiento e incluso violencia, evidentes y visibles, y a menudo al castigo por parte del profesor (ADC1).

En este punto intervino el profesor para intentar dar dinamismo al debate, pues los alumnos seguían leyendo lo que habían escrito previamente sin ningún tipo de espontaneidad. Pero sus recomendaciones fueron inútiles y las respuestas siguieron el mismo patrón: “que lleguen a insultarse o mucho peor que lleguen a pelearse” (G3S4); respuestas similares dieron G3S2 y G3S1; a esto apostilló G3S3: “estoy de acuerdo”. Finalmente G3S2 concluyó en nombre del grupo: “sacamos en común que los pueden castigar”. Por tanto, a pesar de los requerimientos del profesor, se mantuvo el peso de lo escrito y la tendencia a la unanimidad, impidiendo la espontaneidad en los debates y

manteniendo la visión simplificadora de las consecuencias del conflicto, centrada en factores o elementos visibles.

La siguiente cuestión era: “¿Cómo resolver el conflicto?”, y las respuestas, en congruencia con la concepción de las causas y las consecuencias, se basaban en elementos visibles, en relación con el espacio físico sobre todo, o bien en el recurso al profesor como administrador del orden y los castigos:

G3S3: ponerlos uno al lado de otro para que así no se molestara ninguno y vieran los dos

G3S1: yo creo que se podría resolver comentándole el problema al profesor y que él pusiera un poco de orden en todo

G3S2: poniendo a Carmen en un sitio que vea (...). [ADC1-G3-U2-A2-F2]

A partir de aquí se encadenan una serie de intervenciones que rompen con la inercia de la lectura de lo escrito y dan paso al juego de la especulación, de la búsqueda de argumentos alternativos y de posibilidades de argumentación. G3S4, soltando amarras respecto a lo escrito en el cuaderno, introdujo una respuesta divergente:

G3S4: que llegaran a un acuerdo y que Fran sea más comprensivo y Carmen no se lo dijera tan mal, llegaran a un acuerdo”. [ADC2-G3S4-UD2-A2-F2]

Esta intervención se apoyó en el material escrito pero se utilizó para construir una idea, no fue una mera repetición (ADP2), como puede observarse en la actividad correspondiente del cuaderno del alumno [G3S4-U2-A1-F1]. Y suponía además proponer una estrategia de resolución que implicaba un cambio de actitudes, la comprensión de la otra parte, y de modificación del estilo de comunicación y negociación (“llegar a acuerdos”). Es decir, un paso hacia una concepción del conflicto y la convivencia en el que las personas pasaban a ser el elemento crítico. Sin embargo no se tuvo en cuenta a la hora de elaborar las conclusiones, pues G3S2, hablando en nombre del grupo preguntó: “¿estáis de acuerdo?”, y todos asintieron: “estamos de acuerdo”. La necesidad compulsiva de estar de acuerdo hizo que se ignorasen las ideas de G3S4, que realmente introducía una posición distinta. Quizás también influyera que G3S4 fuese un chico poco popular e infravalorado, tanto dentro del grupo de debate como en el grupo-clase.

Sospechamos que este tipo de intervenciones divergentes, aunque en un primer momento parecen no tener influencia en las ideas del grupo, van socavando lentamente la unanimidad y facilitando la construcción de opiniones más elaboradas.

La última cuestión que planteábamos trataba de indagar en la descripción del comportamiento de las personas implicadas en el conflicto y concretamente la influencia de los roles o funciones que cada uno desempeñaba y de los contextos en los que se producía el conflicto. De nuevo volvieron a repetir lo escrito y de nuevo volvieron a las respuestas de un bajo nivel de complejidad:

“Se comportan con falta de educación, desempeñan el rol de alumno y él el de profesor” [ADC1-G3S3-U2-A2-F2]

Tanto G3S1 como G3S2 repitieron lo escrito en sus cuadernos e insistieron en el mismo esquema: descripción simple de los comportamientos y ausencia de elementos referidos

a la influencia de los roles o de los contextos en el conflicto. En este punto del debate G3S2 introdujo un elemento a destacar: “el profesor actúa para que el conflicto no vaya a más, como mediador”. Cuando miramos el cuaderno de este alumno encontramos que no ha hecho esta actividad, es evidente que no repite, pero con esto introduce un elemento de interés en el debate, el papel del profesor y el concepto de mediación. Esta era la estrategia de resolución que se concebía en este momento: la mediación consiste en la imposición del orden por parte del profesor. Se trata de una interpretación muy particular de lo que es la mediación, porque en realidad el profesor lo que hace es reprimir el conflicto y evitarlo, no favorecer la expresión de los puntos de vista e intereses a través del diálogo. Pero su aportación introduce elementos nuevos y expresa una concepción de sentido común, quizás también compartida en parte en la cultura escolar.

Cabe destacar que G3S2 a menudo mostraba una tendencia a cumplir selectivamente las normas y a escapar de las tareas más repetitivas y rutinarias; en este caso está claro, no hace la tarea escrita, ¿para qué?, si va a exponer sus puntos de vista en el debate. Esto me llevó a plantearme mi parte, como profesor, en el problema: ¿estaba pidiendo inconscientemente a los alumnos que realizaran una tarea de repetición, por una parte la actividad escrita y por otra el debate sobre la actividad escrita?

Finalmente, después de que cada sujeto diese su respuesta, G3S4 apostilló: “estoy de acuerdo”, a lo que G3S2 le respondió: “quillo (sic), ¿quieres dejar ya de decir estoy de acuerdo? [levantando la voz]”. Pensamos que G3S4 hizo de emergente del grupo y puso en palabras lo que estaba ocurriendo; la búsqueda de la unanimidad, correlacionada con esquemas simplificadores, aparecía con la insistencia de la repetición; esto no lo soportaba G3S2 que se enfadó y empezó a manifestar conductas autoritarias y faltas de respeto hacia algunos de sus compañeros.

Para responder a la cuestión de la influencia del contexto en el conflicto de nuevo acudieron a lo escrito en sus cuadernos, las respuestas apuntaron a la función controladora y represora del profesor. Como la expresada por G3S3: “[el conflicto] no se desarrollaría igual, porque en otro lugar no hay maestro ni nadie que lo controlara”. En este punto intervino de nuevo el profesor para insistir en que no se trataba de leer lo que previamente habían escrito; reproducimos el diálogo:

“P: pero, un momento, no se trata de leer lo que uno tiene puesto

G3S1: no, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común

P: Ah, vale, vale (...) y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa

G3S1: ya, ya, después nos ponemos de acuerdo”. [ADP1-G3-U2-A2-F2]

Entienden que debatir es sinónimo de “ponerse de acuerdo”, y esto es lo propio de la cultura escolar. Obsérvese cómo la insistencia en la unanimidad por parte de los alumnos tiene su otro espejo en la insistencia del profesor en la bondad del debate y la discrepancia, ambas se traban en una dialéctica de repetición –sin interacción– que parece no tener salida.

Los alumnos continuaron dando sus respuestas, que apuntaban en la misma dirección: el profesor, en el contexto de la escuela, desempeña el rol de vigilante, controlador y represor, y si no actúa las consecuencias son la disputa y la violencia. Sin embargo en el último tramo del debate se fueron alternando las respuestas leídas con las

argumentaciones que se despegaban del discurso de lo escrito en el cuaderno, lo que abría un camino a la evolución.

Sesión de debate 3 (G3-U2-F2-A3-F2)

Esta actividad era continuación de la anterior. Comenzó el profesor interesándose por las conclusiones a las que habían llegado:

“P: ¿cuáles han sido vuestras conclusiones de grupo, o cuál ha sido el debate?”.
[PMD-G3-UD2-F2-A3-F2]

A esto los sujetos contestaron repitiendo los esquemas estereotipados vistos hasta ahora. El profesor les indicó que todos opinaban lo mismo y les interrogó: “¿eso es bueno?”. G3S1 se justificó:

“G3S1: hemos dicho lo que tenemos escrito y después lo hemos puesto en común y nos ha parecido mejor esa
G3S2: eran ideas casi idénticas (...)
G3S1: ¿cómo podríamos resolverlo?, que se lo comuniquen al profesor y que él resuelva el conflicto”. [ADA1-G3-UD2-F2-A3-F2]

La unanimidad y la escasa capacidad para formarse opinión propia y expresarla, significada en el apego a lo escrito (“hemos dicho lo que tenemos escrito”), era coherente con el contenido de las respuestas que indicaban la baja autonomía y la dependencia de un adulto, en este caso el profesor. En este punto el profesor interpeló:

“P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?
G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...)
P: ¿Eso es lo que nos han dicho aquí, o eso es lo que creemos que es lo mejor? (...)
[silencio]
P: eso es lo que nos han dicho aquí pero, ¿ustedes qué pensáis?, aquí entre nosotros, sin que se entere nadie
G3S4: que podríamos hacerlo entre nosotros, ¿no?, que Fran y Carmen (...)”.
[ADP2-G3-U2-A3-F2]

Consideramos esta una intervención crítica por parte del profesor; en vez de insistir en la demanda de debate, adopta un estilo más deconstructor del discurso, a través del cuestionamiento de lo que aparece como lo único posible: “lo que nos han dicho aquí”. Además abre un paréntesis en el trabajo repetitivo de lectura de lo escrito y obliga a los alumnos a responder de manera reflexiva. También supone una oferta de relaciones de confianza y una apelación a dejar de simular para satisfacer las demandas de respuesta correcta para pasar a conectar con la verdadera opinión personal. Implícitamente el profesor está invitando a salir del circuito del imaginario de lo escolar cuando anima a los alumnos a no tener miedo a pensar y opinar libremente. El resultado es inmediato, de nuevo es G3S4 el que se atreve a discrepar e introduce una progresión cuando responde a la interpelación acerca del papel del profesor en la resolución del conflicto (“que podríamos hacerlo nosotros”).

Aquí la intervención del profesor no es insistente y repetitiva sino que introduce un corte en las certezas del discurso monolítico del conformismo, según el cual no puede haber ninguna perspectiva alternativa a lo que existe, a lo que se usa, a lo que se hace aquí o a lo que nos han dicho que hagamos aquí. Esperamos observar los resultados de manera diferida en el tiempo, en los sucesivos momentos del debate. El diálogo continuó:

G3S2: yo me quitaría de ahí

P: ¿eludirías el conflicto, te irías?

G3S2: yo no tengo ganas de discutir

P: vale

G3S5: eso, evitar el problema”. [ADC1-G3-U2-A3-F2]

G3S5 acertó con la idea, en realidad estaban describiendo distintas formas de evitar el conflicto, no de solucionarlo.

Las conclusiones de grupo acerca del comportamiento de las personas implicadas en el conflicto, de los roles o funciones que desempeñan y de los condicionantes del contexto repetían las respuestas dadas con anterioridad. A la cuestión de la resolución del conflicto insistían en que había que comunicar al profesor lo que había pasado y que éste “les ayude a resolver el conflicto”. Aquí observamos un pequeño matiz evolutivo, ya no decían que es el profesor el que tiene que resolver el conflicto, a través de su autoridad, sino que debe ayudar a resolver el conflicto. El debate prosiguió:

“P: ¿el profesor podría tener otro papel distinto ahí, para resolverlo?

G3S5: como mediador

P: ¿y qué debería hacer como mediador?

G3S2: que cada uno viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro

P: ¿y eso es lo que hace ahí?

G3S1: Ahí manda callar”. [ADA2-G3-U2-A3-F2]

El profesor no introdujo ni una sola información nueva, ni un solo concepto o explicación, simplemente cuestionó los esquemas establecidos dando lugar a este pequeño paso conceptual y actitudinal. Porque en realidad los conceptos ya estaban, lo que estaba bloqueando la posibilidad de progreso era la incapacidad para poner en cuestión lo que nos viene dado. Ahora ya no se concebía la mediación como la amenaza del castigo sino como la acción que promueve ponerse en el lugar del otro para comprenderlo. Esto era muy distinto de lo que hacía el profesor en el caso propuesto para su análisis, allí mandaba callar. La segunda pregunta del profesor (¿y eso es lo que hace ahí?) demanda de los alumnos que reafirmen y pongan en palabras el cambio actitudinal que se ha producido, para que cobre toda su eficacia y se constituya en un eslabón de un discurso que se va construyendo. La salida del circuito de la repetición y la copia y el cambio actitudinal de poner en cuestión lo que nos viene dado (“lo que nos han dicho aquí”) son dos elementos implicados en esta evolución.

La segunda parte de esta actividad consistía en inventar un conflicto, con sus personajes y sus diálogos, y reflexionar utilizando las mismas dimensiones de análisis: causas, consecuencias, posibles procesos, cómo resolverlo e influencia de roles y contextos. Este grupo utilizó el caso propuesto por el profesor, la disputa en clase entre dos compañeros (Fran y Carmen) e imaginaron una escalada del conflicto en la que

intervenía el novio de Carmen y continuaba la disputa, de manera violenta, a la salida de la escuela.

“G3S2: con nuestras grandes dotes de imaginación hemos creado esta situación, Fran más tarde insulta a Carmen, lo hemos hecho siguiendo el modelo, Carmen le dice que va a traer a su novio, más tarde a la salida

Jose: ¿tú que les ha dicho a mi novia, estúpido?, el novio se llama Jose

Fran: estúpido, tu padre

Jose: con mi novia no se mete nadie y con mi padre menos

Se pelean pero interviene un profesor al que le revientan un pómulo en la pelea.

Profesor: ya basta, somos personas civilizadas.

Jose: Mañana te vas a cagar.

Fran: a ver si tienes lo que hay que tener para venir mañana.

Al día siguiente vinieron cada uno con cinco jóvenes pero llegó la policía y estuvieron tres días expulsados del centro educativo (...). [ADC1-G3S2-U2-A3-F2]

Los alumnos terminaron plasmando en el caso que habían inventado, como veíamos en el primer nivel de análisis, todos los elementos del imaginario del conflicto que predomina en su entorno, en la cultura en la que viven, y que se caracteriza por la ausencia de la reflexión y de la palabra, en su lugar tenemos el insulto y el exabrupto, y por la insistencia en la acción y la repetición. Algunos elementos de esta configuración pertenecen a la experiencia de los alumnos, la intervención de la policía, el castigo y la expulsión del centro, la escalada del conflicto que arrastra a amigos y familiares, etc. La actitud retadora, el concepto de la valentía y el honor, con la defensa de la novia de por medio. Todos son elementos de una mentalidad colectiva y de una cultura de grupo, y en parte de barrio. El único elemento que no pertenece a la experiencia de los alumnos, y que interpretamos más bien como parte de la fantasía de algún miembro del grupo (G3S2), es la agresión al profesor. En realidad es el único agredido, ha intervenido fuera del Centro, en la calle, y ahí no se comparten los códigos de “personas civilizadas” de la escuela.

En el debate que prosiguió, los miembros del grupo estuvieron de acuerdo en la resolución del conflicto porque “está bien porque se ha hecho justicia” (G3S2). Aunque G3S1 opinó que “en verdad no debería haber intervenido el instituto, porque ha sido fuera del instituto”. G3S3 opinaba que “la policía debería haber intervenido más pronto” y G3S1 le contestó que “la policía no va a estar todos los días fuera del instituto”. G3S4 argumentaba que tenía que intervenir la policía, no el centro, y que les tenían que poner una multa, hablar con los padres y expulsarlos del centro. Finalmente G3S2 propuso: “les ponemos una noche en el calabozo”.

La visión del conflicto, mediatizada por su experiencia y por su cultura de origen, las causas, las consecuencias y las estrategias de resolución, adquieren las formas estereotipadas de la simplificación, del castigo, la represión y la violencia. Los agentes externos que pueden intervenir son la policía, a la que se valora de manera ambivalente, se teme y se odia, pero se admira su capacidad expeditiva para poner orden, y la escuela, representada por el instituto, que interviene mediante la cultura escolar de “personas civilizadas”, que de nada vale fuera de sus muros. Lo único que distingue lo que pasa dentro y fuera de la escuela son las formas civilizadas y la ausencia de violencia física.

Sin embargo, pensamos que los efectos del debate empezaron a dar sus frutos y el pensamiento crítico y divergente comenzó tímidamente a aparecer. En la medida en que se establecía un nuevo clima de confianza con nuevas reglas, era posible pensar y discrepar sin miedo a equivocarse o ser censurado por el profesor. En este momento del debate G3S1 argumentó:

“G3S1: la decisión de expulsarlos del centro no vale la pena porque lo volverían a hacer (...) y luego van a volver igual, yo creo que hay que hablarlo.
G3S4: hacerlos razonar”. [ADC2-G3-U2-A3-F2]

Interpretamos esto como un “darse cuenta” (*insight*) de que la represión y el castigo no solucionan los conflictos, solo los aplaza, los desplaza o los evita, y que un primer paso en la dirección de la resolución debe ser el diálogo y la razón. Este pequeño progreso conceptual y actitudinal fue efímero como cabía esperar, el grupo regresó inmediatamente a las posiciones seguras del prestigio del castigo y la represión; G3S2 de nuevo repitió lo escrito en los cuadernos:

“G3S2: yo he puesto una expulsión de tres días del centro educativo y una multa de 300 euros a cada uno
G3S1: una multa de 300 euros no, que hablen con los padres mejor que una multa
G3S4: ahí, ahí, una multa, que le duela el bolsillo
G3S1: en verdad no le pueden poner una multa de 300 euros
G3S2: ¿cómo que no?, tu ponte a pelearte delante de un policía, verás lo que te hace, o te cogen y te llevan al punto cero”. [G3-U2-A3-F2]

Sin embargo G3S1, que argumentaba y no leía, mantuvo su posición favorable al diálogo, y G3S4, que tampoco leía, se desdijo de su propuesta de “hacerlos razonar” e hizo una regresión a las soluciones basadas en el castigo. Hubo un destello que se apagó inmediatamente, pero que indicaba un cambio de dinámica. Se pasó de la visión de la represión y el castigo a la del diálogo, aunque hubo inmediatamente una vuelta a posiciones seguras. Finalmente:

“G3S1: en verdad no le pueden poner una multa de 300 euros
G3S2: ¿Cómo que no? tu ponte a pelearte delante de un policía verás lo que te hace, o te cogen y te llevan al punto cero
P: (...) paramos la grabadora”. [G3-U2-A3-F2]

De nuevo, en el imaginario un tanto impulsivo de G3S2, aparecía la policía muy cercana del mundo escolar, los problemas del instituto podían acabar en la policía. Las ideas de G3S2 con respecto al conflicto a menudo tomaban formas violentas y expeditivas.

Sesión de debate 4 (G3-U2-F2-A4-F2)

Tras las actividades iniciales introductorias, esta pretendía construir un debate sobre las propuestas individuales de problemas de investigación sobre el conflicto y la convivencia. Los problemas de investigación que propusieron los alumnos giraban más bien en torno a temas que, desde el sentido común, podían ser catalogados como de “conflictivos”. Aunque es cierto que algunos iban más allá de la mera casuística y daban cierto juego para investigar. Poco a poco G3S2 se fue haciendo con el control del grupo, comenzaba los debates, daba la palabra, decía quién debía empezar, etc. A veces con un estilo bastante dirigista e incluso autoritario:

“G3S2: Ahora vamos a decir todos nuestro trabajo individual, va a empezar el G3S4
G3S4: yo creo que puede ser un tema el feminismo, cómo evitar los conflictos,
cómo solucionarlos y los conflictos y sus consecuencias”. [G3-U2-A4-F2]

De nuevo volvieron a leer lo escrito en los cuadernos y a recaer en la unanimidad forzada:

“G3S2: yo pienso mas o menos lo mismo, el machismo, el feminismo (...) bueno en realidad casi todos tenemos el machismo y el feminismo (...)”.
[ADP1-G3-U2-A4-F2]

“G3S1: creo que los conflictos que pueden dar más juego son el machismo, las causas de los conflictos y la solución.

G3S3: yo creo que un buen tema es los conflictos entre diferentes edades, por qué ocurren, por qué los ancianos creen que todos los jóvenes son iguales

G3S2: yo pienso más o menos lo mismo, el machismo, el feminismo, causa de infringir la ley, abuso de poder y toda clase de conflictos (...) bueno en realidad casi todos tenemos el machismo y el feminismo.

G3S2: yo creo que la manera de cómo evitar y solucionar los conflictos también”.
[ADC1-G3-U2-A4-F2]

“G3S4: es que evitarlo y solucionarlo no es lo mismo, puedes evitarlos o puedes solucionarlos”. [ADC2-G3-U2-A4-F2]

Aquí vuelve a aparecer una idea divergente que continúa en la misma línea de lo anterior, reprimir o evitar un conflicto no lo soluciona. Más adelante esto nos llevará al concepto de “conflicto latente” u oculto. Es de nuevo G3S4 el que hace la aportación, poco a poco va saliendo de los cauces habituales para atreverse a discrepar y expresar su opinión. El grupo siguió proponiendo problemas de investigación en esta misma línea, añadiendo algunos relativos al ejercicio de la autoridad en relación con el conflicto o al conflicto con los ancianos, que suponemos apunta al choque generacional.

“G3S1: Ah, otro podría ser los conflictos donde no hay nadie que sea (...), que esté (...) [titubea] que esté (...) de autoridad, que presenta autoridad

G3S3: los conflictos en los diferentes sitios, ponlo, ponlo (...)

G3S2: cómo son los conflictos donde no existe un mediador

G3S3: ¿Como son los conflictos en diferentes contextos?”. [ADP2-G3-U2-A4-F2]

De nuevo dialogan sin leer los cuadernos y surgen ideas y propuesta nuevas muy interesantes. En este caso es G3S1 el que lanza la idea de manera un poco titubeante y sus compañeros la van completando en sucesivas aportaciones. Es G3S3, que apenas interviene, aunque asiste habitualmente a los debates, el que la decanta finalmente.

Sesión de debate 5 (G3-U2-F2-A5-F2)

Esta sesión es continuación de la anterior, el grupo siguió debatiendo para seleccionar su propuesta de problemas de investigación.

“G3S2: hemos tenido casi todos machismo, feminismo

P: ¿qué tipo de problema es ese?

G3S2: las causas de conflictos que hay por el machismo y el feminismo

P: pero entonces el problema es cuáles son las causas, ¿no?
G3S2: Ea, ¿cuales son las causas de los conflictos?
P: léeme, ¿cuáles son los problemas de investigación?
G3S2: el machismo y el feminismo es nuestro primer problema
P: pero eso no es un problema, los problemas deberíamos definirlos como preguntas, ¿no?, o interrogantes
G3S2: las causas del conflicto en el machismo y el feminismo
P: en todo caso sería ¿el machismo y el feminismo son causas de conflictos?, pero hay un problema más amplio que ese que la engloba, ¿cuál sería?
G3S1: la desigualdad
P: ¿puede ser la desigualdad causa de conflictos?
G3S3: la desigualdad de género
G3S2: también hemos puesto cuáles son las maneras de evitar, solucionar y de cómo surgen los conflictos, también hemos puesto cómo surgiría en distintos contextos
P: como se daría el conflicto en distintos contextos y distintas escalas
G3S2: sí, lo hemos puesto también”. [ADP2-G3-U2-A5-F2]

Comienzan con una recaída en la unanimidad para pasar a definir de una manera más precisa y compleja los problemas de investigación. El profesor dialoga con los alumnos para acercarlos a la idea de que un problema de investigación debe tener un cierto grado de generalización, o de abstracción si se trata de un problema específico, y que preferentemente toma la forma de un interrogante, pues se cuestiona un fragmento de realidad y pretende abrir vías para dar respuesta y construir conocimiento. Aquí la progresión supone el paso gradual del centramiento en lo evidente y perceptible, la casuística del conflicto, los casos particulares, a la abstracción y generalización que supone cuestionar una parcela de la realidad o del saber.

Sesión de debate 6 (G3-U2-F2-A6-F2)

Esta sesión la comienzan jugando y bromeando:

“G3S3: ostras, lo hace bien, hazlo, hazlo
G3S4: que se ha colado un palomo en la clase
G3S2: calla, quillo (sic)
G3S5: que eso es para atraer a las palomas, je, je, je
G3S4: hoy es el día de la paz, ¿no?
G3S1: el viernes, el viernes
G3S2: el que hable desde ahora va a escribir lo que estoy diciendo, ya me estoy hartando de vosotros”. [G3-U2-A6-F2]

G3S2 cada vez va asumiendo más su papel de pequeño profesor dentro del grupo, aquí manda callar a sus compañeros y les amenaza con hacerles “escribir lo que estoy diciendo”. Sin embargo sus compañeros continuaron, en este momento inicial de la clase, con sus bromas.

“G3S5: un tiroteo, ja, ja, ja
G3S4: también hemos sido perros, ea el G3S1 el secretario
G3S1: no, pero es que en verdad se dijo desde primera hora
G3S4: se dijo, se dijo, mira como yo no voté por mí
G3S1: es que no votamos nada sino que dijisteis: ¡el G3S1!
G3S4: Bueno yo te vi interesado y dije bueno pues el G3S1
G3S1: pero después va éste, en el tercer trimestre

G3S4: yo me intercambio por ti, yo prefiero ser soldado raso, no quiero ascender
G3S5: yo soy mejor soldado
G3S1: ea, pues después vas a ser tú G3S2
G3S4. El año que viene tu
G3S1: y tu el otro, al final de este año te pones tu, y tu el que viene (...)
G3S5: yo lo haga el año que viene”. [G3-U2-A6-F2]

Para seguidamente plantear el problema del liderazgo en el grupo. Hablan de quién es el secretario y por qué no se ha votado, los que intervienen menos dejan hacer a los que tienden a monopolizar el trabajo del grupo. G3S4 dice que prefiere ser “soldado raso”, y G3S1 y G3S2 asumen con gusto el liderazgo. Esto nos arroja algunas pistas acerca del concepto de sí mismo que tiene G3S4 y de cómo esto afecta a su participación en los debates y en general en las actividades de clase.

Continúan haciendo propuestas para su conflicto “inventado”.

G3S2: (...) pueden ser los celos por ejemplo
G3S1: imaginaros (sic) que os gusto yo
G3S2: no, el G3S4 que tiene más (...)
G3S2: ahora el G3S5 tontea (sic) con el G3S4
G3S4: a mí de mariconeos nada, ¿eh?
G3S1: ja, ja, ja (...) y él tontea (sic) contigo, o sea que (...)
G3S3: y G3S4 no quiere salir del armario pero en el fondo lo es
G3S2: y G3S4 es pareja de X y X se siente celoso (...) de parte de X que está celoso y de parte de G3S5 (...)
G3S4: vamos a ver
G3S4: ponemos Manuel estaba saliendo con esta y después se metió (...).
[G3-U2-A6-F2]

En el conflicto “inventado” proyectan todas sus fantasías e inquietudes, de nuevo aparecen los celos y las rivalidades, y bromean con el tema de la homosexualidad.

“G3S2: en el tuenti (...) vamos a ver ¿tú porqué te pusiste celoso?
G3S3: porque era uno que quería con ella
G3S2: Ah, ¿y conoces a ese desde hace mucho tiempo?
G3S3: una mierda voy a conocer a ese
G3S2: ¿pero lo conoce desde chico, o algo?
G3S3: nada, lo agregé y ya está (...)
G3S4: esto es el sálvame diario, ja, ja, ja
G3S3: aquí hay un machista diciendo que la tengo corta (...)
G3S2: estaba mirando por la ventana y X me estaba dando con el pie por detrás y dije: no me des por detrás, que mal sonó, ja, ja, ja
G3S3: da igual, es que nos hemos olvidado de que está ahí, conversaciones de adolescentes, no la oiga, por favor
G3S4: no se puede borrar, no se puede borrar (...)
G3S: borra, borra
G3S: corta, corta
G3S: apaga la cámara, apaga la cámara”. [G3-U2-A6-F2]

Olvidan que la conversación se está grabando, se ha progresado en la espontaneidad de los diálogos.

“G3S2: pero queréis callaros ya dios mío, que no podemos concentrarnos (...) con corta, corta [alzando la voz]”. [G3-U2-A6-F2]

Y G3S2 de nuevo sermonea a sus compañeros, erigiéndose en una clase de líder que vigila, controla y reprocha.

“G3S3: pero todo eso cuando aparezca ahí tiene que estar guapo y todo
G3S1: venga vamos a callarnos ya, quillo (sic)
G3S4: el pistolita
G3S1: venga, palomo cállate ya, quillo (sic)
G3S: el palomo
G3S: el cuerdecita
G3S3 el palomé, este es el palomé (sic)
G3S?: el palomero, el palomero
G3S3: ¿has puesto mi nombre?
G3S2: no, he puesto Sebas
G3S3: y X se llama la novia, ¿no?
G3S2: en este caso X está celoso porque su novia ha agregado en el tuenti a un chaval (...) por otra parte puede que este chaval no se coma una rosca y necesite amor (...)
G3S1: ¿como que no se come una rosca?, ¿que no se come una rosca?, ja, ja, ja
G3S4: no le gustarán las rosas, quillo (sic)
G3S5: el chaval sigue siendo boquerón, ponlo así de claro
G3S4: que llevo un año y medio y hasta que no me case, nada
G3S5: yo soy boquerón, soy virgen, soy de todo, ja, ja, ja
G3S?: yo lo mismo (...)
G3S5: ¿a no?, ¿que estoy diciendo mentira?
G3S3: que mentiroso somos cojones
G3S4: estamos aquí to concentrao (sic)”. [G3-U2-A6-F2]

Se trataba de inventar un conflicto, pero, en tono de broma, hablan de uno real, de celos, de virginidad, etc. Todo un mundo de afectos y pulsiones que sólo tiene cabida en la cultura escolar en forma de chiste. Cuando hablan de su realidad el lenguaje pasa a ser el de la calle, el de la cultura popular de su generación y de su barrio.

“G3S2: bueno, el egoísmo que nos perjudica a todas las personas
G3S1: es verdad
P: si cada uno solo piensa en si mismo nos perjudica a todos
G3S4: yo tengo un ejemplo
P: venga (...)
G3S4: por ejemplo un equipo de fútbol, si uno se enfada (...) si no le pasa el balón a los otros, cada uno quiere hacerlo él todo, quiere llegar él solo hasta la portería contraria (...) empieza el equipo a bajar, empiezan a insultarse entre ellos, es que hay uno en mi equipo que es así
P: no coopera con los demás, no pasa el balón
G3S2: ¿pero eso no es una posible solución, no? (...)
G3S1: pon, cuando un jugador entra nuevo en un equipo (...)
G3S2: un buen arreglo puede implicar un aprendizaje (...)
G3S1: por ejemplo cuando hay una pelea de fútbol, a lo mejor uno no sabe lo que (...) el otro y puedes aprender algo más sobre eso
G3S5: pero cuando se pelean dos y le pegan a uno pues ese ya (...)
G3S2: o cuando tu crees que tu solución de matemáticas está bien y yo creo que la mía
G3S1: aprende cada uno, claro, claro (...) ya está, ya no hay más, ¿no? (...)”.

[ADA3-G3-U2-A6-F2]

Pero desde ese pensamiento de sentido común, desde la cultura de edad y de barrio, se puede progresar a formas más complejas de entender el mundo. Aquí podemos constatar un cierto cambio en la concepción de los conflictos y en la actitud con respecto a su resolución pues empieza a emerger la idea de que se puede aprender de los conflictos y de la discrepancia.

Sesión de debate 7 (G3-U2-A7-F2)

Esta sesión de debate giraba en torno a una actividad de análisis de una situación en el contexto del Centro educativo en el que estaban implicados factores propios de un conflicto generacional. De nuevo, en las instrucciones de trabajo, el profesor insistió en la necesidad de argumentar y en la posibilidad de la discrepancia, pero también en la importancia de registrarlo todo en el cuaderno.

“P: (...) ¿quién coordina?, tú vas a ser el secretario, pues tu propones temas y tú registras también en tu cuaderno los argumentos sobre todo , ¿vale?, ¿Estamos de acuerdo en esto?, argumento, este o este, alguien que no esté de acuerdo, argumenta otras cosas, son las discrepancias”. [G3-U2-A7-F2]

Por una parte el profesor insistía en la necesidad de la espontaneidad del debate, en no leer el cuaderno por turno, pero por otra, sin duda llevado por la inercia de su cultura profesional, también insistía en que había que “registrarlo todo” en los cuadernos. Coordinó G3S2 y comenzó un debate en torno al análisis de este nuevo caso de conflicto propuesto por el profesor. El estilo del coordinador fue muy rígido, iba diciendo a sus compañeros lo que tenían que hacer, dándole instrucciones, y a menudo G3S1 lo acompañaba. Cada vez se asemejaba más a un profesor autoritario.

“G3S1: coordina tú, que eres el que tienes que coordinar
G3S2: vamos a debatir sobre la pregunta: ¿cuales son las causas de este conflicto?, ¿qué factores están implicados?: va a empezar el G3S4, ¿qué piensas tú G3S4?
G3S5: ¿que conteste la primera pregunta?
G3S2: que qué piensas tú sobre la primera pregunta”. [G3-U2-A7-F2]

El conflicto propuesto por el profesor consistía en que un extintor del pasillo había aparecido roto y en ese momento el grupo de 4º de ESO X estaba allí. Los profesores decidieron que como no se sabía quién había sido pagarían los desperfectos todos. Se trataba de reflexionar en torno a la cuestión de la gestión de los conflictos en el contexto de una organización, en la que estaban implicados roles y funciones institucionales, así como el conflicto generacional entre adultos y jóvenes. En las respuestas de nuevo acudieron a la lectura del cuaderno de actividades, y de nuevo el debate discurrió por cauces trillados que no facilitaban la progresión. Habría que plantearse la posibilidad de que el profesor implícitamente estuviese estableciendo demandas contradictorias, por una parte los animaba a salir de la rutina de las tareas mecánicas y repetitivas y a atreverse a construir y expresar opinión libremente y por otra les hacía escribir la tarea en el cuaderno para después debatir sobre lo mismo.

A continuación G3S2 le pidió a G3S5 que interviniese, comenzando a desplegar una serie de comentarios que ponían en cuestión no sólo su compromiso con el trabajo del

grupo sino lo acertado de sus respuestas. A menudo G3S1 se unirá a coro en esta acción.

G3S2: vamos a ver G3S5, ¿tú que has puesto?, (...) ¡sí tu no has puesto nada;
G3S5: que sí, destrozo del inmobiliario (sic) y el interés de cada uno
G3S1: entonces no puedes decir que no estás de acuerdo
G3S2: si dices el destrozo inmobiliario (sic) no puedes decir que estás de acuerdo
G3S5: he dicho que no estoy de acuerdo
G3S2: pero tus argumentos no son buenos para eso
G3S5: que no de qué, que si
G3S2: venga, dime un argumento
G3S1: venga, di el argumento de por qué no estás de acuerdo con G3S4
G3S5: porque en verdad eso no tiene nada que ver con esa pregunta, en verdad, porque te dice las causas del conflicto
G3S1: si pero él ha escrito eso, pero tú te has negado, has dicho que no, responde por qué no
G3S2: si no sabe ni por qué lo ha dicho
G3S1: lo has dicho porque lo han dicho todos los demás y ya está
G3S5: porque vamos a ver, vamos a ver, porque yo no creo, que rompan las cosas para hacerse más machos, ¿entiendes?
G3S1: pero eso no es lo que te dice aquí, aquí lo que te dice es que le echan la culpa a ellos, ellos no tienen (...) que ser los que (...), sino que le echan la culpa a ellos (...) no que ellos lo han roto sino que le echan las culpas
G3S5: quillo (sic) que mira, que lo tengo bien, en esta pregunta
G3S1: sí, aquí sí, aquí si le echan la culpa, le echan la culpa a 4º de ESO X
G3S5: sin saber si son ellos
G3S5: Ea, ¿no ves?, que yo llevo razón en lo que yo digo
G3S4: pero lo que dice es cual es la causa del conflicto”. [G3-U2-A7-F2]

Todo un interrogatorio; G3S2 y G3S1 se muestran especialmente inquisitivos y controladores con su compañero G3S5. Le piden explicaciones y ponen en duda su compromiso con el trabajo, acusándole de responder lo mismo que los demás para evitar hacer la tarea. Este se defiende: “quillo (sic), que mira, que lo tengo bien, en esta pregunta”, y el diálogo, salvo algunas expresiones, se podría parecer mucho al que mantiene un alumno con su profesor que le exige que haga los deberes.

G3S1 avanza una puntualización que supone una pequeña progresión conceptual y actitudinal: “no que ellos lo han roto sino que le echan las culpas”. Esto supone un paso hacia una concepción del conflicto en términos de relaciones entre adultos y jóvenes en la que unos tienen el poder de adjudicar culpas sin tener pruebas, y se acerca a una actitud crítica en cuanto señala una cuestión de justicia y de equidad: están siendo culpados sin saber si realmente han sido ellos.

“G3S4: Ah, es que yo creía que porque lo habían roto
G3S1: pero que la causa del conflicto es porque le echan la culpa a ellos”.
[ADC2-G3-U2-A7-F2]

Para G3S4 la causa del conflicto radica en que lo habían roto, esto indica que el conflicto consiste en las consecuencias visibles: un extintor roto. Se identifica el conflicto con sus consecuencias visibles y materiales, el conflicto es que se ha roto un extintor. Sin embargo G3S1 es capaz de aportar una explicación más compleja, el conflicto radica en las personas y en sus relaciones.

G3S4: he contestado otra pregunta que no era (...)
G3S1: entonces lo tuyo no está bien, ¿no?
G3S4: no, entonces lo mío no he dicho la pregunta que era (...)
G3S2: se ha equivocado de pregunta pero su opinión ha valido para crear un debate”. [G3-U2-A7-F2]

Después de esto G3S2 es capaz de reconocer que, aunque G3S4 se equivocase de pregunta, esto tuvo utilidad, se generó un debate que dio lugar a conclusiones. Finalmente a la cuestión de las causas de este conflicto G3S1 contestó que eran: “el destrozo del mobiliario del instituto y echar las culpas a un grupo, los intereses de cada uno”. Suponemos que esta idea se refiere a los intereses contrapuestos de profesores y alumnos. Esto supone un acercamiento a la idea de conflicto de intereses o de lucha de poder. Después de esto G3S5, tras ser acusado por G3S1 y por G3S2 de no colaborar y copiar las respuestas de los compañeros, contraataca y les acusa a ellos:

G3S5: te has copiado de mí
G3S1: no, tú de mi
G3S5: al revés, tú de mi”. [G3-U2-A7-F2]

Con esta dialéctica de acusaciones mutuas estaban escenificando un conflicto muy similar a los que estaban analizando. G3S3, que apenas participaba en los debates, trató de mediar en la disputa y sintetizar las posiciones del grupo: “vamos a ver que han partido un extintor del pasillo y le han echado la culpa a 4º de ESO X sin saber sin son ellos”. Sin embargo, continuó diciendo, a propósito de los factores implicados en el conflicto: “yo he puesto la responsabilidad de dar la cara quien haya sido”. Primero dice que hay una acusación sin pruebas e inmediatamente presupone que los alumnos son culpables. Puede que la primera idea fuese una repetición acrítica de lo que decían sus compañeros y la segunda su verdadera posición al respecto, o bien puede tratarse simplemente de la convivencia de dos ideas contradictorias. Sin duda la evolución de G3S3 iba a remolque de sus compañeros, su actitud de reserva y retraimiento le hacía progresar más tardíamente. A esto G3S1 insistía en que se trataba de un conflicto de intereses entre profesores y alumnos. Poco a poco, con avances, retrocesos y opiniones cruzadas, y a veces contradictorias, se iba abriendo paso una idea que suponía un progreso conceptual y actitudinal: la presunción de culpabilidad de los jóvenes y lo injusto del castigo colectivo.

G3S2 trató de concluir con este análisis: “tenemos un incidente en el que se ha inculcado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado, los intereses de reparar el extintor y los intereses de la excursión, he puesto yo”. El conflicto consiste en estar en el lugar equivocado en el momento equivocado, no es una cuestión de relación entre personas sino de contingencias inevitables, de mala suerte; como las contingencias son inevitables, los conflictos también, y no vale la pena preocuparse por su resolución, dependen del azar, no de las personas. Este esquema cognitivo está además vinculado a una actitud con respecto al conflicto que no favorece su resolución. En estas primeras sesiones de debate la participación de G3S2 conjuga su afán de protagonismo y su papel de “pequeño profesor” con sus posiciones en general de resistencia al cambio conceptual y actitudinal.

Hasta aquí leyeron lo que tenían escrito, a partir de aquí el debate ganó en agilidad y dinamismo y las intervenciones se fueron despegando del cuaderno de clase; esto hizo

posible la fluidez de las interacciones y que en la gestión del conflicto y la discrepancia aparecieran ideas y posiciones nuevas.

G3S2: estamos de acuerdo en que ellos no lo habían hecho, ¿no?

G3S1: ¡¡ no, que le echan la culpa a ellos ¡¡

G3S2: porque lo habían hecho ellos

G3S1: exactamente, pero sin saber si lo habían hecho, le echan la culpa sin tener pruebas (...) no tienen pruebas (...) no saben si han sido (...) ¿pero por qué le echan la culpa a ellos?”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S2 sigue insistiendo en la presunción de culpabilidad de los jóvenes y G3S1 cada vez se separa más hacia una visión crítica de los hechos. Tras un titubeo y una duda acerca de si lo importante era si habían sido o no habían sido, G3S1 acierta a formular la cuestión: ¿pero, por qué le echan la culpa a ellos? Este cuestionamiento tiene además implicaciones éticas, preocupación por la justicia y por la equidad, y apunta a relaciones de poder. G3S2 responde a esto con una respuesta en clave de aceptación conformista de la cultura escolar:

“G3S2: porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tu estás ahí, pues tú pringas, es la ley de la naturaleza”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

Es de nuevo una cuestión de azar, de mala suerte, y además un hecho natural (“es la ley de la naturaleza”), “naturalizar” las relaciones sociales para proveer a los fenómenos de un estatus de aceptabilidad es un recurso muy frecuente en la cultura escolar dominante; esto se hace para no pensar que en realidad hay relaciones entre personas con poderes desiguales, se trata de ocultar las relaciones de poder y dominación que se dan en esta situación.

Poco a poco se iban configurando dos estilos de liderazgo dentro del grupo, G3S2 tenía un mayor apego a la cultura escolar mayoritaria, cada vez mostraba perfiles más claros en su identificación con la figura del profesor autoritario, asimismo su visión de la convivencia tendía a no tener en cuenta a la personas, a desconfiar de los jóvenes, y a considerar la desigualdad, la injusticia y los abusos en las relaciones de poder como algo “natural”, y por tanto inevitable. Sin embargo G3S1, aunque partía de posiciones similares, y a veces le acompañaba en el trayecto, empezaba a desarrollar cierto pensamiento crítico. Por tanto las ideas sobre la convivencia discurrían paralelas al comportamiento en la dinámica del grupo, y ese paralelismo nos informa de la dificultad del cambio cuando las actuaciones en la vida diaria y las concepciones se retroalimentan.

“G3S1: pero para eso hay gente que ha hablado que ellos no han tenido la culpa

G3S2: yo pienso que a ellos [los profesores] les da igual lo que les diga, a ellos se la sopla, se lo dices y te dicen, ea, vosotros habéis sido y callaos ya (...)

G3S1: si, pero tienen que tener pruebas

G3S2: entonces, ¿qué decimos que estamos de acuerdo en que han sido pero que no tienen pruebas para acusarlos?

G3S1, G3S4: no tienen pruebas para acusarlos

G3S1: cada uno busca por su interés”. [G3-U2-A7-F2]

Se establecía una disputa entre las dos posiciones que iba a dinamizar la opinión del grupo. G3S2 seguía dando por supuesto que los jóvenes eran culpables y hablaba de “ellos”, los adultos, como aquellos que ignoran y se burlan de sus reclamaciones. Esto

era coherente con los datos de su experiencia, pero no era capaz de distanciarse y adoptar una posición crítica. De nuevo admitir lo que existe como lo único posible, aunque aparentemente resulta una posición pragmática y verosímil, sin embargo conduce al conformismo y a la aceptación acrítica de situaciones de injusticia y de falta de equidad. Esto impedía el progreso cognitivo, pues implicaba aceptar un discurso único y acabado que me viene de otro y en el cual no me es dado participar o construir alternativas. Además no soportaba bien la discrepancia, le preocupaba que la posición final del grupo no coincidiese con la suya; su actitud era un poco manipuladora, intentaba pasar por opiniones del grupo su propia opinión cuando manifestaba que “estamos de acuerdo en que han sido (...)”; esto parecía un compromiso o transacción: “yo admito que están culpando sin pruebas a condición de que admitáis que los alumnos han sido los culpables”. El debate continuó:

G3S2: ¿y vosotros qué, que sois mudos?
G3S5: yo, si digo una cosa y dice: pues di las cosas, y lo digo, y ahora me dicen que no
G3S1: es que tienes que explicar, tienes que argumentar tu respuesta
G3S5: si he argumentado y me habéis dicho que está mal
G3S1: si, argumentado, es decir el destrozo del mobiliario”. [G3-U2-A7-F2]

G3S2, y G3S1 que se le une, sermonean a los compañeros, sobre todo a G3S3 y a G3S5, que intervienen menos. El estilo de G3S2 es más autoritario y el de G3S1 más respetuoso, normalmente era el primero el que iniciaba este tipo de intervenciones de control de sus compañeros.

G3S2: ¿Estamos de acuerdo en que ellos (...)?
G3S4: en que no tienen pruebas para acusarlos
G3S1: Bueno, ¿cuál es la causa del conflicto?
G3S2: Estamos de acuerdo en que (...)
G3S4: es que (...)
G3S2: ¡G3S4 cállate por favor! [alzando la voz], que cada vez que lo estoy cogiendo se me interrumpe y se me va (...). [ADA1-G3-U2-A7-F2]

El enfado y la ira de G3S2 subían de tono a medida que sus concepciones iban siendo puestas en cuestión en la interacción con sus compañeros. Ahora, gritando de manera muy autoritaria, interrumpía a G3S4, que trataba de explicarse en la misma línea que había venido manteniendo G3S1.

G3S2: no, si yo me acuerdo, que ellos no han sido los culpables y que cada uno busca sus intereses
G3S3: eso es más o menos lo que hemos puesto todos
G3S4: y que los culpan sin pruebas
G3S1: que le echan los problemas a ellos sin tener culpa (...) ¿entonces qué vas a poner?, que lo tengo que poner yo también
G3S2: ahora os lo dicto (...). [ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S2, a regañadientes, terminó por aceptar la opinión mayoritaria, quizás su irritación se debiese a que sus puntos de vista estaban siendo puestos en cuestión y le costaba cambiarlos. Finalmente compensó su frustración reafirmando su posición, “dictando” las conclusiones a sus compañeros:

“G3S1 (al profesor): acabamos de poner en común la primera pregunta y ha salido aquí un debate muy amplio

P: muy bien, y hay opiniones distintas, ¿no?

G3S1: si, ja, ja, ja (...)

P: claro es que es lo normal, lo que no es normal es la unanimidad esa de “estamos de acuerdo en todo”, que es lo que nos han enseñado, hay que estar de acuerdo para no pelearse, ¿no se puede estar en desacuerdo sin tener que pelearse?, que es lo normal, tener una opinión distinta es lo normal en la vida (...) vamos, también se puede llegar a algunos acuerdos, y se puede convivir teniendo una opinión distinta (...). [PMD-G3-U2-A7-F2]

El profesor hizo un elogio del valor de la discrepancia estableciendo inconscientemente una demanda a los alumnos. Si la demanda de unanimidad, de evitación del conflicto, y de obediencia, había sido la tónica en la historia escolar de estos alumnos, ahora se estaba estableciendo una nueva demanda de tolerancia con la discrepancia y de pensamiento crítico.

“G3S5: espera que está escribiendo el delegado, ¡qué delegado niño!

G3S1: ¡está potente el delegado!, quillo (sic) que se está grabando todo lo que estamos hablando, ja, ja, ja

G3S3: verás cuando lo vea el maestro, un cero

G3S1: quillo (sic), madre la primera pregunta, coño

G3S2: algunos están en desacuerdo porque dicen que lo hicieron para hacerse mas los machos y otros están en desacuerdo por decir (...), eso no voy a ponerlo, por decir que cada uno buscaba sus intereses

G3S1: si pero tendremos que poner en común la respuesta, ¿no?

G3S2: Ea, copiarlo, ¿no?”. [G3-U2-A7-F2]

De nuevo tomaban conciencia de que estaban siendo grabados; esto nos muestra hasta qué punto la espontaneidad había ido sustituyendo a las conductas estereotipadas de la lectura de lo escrito. G3S2 insistía en su conducta de vigilancia y control de sus compañeros, sermoneaba, pedía explicaciones de las tareas que se hacían y, a menudo, sobre todo con G3S5, era inquisitivo y desconfiado, pues consideraba que no trabajaba lo suficiente. Incluso se permitía, asumiendo con toda naturalidad una actitud similar a la de “los maestros”, mandar a copiar a sus compañeros.

“G3S4: que le echan las culpas sin tener pruebas

G3S1: la que tiene G3S4 es la correcta, en mi opinión está bien esa

G3S2: ¿y la mía?

G3S5: ¿el que has puesto?

G3S2: he puesto la lucha de intereses, he puesto: echar la culpa a unas personas que no habían sido las causantes y (sic) injustamente castigarlos, los factores que intervienen son los intereses de cada uno, pero hay que poner también en lo que estamos en desacuerdo”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S2 parecía asumir definitivamente las posiciones del grupo, en cuya conformación había intervenido decisivamente G3S1. También señalaba las discrepancias.

“G3S5: ¿porqué estáis escribiendo tanto?

G3S1: quillo (sic), la puesta en común de la primera pregunta, ¿no?

G3S2: ¿qué argumentos utilizaría cada grupo de personas para defender sus intereses?, esta la va a empezar G3S5

G3S5: quillo (sic) que no, que va a empezar G3S1, no te enteras que yo falté estos días
G3S2: ¡lo que tengas puesto!”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

De nuevo G3S5 se quejaba del control al que lo sometía G3S2, se disculpaba porque había faltado a clase, y éste le recriminaba que dijese: “lo que tengas puesto”.

“G3S5: que ellos no han sido, ya que ellos estaban en el pasillo pero ellos no lo han roto

G3S2: una forma muy resumida de hablarlo, pero vamos (...)

G3S1: yo he puesto que utilizaría como argumento que el grupo estaba en el pasillo en ese momento y el grupo utilizaría que no tienen pruebas de que hayan sido ellos

G3S4: yo he puesto que los de 4º de ESO X se defienden diciendo que si ellos no han sido por qué tienen que estar castigados y los profesores se defienden diciendo que a ellos son a los que habían pillado en el pasillo, hayan sido o no hayan sido a ellos le echan las culpas porque estaban en el sitio del delito

G3S2 [hablando al mismo tiempo que G3S5]: los alumnos se defenderían diciendo que ellos no habían hecho nada y que lo habían inculpado sin motivo alguno, los maestros que ellos estaban allí y eran los más indicados para ser los culpables del conflicto

G3S1: del conflicto no, del destrozo del mobiliario

G3S2: pero eso ha causado (...)

G3S1: (...) un conflicto, pero ellos no tienen que pagar (...) por el conflicto

G3S2: vamos a ver si ellos se lo han cargado han creado un conflicto entre los maestros y los alumnos, ¿no? [levantando la voz]

G3S1: pero vamos a ver, si se lo han cargado ellos no querían crear un conflicto, a lo mejor no querían crear un conflicto, tenían la intención de romperlo nada mas pero no de crear un conflicto

G3S2: ya, pero quien se lo haya cargado ha creado un conflicto entre maestros y alumnos

G3S5: ¿pero tú que sabes si lo han roto ellos o quien lo ha roto?

G3S2: he dicho quién se lo haya cargado

G3S1: quillo (sic), escucha primero

G3S2: anda, este también [exclamación airada]”. [G3-U2-A7-F2]

Poco a poco la opinión mayoritaria del grupo parece que iba decantándose por la posición crítica, los alumnos habían sido acusados sin pruebas, sin saber si habían sido ellos. De nuevo G3S1 introdujo una opinión divergente, en todo caso podrían haber sido culpables del destrozo, pero no del conflicto. Es decir, una cosa son las condiciones materiales del conflicto y las contingencias de espacio y tiempo, y otra cosa las relaciones entre las personas. Lo primero es un condicionante, pero para G3S1 lo fundamental seguía siendo la relación entre las personas. Ante esto G3S2 se irritó porque la intervención de G3S1 de nuevo llevaba el debate a la cuestión del conflicto generacional y lo ponía en la tesitura de tener que admitir que se trataba de un conflicto entre personas, en el que había relaciones de poder y eventualmente abuso del mismo. Para G3S2 las cosas son como son y no hay que darle más vueltas, “han estado en el momento equivocado en el lugar equivocado”, mala suerte. Además insistía de nuevo en que G3S5 no trabajaba lo suficiente (“una forma muy resumida de hablarlo, pero vamos”), y éste de nuevo se defendía de las acusaciones:

“G3S5: estáis diciendo todos lo mismo que yo pero yo lo he dicho resumido”.
[G3-U2-A7-F2]

G3S2 volvía a enfadarse y los compañeros le acusaban veladamente de no escuchar. Más tarde rectificaba refiriéndose a un anónimo y desconocido “quien se lo haya cargado”, pero eso desactivaba todo su argumento, si no se sabía quién había sido, entonces no debería haber castigo. Se resistía a reconocer que el conflicto sucedía porque los profesores acusaban sin pruebas, basándose en el prejuicio y la sospecha, y además aplicaban un castigo colectivo, haciendo recaer la culpa sobre todos.

“G3S3: los alumnos dirían que es injusto castigar a quien no tiene la culpa y los profesores dirían que ya que no sale el culpable, que todos estén castigados hasta que salga

G3S1: pero ahí tú has dicho como resolverlo pero aquí te dice cómo defienden sus intereses

G3S5: claro, ellos se defienden diciendo que es injusto castigar a quien no tiene la culpa

G3S1: sí, pero tu ahí has dicho que los profesores buscan (...)

G3S5: sí, la segunda pregunta es verdad está como para resolver

G3S1: los maestros, los has puesto tu cómo resolverlos, no como se defenderían

G3S2: bueno como puesta en común los alumnos se defenderían diciendo que ellos no han sido y (...)

G3S1: que no tienen pruebas

G3S2: que no tienen pruebas y los profesores que al estar allí los alumnos eran los causantes (...)

G3S4: pero para eso tienen que tener pruebas o lo vas a hacer sin tener pruebas ni nada”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S3 describía el fenómeno y presentaba el argumentario de cada parte sin ninguna valoración ética, pero G3S5 sí señalaba que los alumnos aducían que era injusto castigar a quien no tenía la culpa. La cuestión de la falta de pruebas señalaba el camino del debate a posiciones de valoración ética y de progresión cognitiva, a tener en cuenta lo que no se ve, que hay relaciones entre las personas y que existen poderes desiguales. Pero G3S2 insistía en las cuestiones circunstanciales:

“G3S2: vamos a ver, G3S4, esto es un ejemplo, tú ves un cadáver en el suelo con un tiro en la cabeza a ti te dan una pistola y viene la policía y ¿qué te hacen?

G3S1: Y tú para defender lo tuyo dices que no tienen pruebas

G3S5: ¿y van a coger a 3000 alumnos y van a decir, pues vosotros habéis sido?

G3S5: ponte en su lugar (...) yo te digo una cosa, mañana aparece roto el cristal de la puerta

G3S2: ya está roto

G3S1: se le dice que ha sido el X (un alumno que a menudo está expulsado)

G3S5: imaginaos, y dicen que hemos sido nosotros, pero, porque nosotros estamos aquí, pero si no tienen pruebas no nos pueden acusar

G3S1: si eso es lo que estamos diciendo todos

G3S5: ea, coño (sic), lo que yo he dicho

G3S3: ¿que te parece si apareciera muerta la X? (una profesora)

G3S1: je, je, todo el mundo contento, je, je

G3S5: venga, la siguiente pregunta

G3S1: quillo (sic), espera que apuntemos la respuesta en común, coño (sic)

G3S5: si es lo mismo

G3S1: pero habrá que copiarlo

G3S5: yo lo tengo ya copiado

G3S1: sí, seguro

G3S5: ¿ahora que toca?

G3S?: X (una asignatura)

G3S2: Voy a decir lo que vuestro secretario de grupo dice: ¿en qué estamos de acuerdo? en que no tienen pruebas para acusarlos, los argumentos que hemos utilizado es que los alumnos se defenderían diciendo que no habían sido y que por estar allí no los podían culpar y los maestros que como ellos estaban allí pues eran los culpables”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S2 seguía apelando a las contingencias para evitar entrar en el debate de las relaciones. Aunque éste, arrastrado por la evolución del resto del grupo, poco a poco, iba centrándose en la idea de que el conflicto era fundamentalmente un fenómeno de relaciones entre personas, individual o colectivamente, y que las circunstancias materiales, espaciales o temporales, si bien influían, no eran el principal elemento. La broma con respecto a culpar a un alumno que solía estar expulsado del Centro ponía de manifiesto que la idea de sospecha y de culpabilización sin pruebas seguía estando presente.

“G3S1: tercera pregunta, ¿qué curso podría seguir el conflicto?

G3S2: esa, G3S5

G3S5: quillo (sic), ¿por qué yo?

G3S2: porque vamos así en orden

G3S1: dilo

G3S5: discusiones y peleas

G3S1: yo he puesto que podría ir a peor el conflicto entre el Centro y el grupo de 4 ESO X

G3S2: ¿Cómo, cómo, cómo?

G3S1: que podría ir a peor el conflicto entre el instituto y el curso de 4 ESO X

G3S2: hombre eso está claro

G3S1: así creo yo que se podría seguir

G3S1: G3S4, la pregunta tres, ministro de cultura, no, ministro de deportes, ja, ja, ja

G3S4: el doctorado de deportes, ja, ja, ja, ¿qué curso podría seguir el conflicto?, yo he puesto que los alumnos se quedarán sin el viaje y que se pelearán contra los profesores y empezarán a comportarse peor y a hacer cada vez más trastadas o mucho peor que haya un incendio y no haya extintor”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

El que “todo vaya a peor” apuntaba a un proceso, pero a continuación enumeraban consecuencias materiales visibles. G3S5 continuaba quejándose del control al que intentaba someterlo G3S2.

“G3S1: que se acabe el mundo por destruir un extintor, ja, ja, ja, es la solución de (...)

G3S4: ¿y si hay un incendio y no hay extintor qué pasa?

G3S1: se puede utilizar el meao (sic)

G3S2: quillo (sic), pero hay más extintores en el colegio

G3S1: pues que los repongan

G3S3: pero además es la caja nada más, ¿con la caja del extintor también se apaga el fuego, pegándole cajazos?

G3S?: el fuego es muy traicionero

G3S2: bueno, yo he puesto que intervinieran los padres de los alumnos y que los maestros se nieguen a colaborar con los padres en llegar a una solución y los alumnos tuvieran una actitud pasiva

G3S1: eso es más o menos lo que quería yo también decir

G3S?: yo creo que es decir, si, pues ahora me comporto así

G3S?: Rajoy

G3S1: Es eso, si me ponen un castigo que no tiene que ser (...).
[ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S2 empezaba a dar muestras de cambio, aquí apunta procesos, algunos no perceptibles, como “mantener los alumnos una actitud pasiva”, que indicaría que el conflicto influía en el comportamiento posterior de las partes. Como consecuencia de un castigo injusto los alumnos podían responder con una especie de resistencia pasiva.

“G3S?: mire usted [imitando la voz de Rajoy]
G3S1: lo que cambia es que se va a convertir en mucho peor
G3S3: podrá llegar a más y habría peleas entre el alumnado”. [G3-U2-A7-F2]

Sin embargo G3S3 seguía apuntando consecuencias que no implicaban procesos:

“G3S?: yo ya lo he resumido, como Rajoy
G3S2: ¿tu que has puesto?
G3S5: yo ya lo he dicho, discusiones y peleas
G3S1: podríamos decir que estamos de acuerdo en que (...)
G3S5: habría pelea
G3S1: habría pelea entre el grupo de los maestros y los alumnos
G3S5: y discusiones
G3S1: entre el profesorado y el alumnado (...) que puede haber
G3S4: y pueden comportarse peor
G3S1: Que puede haber un conflicto mayor entre el alumnado y el profesorado
G3S2: que los alumnos podrían tener una actitud agresiva o pasiva en clase, en los estudios o en el comportamiento de clase (...).” [ADC2-G3-U2-A7-F2]

Solo G3S1 apuntó vagamente a un proceso posterior indeterminado de “conflicto mayor”, y G3S2 a una actitud de resistencia pasiva por parte de los alumnos. El papel de G3S2 y de G3S1 en las deliberaciones era fundamental, a veces discrepaban y a veces confluían en las ideas, pero dinamizaban el debate.

“G3S5: ¿cuanto vale la excursión de Religión?
G3S?: yo no estoy en religión
G3S2: (...) también podrían intervenir los padres de los alumnos, a la vez (...) estamos de acuerdo básicamente en todo
G3S3: podéis ir en paz
G3S1: empezamos de otra forma pero estamos en común, en verdad
G3S1: bueno G3S5, ¡empieza con la cuarta pregunta!
G3S5: siempre yo
G3S1: si es que vamos así, quillo (sic), ¿cuáles son (...) cuáles pueden ser las consecuencias?
G3S5: más discusiones y más castigos, quillo (sic), no me digas que no, esas son las consecuencias
G3S1: yo he puesto la expulsión del centro de los alumnos
G3S3: yo he puesto que todos sean expulsados
G3S4: yo he puesto que tengan que pagar una multa, que se queden sin el viaje de fin de curso, y un gracioso perjudique a toda una clase
G3S1: pero eso es más o menos lo que tienen ya ahora puesto, pero ¿cuáles pueden llegar a ser las consecuencias?, algo más directo, más concreto”.
[ADA1-G3-U2-A7-F2]

De nuevo escenificaron la unanimidad: “estamos de acuerdo básicamente en todo”, a lo que replicó G3S3: “podéis ir en paz” y G3S1 apostilló: “empezamos de otra forma pero estamos en común, en verdad”. La preocupación por terminar “estando en común” es indicativa de lo molesto que les resultaba discrepar. Las consecuencias del conflicto que apuntaban era mera repetición de lo dicho, a esto G3S1 apostilló: “algo más directo, más concreto”. Podemos interpretar esto como una apelación a salir de los caminos trillados y a aportar nuevas ideas.

G3S4: que tengan que pagar una multa, que llamen a sus padres, que castiguen, que se queden sin el viaje de fin de curso

G3S2: que los alumnos tengan una actitud pasiva en las clases y que los maestros sigan siendo más duros con ellos, pero eso es casi lo que he puesto antes

G3S1: es verdad, más o menos

G3S5: ea, ¿lo ves?, que es lo que he puesto yo

G3S2: Estamos de acuerdo en que (...)

G3S1: yo estoy en duda, en verdad, ahí, porque no sé

G3S2: (...) tenemos algunos argumentos más que en la pregunta anterior pero básicamente son los mismos

G3S?: repite lo que has dicho

G3S2: todos serán expulsados

G3S3: lo mismo que yo

G3S2: que haya consecuencias como en la tercera pregunta pero aún más graves

G3S3: como ser expulsados

G3S2: quillo (sic), ¿tu no copias o qué?

G3S1: todavía va por la puesta en común de la primera

G3S5: quillo (sic), que esto lo tengo que pasar a limpio

G3S2: (...) y que surjan (...)

G3S4: yo no estoy de acuerdo, porque ¿qué van a expulsar a una clase?

G3S?: pueden”. [G3-U2-A7-F2]

En este momento coordinaba G3S2 y continuaba dando instrucciones, en forma de órdenes, sobre todo a G3S5. Éste siguió quejándose y defendiéndose de las censuras. Como dudaba que sus respuestas fuesen acertadas le mandó copiar: “quillo (sic), ¿tú no copias o qué?” y G3S5 se excusó: “quillo (sic), que esto lo tengo que pasar a limpio”.

“P: vamos a ver, distingamos entre lo que pueden hacer y lo que consideramos justo en nuestra opinión (...) en ese tema hay algo que se presta a la discrepancia y al debate, que es: el castigo colectivo que se aplica en la escuela, ¿qué opináis de él?, es decir, alguien ha roto, no sabemos si por accidente o queriendo, que ese es otro tema, porque no se ha investigado, alguien ha roto el extintor y tiene que pagar alguien, como no sabemos quién es paga una clase entera, ¿qué opináis de eso?”.

[PMD-G3-U2-A7-F2]

El profesor intervino intentando sacar el debate del atasco, puntualizando, aclarando, sintetizando, y tratando de abrir nuevos caminos de discusión. En realidad interpretaba lo que estaba ocurriendo y proveía algunas ideas y significantes que estaban implícitos en el discurso de los alumnos pero no acababan de emerger. El concepto de castigo colectivo estaba continuamente rondando pero no terminaba de aparecer, y tras él la idea crítica del discurso: el conflicto generacional.

“G3S4: yo creo que los profesores no van a expulsar a una clase entera, porque habrá gente que estudie y no lo van a expulsar

P: sí, pero ¿tú crees que eso es justo?

G3S4: no es justo

P: ¿por qué?

G3S4: porque es sin saber que ha sido uno de la clase que a lo mejor ha podido ser otro (...) a lo mejor no ha sido ni de la clase”. [ADA2-G3-U2-A7-F2]

G3S4 adoptaba una posición interesada, los buenos alumnos nos salvaremos del castigo colectivo, pero el profesor lo llevó al campo de la reflexión crítica y ética. El conformismo puede ser paralizante desde el punto de vista cognitivo, el esquema mental de “lo que existe es lo único posible” obstaculizaba el progreso de las ideas e impedía el pensamiento creativo y divergente.

“P: ¿podemos imaginar una situación similar fuera de la escuela? imaginad por ejemplo que sabemos que en un bloque de viviendas hay una persona que ha cometido un delito y sabemos que vive allí, pero no podemos identificar exactamente quién es, ¿cuál sería el paralelismo, qué haría la policía si se pudiera hacer lo mismo que en un Instituto?

G3S?: pues llevárselos todos a un calabozo

P: ¿y eso se hace?

G3ST (todos): No

P: ¿por qué?

G3S2: porque tienen otro método

G3S4: lo que hacen es interrogarlos

G3S1: son diferentes roles

P: porque si a ti te detienen, oiga que aquí se ha cometido un delito, tú que harías

G3S2: le meto un puñetazo al policía

G3S5: tengo mis derechos, le diría (...)”. [G3-U2-A7-F2]

Paradójicamente fue G3S5 el que introdujo el significante faltante -“tengo mis derechos”-, que aun presente en el discurso había estado suprimido todo el tiempo. Este alumno, como viene poco a la escuela, comparte todo lo bueno y lo malo de la cultura popular y está poco impregnado de la cultura escolar, y tiene el descaro suficiente para decir lo que los demás callan. Precisamente por esto es un inadaptado. G3S2 de nuevo expresaba una fantasía violenta con respecto a una figura de autoridad, si anteriormente había imaginado a un profesor con el “pómulo reventado”, ahora “le meto un puñetazo al policía”.

“G3S1: es diferente

G3S2: y sin una orden judicial no me puede llevar

P: exactamente, o sea que tú tienes derechos como ciudadano, ¿no?

G3S1: claro

P: por ejemplo, el derecho a la presunción de inocencia, yo soy inocente hasta que no se demuestre lo contrario, ¿no?, y ¿eso ocurre en la escuela?

G3S?: a veces si y a veces no, hay (...)

P: en el caso que estamos planteando

G3S?: no

G3S2: tú le dices eso a un maestro y te dice: anda ya, te pongo un parte y te vas a tu casa

P: entonces, ¿en la escuela no hay derechos?

G3S1: los hay pero algunas veces no quieren verlos

P: ¿qué opináis de eso?

G3S1: hombre yo (...) [el tono de voz de los alumnos ha cambiado, parece inseguro, dubitativo]

G3S2: yo opino que los alumnos no tienen derechos, vamos, por ejemplo un profesor te puede contestar mal y como tu le contestes mal te pone un parte y eso no es justo porque él tiene que tener el mismo respeto que le tienes a él (...)

G3S5: nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto pero que

G3S2: y no tienen derecho a insultarnos

G3S5: y porque sean nuestros tutores no tienen derecho a levantarnos la voz como algunas veces algunos maestros (...) a veces se la levantan (...)

P: aparte de que es injusto, es injusto que no haya derechos, fuera sí hay derechos y dentro no hay derechos, eso es injusto, ¿eso es educativo?, es decir, ¿eso hace que tu tengas más sentido de la responsabilidad o te comportes mejor, el hecho de que te castiguen sin haber hecho nada?”. [G3-U2-A7-F2]

El profesor planteaba un dilema basado en el contraste entre el mundo exterior y el de la escuela, en aquel existen derechos: “¿eso ocurre en la escuela?”, los alumnos trataban de escapar de una dolorosa constatación contemporalizando: “a veces sí, a veces no”. Pero la situación estaba madura para plantear directamente: “¿entonces en la escuela no hay derechos?”. Aquí el tono de voz de los alumnos cambió, se volvió dubitativo, estábamos tratando un tema delicado. Pero ahora empezaron a circular las ideas, la cadena de las significaciones se puso en marcha: aparecen los derechos, el sentido de la justicia y la equidad, la reciprocidad en el trato, las relaciones de poder, etc. En definitiva todo lo que estaba implícito en el conflicto que estaban debatiendo. G3S2 expresó crudamente, y con cierta amargura y fatalismo, lo que ocurre en la escuela, pero ahora se permitía a sí mismo ser crítico y decir lo que pensaba y lo que sentía, lo que creía que no podía ser dicho, pero descubría que era posible decir: ¡eso no es justo!. Además de injusto el profesor planteó si ese tipo de relaciones eran educativas, si promovían el sentido de la responsabilidad o del compromiso. Y los alumnos contestaron:

“G3S3: no

G3S1: hombre no

P: ¿es una medida eficaz desde el punto de vista educativo?

G3S4: yo creo que no

G3S2: puede ser que sí o puede ser que no

P: ¿por qué?

G3S2: puede ser que sí o puede ser que no

G3S1: que no porque vamos a ver no puede castigar a todos sin saber (...) si ha sido principalmente de esa clase y que sí porque así aprenden y si ha sido ese grupo ya no vuelven a hacerlo

G3S4: yo estoy en parte de acuerdo con G3S1 porque si tú has sido pues te castigan y aprendes pero si tú no has sido tú no aprendes porque si tú no has sido no puedes aprender la lección, estoy de acuerdo pero no estoy de acuerdo

G3S1: aparte, y vosotros estáis de acuerdo, ¿o no?

G3S2: yo creo que si fueran ellos les vendría bien un escarmiento por ser tontos, y si no fueran ellos pues me parecería injusto porque si ellos no hubieran sido les causarían una sensación de (...)

G3S5: de impotencia

G3S2: (...) de injusticia que liberarían contra los maestros [silencio]

G3S1: también, ¿tú que opinas?, ¿nada?, ¿estás indeciso todavía?

G3S3: estoy de acuerdo

G3S1: ¿estás indeciso, no?”. [ADC1-G3-U2-A7-F2]

De pronto quisieron intervenir todos al mismo tiempo, algo se desató. Cuando el profesor plantea si el castigo colectivo les parece educativo afirman que con el castigo se aprende, incluso si es colectivo. La idea de que el castigo o el “escarmiento” son útiles para que las personas aprendan es una idea muy arraigada en la cultura escolar y en el pensamiento de sentido común. A cada avance, pues, le corresponde un retroceso, aun así no están muy convencidos –“estoy de acuerdo pero no estoy de acuerdo”-, porque si no hubieran sido ellos los culpables se sentirían *impotentes* por la injusticia y lo “liberarían contra los maestros”. Esta expresión de impotencia por la injusticia del abuso de poder y de descarga de frustración contra los maestros, dicho en boca de G3S2, nos da algunas pistas acerca de las fantasías agresivas hacia las figuras de autoridad manifestadas con anterioridad en repetidas ocasiones.

G3S1: y tú G3S5, tu es que no te has enterado ni nada, de lo que (...)

G3S5: quillo (sic) que os calléis, que (...) yo no estoy de acuerdo que si la clase no ha sido ¿para qué la van a castigar?, no tienen derecho, porque a lo mejor han sido otros

G3S1: si, pero si ha sido el grupo, a lo mejor escarmienta el grupo y ya no lo vuelve a hacerlo

G3S5: Pero primero habría que saber si (...)

G3S1: si el grupo no es el causante puede haber un mayor conflicto

G3S5: porque si a lo mejor vuelve a suceder (...) quillo (sic) déjame que me pones nervioso (...)

G3S1: que estás en conflicto conmigo, venga, ja, ja, ja”. [G3-U2-A7-F2]

G3S1 se ha unido a G3S2 sermoneando a G3S5; continúan recriminándole que no cumple las tareas, aunque en realidad su intervención en el debate ha sido decisiva. Ahora bromea porque es consciente de que entre ellos hay un conflicto. La risa es una manera de liberar ansiedad, pues la situación, por insistente, empieza a ser molesta para G3S5: “déjame que me pones nervioso”.

“G3S5: vamos a ver que a lo mejor si puede ser porque a lo mejor el nota que lo ha hecho le ha gustao (sic) a toda la clase

G3S1: si, pero vamos a ver, primeramente se pondría que saliese el culpable, si no sale tendría que castigar a toda la clase, eso es así

P: ¿eso es así?, en la vida real no es así

G3S5: pero no, porque yo no te digo que no saldría el culpable

G3S4: pero si la clase misma sabe quien ha sido

G3S?: y no sale

G3S5: a lo mejor lo amenazan

P: intentemos ir al fondo de las cuestiones, ¿no?, es que no va a salir nadie, eso ya lo sabemos

G3S?: ja, ja, ja

P: no va a salir nadie

G3S4: en la vida real si sale porque (...)

P: ¿tú crees?, uno que ha cometido un delito ¿sale y dice que es él?

G3S4: no, pero lo pillan

P: (...) en general la gente no dice yo he sido, ¿no?, la cuestión es, lo que tú has dicho, en la vida real la gente tiene derechos, la presunción de inocencia es un derecho constitucional básico

G3S1: es que aquí también tenemos derechos lo que pasa es que no sabemos muy bien los derechos que tenemos

G3S5: El otro día estábamos en clase de X (una asignatura), alzaron la voz dos o tres y nos pusieron un castigo colectivo

G3S1: lo hacen porque creen que es efectivo, que a la larga va a ser efectivo
G3S2: (...) a mi lo que me da un dolor de muñeca del quince [se refiere a que el castigo consiste en copiar]
G3S1: ya pero ellos no tienen ese punto de vista
G3S3: como está en la ley todo se puede
G3S5: lo que lo voy a mirar en Internet y voy a mirar
G3S2: como dijo X [el profesor de la asignatura], ¡a copiar todos!
G3S5: me acojo a mi derecho constitucional
G3S4: es que para empezar nosotros no conocemos ni los derechos que tenemos
G3S5: me acojo a mi derecho constitucional
G3S4: G3S1, nosotros no sabemos ni los derechos que tenemos, así que no podemos (...)
G3S2: Bueno señores, hasta aquí el debate de hoy de los Kinders, vamos a apagar la grabadora y el próximo día seguimos, ea, adiós
G3S5: Buenas noches”. [G3-U2-A7-F2]

El discurso vuelve a tornarse por el camino de lo policíaco, la clase sabe quién ha sido, tiene que salir el culpable y si no lo hace hay que amenazarlo, tarde o temprano se coge al culpable, etc. De nuevo hubo una regresión, se despliega toda una escenografía del imaginario policial y punitivo del conflicto y se pasa del debate de los derechos al debate sobre la culpabilidad supuesta. G3S1 terminó aceptando: “es que aquí también tenemos derechos lo que pasa es que no sabemos muy bien los derechos que tenemos”, pero parece que se asusta de su atrevimiento y vuelve a la justificación del castigo colectivo –“lo hacen porque creen que a la larga va a ser efectivo”-; se da por supuesto que los alumnos son culpables, esta idea está muy arraigada en la cultura escolar, culpabilizar es también un resorte de dominio de las conciencias.

Obsérvese como G3S1, al justificar el castigo colectivo, dice: “eso es así”. Volvemos a la idea de que lo que existe es lo único posible, este es el núcleo conceptual y actitudinal del conformismo y la obediencia. El profesor trató de nuevo de llevar el debate al campo de los derechos y de las relaciones introduciendo un corte en el discurso: “en la vida real no es así”, y poniendo de manifiesto que lo que ocurre en la escuela es una cosa y lo que pasa en la vida es otra. Este paso permite de nuevo cierta liberación en forma de queja, cuentan casos de castigo colectivo que viven como una injusticia y un abuso de poder, G3S2 sólo acierta a lamentarse del dolor de muñeca que le produce el castigo [tiene que copiar]. G3S5, que fue el primero en hablar de derechos, sigue manteniendo su posición: “es que aquí también tenemos derechos lo que pasa es que no sabemos muy bien los derechos que tenemos”, y G3S4 se le ha unido: “es que para empezar nosotros no sabemos ni los derechos que tenemos”. Finalmente con avances y retrocesos terminan plasmando una idea: “no conocemos ni los derechos que tenemos”, situando el conflicto y las relaciones de poder en el campo del saber.

Sesión de debate 8 (G3-U2-A8-F2)

Esta sesión de debate es una continuación de la actividad comenzada en la anterior.

“G3S2: Vamos a empezar con la quinta pregunta: ¿como se podría resolver?, ¿Qué actitudes deberían mantener las personas implicadas para resolverlo?, va a empezar
G3S5
G3S5: preguntando y buscando información sobre la gente que ha sido
G3S3: dando un tiempo para que el culpable salga (...) el culpable tendría que ser valiente y dar la cara

G3S2: yo estoy en desacuerdo, ¿qué pasaría si no saliera el culpable?

G3S3: tomarían otras medidas, ¿no?

G3S2: qué tipo de medidas

G3S3: pues castigar a toda la clase”. [ADC1-G3-U2-A8-F2]

Y vuelta a posiciones anteriores. De nuevo se vuelve a la perspectiva de la sospecha, el castigo, y como solución: la delación. No se conciben estrategias de resolución del conflicto más allá de la búsqueda de un culpable o de la proyección de la culpa a un compañero. Ahora la única voz discordante era la de G3S2 que planteaba: ¿y si no saliera el culpable?

“G3S1: mis respuestas: ¿cómo se podría resolver?, con un acuerdo entre las dos partes, ¿qué actitudes tendrían que mantener las personas para resolverlo?, deberían tener una actitud de buscar un acuerdo (...)”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Mientras tanto, G3S1 se mantenía en la perspectiva del conflicto entre personas y de la búsqueda de estrategias de resolución mediante la negociación (“buscar un acuerdo”).

“G3S4: yo he puesto que el que haya sido pues que diga, con valentía, que fue un accidente, o los alumnos que lo digan y lo delaten, y qué actitudes, pues que los maestros castigaran al culpable pero si sale y es valiente, pues le da un poco de vidilla por la valentía”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

G3S4 insistía en los mismos elementos del conflicto que ya había expuesto, valentía, delación, culpa; afirma que la autoinculpación le daría popularidad (“vidilla”), pues quedaría como un valiente que se sacrifica para librar al grupo del castigo.

“G3S2: yo estoy en desacuerdo con G3S1 porque ya de por sí habían dicho que se iban a quedar sin excursión, ya no pueden llegar a un acuerdo

G3S2: ¿por qué no? (...)

G3S2: porque si ya han tomado la decisión ya no la pueden cambiar, ya no pueden tomar un acuerdo

G3S1: por qué no pueden firmar a un acuerdo, siempre están (...)

G3S2: porque si ya lo han dicho, lo han dicho

G3S1: pero, vamos a ver, pueden retirar lo que han dicho

G3S4: es verdad, eso no es como (...)

G3S2: bueno, es lo que yo pienso”. [G3-U2-A8-F2]

G3S2 mantenía un argumento poco convincente -que como los profesores ya habían amenazado con el castigo, ahora no se podía llegar a un acuerdo-, en el fondo se trataba de refutar las posiciones de G3S1, que estaba adquiriendo mayor protagonismo en el grupo.

“G3S2: ¿Cómo se podría resolver?, utilizando argumentos que defienden sus posiciones de que son inocentes o en el caso de los maestros de que son culpables, y qué actitudes, pues ser educado y utilizar bien sus argumentos

G3S1: yo estoy de acuerdo con eso pero también veo buena mi encuesta

G3S4: y la mía también es buena

G3S2: estamos diciendo que salga, que salga (...)

G3S1: el culpable

G3S2: tres opciones

G3S4: que salga el culpable, ¿no?,

G3S4: o si los alumnos lo saben que lo delaten

G3S2: que lleguen a un acuerdo
G3S2: que salga el culpable, utilizar argumentos para defenderse de una manera (...)
G3S5: pacífica
G3S2: educada (...)
G3S5: pacífica (...)
G3S2: o pacífica
G3S4: y que los alumnos lo delate
G3S2: y que los delate los alumnos (...)" [ADC1-G3-U2-A8-F2]

A pesar de la retórica del acuerdo y de la utilización de argumentos, volvían a insistir en que debía salir el culpable o que lo delatasen. Ignorando toda la argumentación anterior, a saber: que no se sabía quién era, que se estaba culpando sin pruebas y de manera colectiva, que se estaban vulnerando derechos, etc. Cuando dicen que los alumnos se comporten de manera "educada" no sabemos a qué se refieren, sospechamos que aluden a las buenas maneras, a la cortesía, y a otras modalidades de la disciplina.

G3S1: después de lo del acuerdo ¿que has puesto G3S2? (...)
G3S2: pero es que en verdad G3S1, lo que tu has dicho tiene que ver con lo mío
G3S2: que lleguen a un acuerdo y que en ese acuerdo utilizar los argumentos (...)
díselo G3S1: que no lo va a entender G3S4". [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Sin embargo, junto a las posiciones regresivas de vuelta al imaginario de la culpa y el castigo se mantienen las nuevas posiciones de la argumentación y el acuerdo.

"G3S5: Ahora toca la seis, ¿no?
G3S3: ahora tienes que empezar tú
G3S2: Ahora empiezas tu G3S5
G3S5: siempre me dice a mi el primero ¿te has fijado quillo (sic)?
G3S2: empieza, empieza G3S5 (...) quillo (sic), otra vez, empieza ya (...) léela (...)
¿crees que el jefe de estudios o la directora se comportarían igual si no lo fueran?
G3S1: la seis, venga listo
G3S5: si, ya, si ya que (...) si ya que si no ha sido se defendería
G3S2: vale proceda, proceda
G3S3: vale, no se comportaría igual pero como su rol es el de imponer y hacer cumplir la ley pues tiene que ser así (...)" [ADC1-G3-U2-A8-F2]

G3S2 persistía en su actitud con respecto a G3S5 y G3S3, y concebía que el rol del jefe de estudios o del director consistía en imponer y hacer cumplir su ley. Es como la figura de un sheriff.

"G3S1: pero yo no estoy de acuerdo con eso (...)
G3S5: ni yo tampoco
G3S2: y yo en parte no
G3S1: (...) porque como si no lo fuera (...) puede defender su interés pero no ejerciendo su poder porque no lo tiene
G3S5: porque yo te digo que un director dice que ha roto el cristal y se va a poner igual que nosotros
G3S2: pero en vez de jefe de estudios o director serían maestros, ¿no?
G3S1: yo he puesto que si se comportarían igual, defendiendo sus intereses, pero de otro modo (...)
G3S4: yo he puesto que no se comportarían igual porque ellos en el instituto tienen un deber y en el instituto es la autoridad y deben comportarse como tal, y en la calle son personas normales como nosotros (...)

G3S1: entonces es que sí, que se comportarían diferente (...) no que no
G3S5: ea, eso es lo que yo he puesto
G3S2: yo creo que no, ¿quien cree que no se comportarían igual? (...)
G3S1: que se comportarían diferente
G3S2: vamos a ver, vamos a hablar sobre esta situación (...) si no son jefe de estudios y son maestros (...). [ADA2-G3-U2-A8-F2]

Ahora empezaban a manejarse en la discrepancia con mayor naturalidad, incluso en un momento en que parecen no ponerse de acuerdo en nada G3S2 dice: “vamos a ver, vamos a hablar sobre esta situación”.

“G3S1: no pensarían lo mismo porque tendrían diferente (...)
G3S2: pero si forman parte de un colectivo y todo este colectivo (...) el claustro de profesores es una democracia, si todos piensan, si hay una minoría por ejemplo el maestro de sociales dice que él cree que no somos culpables pero todos los demás sí, pues sí, pues sí
G3S4: bueno pasamos a la siguiente pregunta
G3S2: quillo, espérate (...) y además no les interesaría ponerse en contra del director
G3S1: sí, vamos a ver, pero él puede mirar también por sus alumnos, porque si es su tutor él puede mirar también por sus alumnos, si él cree que no ha sido el grupo él tiene que defenderlos, él los puede defender”. [G3-U2-A8-F2]

Por otra parte comenzaban a distinguir los roles y los distintos estilos de desempeñar un rol dentro de una institución. Y afirmaban que hay distintas formas y estilos de desempeño de un rol; no es determinismo, aunque condiciona. La postura determinista es muy simplificadora: todos los que son maestros se comportan igual por ser maestros, sin embargo G3S1 piensa que un profesor puede defender a sus alumnos.

“G3S1: quillos (sic) que estamos aquí y sólo hablamos el G3S2 y yo
G3S5: sí, yo he intervenido dos o tres veces
G3S1: sí, una vez (...) en todo lo que llevamos una vez (...) si para decir tonterías en verdad porque
G3S5: sí, para decir tonterías pues saco un debate (...)
G3S1: el debate lo sacamos entre el G3S1 y yo, ja, ja, ja
G3S5: ¿qué estás hablando?”. [ADA1-G3-U2-A8-F2]

Mientras continuaba la disputa, G3S1, y sobre todo G3S2, culpaban a G3S5, aunque en menor medida también a G3S3 y a G3S4 de no intervenir. Llegando a acusarle de decir tonterías.

“G3S2: (...) pero hablamos del jefe de estudios y del director, yo creo que no se comportarían igual, si son maestros, son maestros aquí
G3S1: si yo digo que no se comportarían igual, porque cada uno (...)
G3S2: que se comportarían igual, que me he equivocado
G3S1: yo digo que no porque son diferentes cargos, diferentes roles (...) pero uno no puede mandar mas en el instituto que otro
G3S1: si es un maestro es un maestro”. [ADC1-G3-U2-A8-F2]

“G3S3: Es que aquí lo que diga la directora es lo que tiene que hacer todo el mundo
G3S1: es que cada uno tiene diferente rol, cada uno es un cargo diferente, cada uno es diferente (...)
G3S2: podemos llegar a la conclusión de que cada uno se comportarían (sic) de manera distinta según los roles que tuvieran

G3S1: claro eso es lo que yo estoy diciendo, estáis todos de acuerdo, ¿tú estás de acuerdo, G3S3, y tú G3S5?

G3S2: se comportarían de una manera diferente si sus roles fueran diferentes en ambos casos, o sea, es decir, que sí se comportarían igual (...)."

[ADC1-G3-U2-A8-F2]

Esta sería la posición determinista: si es un maestro es un maestro, el rol, asimilado al cargo que se ocupa en una organización, determina la conducta de la persona. La otra idea, más compleja, es que el rol condiciona el desempeño pero no lo determina, hay distintos estilos de ejercer las funciones.

"G3S2: vamos a la siete, ¿los maestros se comportarían igual y defenderían los mismos intereses si no lo fueran?

G3S5: es lo mismo, yo he puesto lo mismo, he puesto: sí, ya que si no han sido se defenderían

G3S3: yo he puesto que sí, ya que su rol es ese y tiene que ser cumplido

G3S5: es la misma

G3S1: yo he puesto que sí, que defenderían sus intereses pero de otro modo, no sé

G3S4: yo he puesto que dentro del instituto tienen unos intereses y fuera del instituto tienen otros intereses

G3S2: yo he puesto según su manera de ver los hechos y de su criterio de juicio al juzgar a los jóvenes (...) o sea según la actitud que tenga cada uno, los términos éticos que tengan (...)

G3S2: por ejemplo uno dice yo vi lo que vi y otro dice pues debe contarnos esto, pues yo creo esto, y según lo que crean ellos (...)

G3S1: hombre cada interés, según cada interés". [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Esta es la idea contraria; por tanto conviven ambas ideas, la posición determinista, el rol determina el comportamiento, y la posición posibilista, el rol no se identifica con el cargo, es posible desempeñarlo de distintas maneras. En este punto se produjo una intervención del profesor. El diálogo comenzó porque G3S5 estaba distraído, a ratos escribiendo en su cuaderno y terminando tareas que no había hecho antes y a ratos hablando con algún compañero de algún grupo vecino:

"P [dirigiéndose a G3S5]: chicos, ¿este qué clase de debate es?

G3S5: no, es que la actividad no la sé, la pregunta ocho, pero ya (...) vamos a ver maestro que solo ha sido esta vez

P: (...) si estamos debatiendo, estamos debatiendo no haciendo la actividad ocho, la actividad ocho debe estar hecha ya

G3S5: sí, pero que es la única que falta

G3S1: pues cuando llegue escuchas y das tu opinión

P: claro, estás perjudicando al grupo

G3S5: sí, pero es que a mí me pregunta siempre primero

P: ¿O sea la culpa la tiene él de que tú estés hablando con este?

G3S5: no maestro, es que si me pregunta primero (...)

G3S5: es que siempre me dicen que empieces tú

G3S2: es que llevamos el mismo orden, ¿no?

G3S5: pero ayer yo estaba aquí y también empezó por mí (...)

G3S5: no, es que me jode que empiece por mí (...) es que siempre me pregunta primero

P: (...) tú eres incapaz de reconocer que estás perjudicando al grupo cuando te pones a hablar con él y le echas la culpa a G3S2 (...)

G3S2: cuando te toque pues das tu opinión de lo que piensas, no te quedes callado

P: ¿y no puedes decir pasa a otro?

G3S5: no, porque me dice que diga lo que tienes y no se qué y se pone así y eso tampoco es, no me digas que no

G3S2: yo le digo que argumente sus preguntas y se lo digo primero para que sepa que la próxima vez tiene que argumentar mejor

P: ¿tú te has puesto al día de las actividades?

G3S5: sí, mira las copié ayer

P: ¿estás haciendo ahora las actividades, no?”. [G3-U2-A8-F2]

El profesor, incapaz de deshacerse de sus adherencias como vigilante y controlador, entra en una dinámica de recriminaciones y culpabilizaciones que pone de manifiesto el paralelismo entre la actuación del profesor, su manera de encarar el problema, y la de G3S2, que actúa miméticamente igual que el profesor. Y cómo G3S5 se defiende diciendo que él ha copiado, -“mira, las copié ayer”-, y que G3S2 lo está agobiando con su actitud controladora. A todo esto, G3S1 y G3S2 tendían a debatir sin el resto, y no hacían ningún esfuerzo por vincular a sus compañeros al debate, pues a menudo minusvaloran sus intervenciones; es una espiral, un circuito de exclusión y autoexclusión que reproduce a escala menor lo que a menudo ocurre en el aula. Esto pone de manifiesto además que los obstáculos y dificultades de los alumnos para progresar, así como buena parte de sus creencias y actitudes, tienen su correlato en las de los profesores.

“G3S1: sigamos, ¿por donde íbamos?

G3S2: (...) por ejemplo el maestro de X (una asignatura) lo ve y dice pues yo vi esta cosa y yo creo que (...) y a lo mejor el profesor de sociales dice pues yo lo vi claramente y no fue así, según los criterios de la forma que lo hayan visto

G3S1: yo pienso que sí, pero es también su opinión y eso es lo que tú quieres decir, que su opinión cuenta, ¿eso es lo que tú quieres decir?

G3S2: yo digo su criterio de juicio

G3S1: es lo mismo su interés porque mira también por su bien, ¿sabes?, que no salga perjudicado él

G3S2: podemos decir que los intereses o la manera de ver las cosas de cada maestro en este conflicto

G3S1: sí, puede ser”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Terminan de formular la idea: los roles formales condicionan nuestra actuación y nuestros intereses, están ligados al cargo que desempeñamos, pero también influye el estilo personal -G3S2 lo llama criterio de juicio-.

“G3S3: sí, pero yo que sé

G3S1: no estaba muy atento, la verdad

G3S2: ¿lo has entendido G3S5?

G3S5: sí

G3S2: ¡pues dímelos!

G3S5: pues que cada maestro tiene su forma diferente de ver lo que ha ocurrido y su opinión también cuenta

G3S1: se lo ha sacado de donde ha podido pero por lo menos lo ha contestado (...)."

[G3-U2-A8-F2]

G3S5 acierta con la idea, pero G3S2 le pide cuentas, la desconfianza es total y reproduce los esquemas de comportamiento del profesor que acabamos de ver y de la cultura escolar autoritaria.

G3S2: cada maestro se comportaría de una manera diferente, [silencio] es que estoy esperando a que copiéis, según sus intereses
G3S1: según sus intereses y sus opiniones
G3S1: podéis ir diciendo mas cosas, si queréis
G3S2: y su criterio de juicio
G3S2: ¿queréis añadir algo más vosotros tres, o G3S1?
G3S1: yo ya he añadido lo que quería
G3S4: por mi está bien”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Repiten la idea anterior, sólo G3S4 asiente: “por mí está bien”. G3S1 y G3S2 siguen monopolizando el debate (“¿queréis añadir algo vosotros tres, o G3S1?”) y sermoneando a los compañeros, que cada vez se sienten más desvinculados de la tarea común. También para ellos es una actitud cómoda el dejar hacer, como dijo G3S4: “prefiero ser un soldado”.

G3S2: octava y última pregunta, empieza G3S4
G3S4: voy, voy, ¿esto quiere decir que en la escuela prevalecen los roles institucionales sobre las personas?, yo he puesto que sí porque cada uno realiza un rol diferente
G3S1: pues viene siendo lo mismo que yo he escrito, si, porque realizamos cada uno un rol
G3S3: no en todos los casos, es solo según la ocasión, en clase no se va a comportar igual que en un pasillo o en la calle
G3S5: bueno, pero si uno es animal aquí adentro, lo va a ser ahí afuera y (...)
G3S1: pero puede hacerlo diferente (...)
G3S5: pero puede hacerlo diferente pero va a ser siempre igual
G3S4: puede hacerlo peor fuera
G3S5: o lo puede hacer peor, porque el maestro está aquí explicándonos a nosotros pero a lo mejor está en su casa y en su casa no va a ser así, ¿entiendes?
G3S1: hace de padre
G3S3: por ejemplo aquí puede ser un maestro y fuera (...)
G3S2: o un maestro aquí y después que sea una estrella del rock (...)
G3S4: hombre los maestros dicen yo soy maestro aquí dentro pero fuera no, pero mi padre es electricista fuera y dentro, cuando trabaja y cuando no trabaja
P: electricista será en el trabajo, en tu casa es el padre, ¿no?
G3S2: es electricista en su trabajo, en lo que ejerce
G3S4: ea, pero ¿tú que eres?, ¿yo no soy nada?
P: no, yo trabajo como electricista, pero en este momento soy el padre en esta familia, o cuando estoy con un grupo de amigos jugando al dominó soy un amigo
G3S?: es según donde estés
G3S1: es según la situación (...)
G3S2: el único rol continuo que tiene una persona es ser persona y ya está”.
[ADC2-G3-U2-A8-F2]

G3S2 da con una formulación interesante de la idea, estamos desempeñando distintos roles en distintos contextos pero somos la misma persona siempre; por tanto imprimimos nuestro estilo personal al desempeño de un rol. Una persona puede desempeñar distintos roles en distintos contextos pero siempre será la misma persona.

“P: muy buena, muy buena definición, el único rol continua es que eres tu, una persona (...)
G3S5: a ver, que he sacado un debate bueno, je, je, je
G3S1: lo he sacado yo preguntándole a este antes que no, pero bueno (...)
G3S4: el único rol continuo es ser tu mismo

G3S2: el único rol continuo es ser persona
G3S3: el único rol continuo es ser persona
G3S5: el G3S2 sirve para pensador, je, je, je
G3S1: hemos acabado, fin del debate
G3S3: fin del debate”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

G3S2 seguía disputando el liderazgo y G3S5 se reivindicaba, si no recibía aprobación de fuera se la tenía que proporcionar él mismo. Además parecía no guardar rencor a sus compañeros, al final todos celebraban que por distintos caminos habían llegado a formular una idea interesante.

Sesión de debate 9 (G3-U2-A9-F2)

Esta actividad consistía en la planificación de una serie de acciones encaminadas a obtener información sobre nuestro Instituto para hacernos una idea de su funcionamiento, de las relaciones entre personas y cargos, y en definitiva para ver cómo se gestiona la convivencia en una organización escolar. En las siguientes (10, 11, 12, 13, 14), y como continuación de esta, se trataba de reflexionar sobre cómo influyen una serie de factores en la convivencia escolar: los espacios, los tiempos, las relaciones entre los alumnos y los profesores, los contenidos que se enseñan y cómo se enseñan, etc.

“P: Organización, esa es muy gorda, ¿de donde podemos sacar la información?, de personas, ¿no?, ¿de qué personas?
G3S?: directora, jefa de estudios, secretario
G3S2: de los mandamases
P: y luego también de normas, de papeles, donde estén también datos que nos interesen, podemos ir ya definiendo qué personas y que nos den información sobre la organización
G3S4: y lo fotocopiamos
P: y qué clase de preguntas tenemos que hacerle a esas personas, vale, ir empezando ya”. [PMD-G3-U2-A9-F2]

El profesor al dar las instrucciones de trabajo orienta, interpela, señala posibilidades sin ser un obstáculo para la necesaria toma de decisiones por parte de los alumnos, etc.

“G3S2: yo propongo preguntarle a la directora, la organización del poder del instituto, podemos preguntarle por algún documento en el que esté firmado que le den el cargo (...) preguntar a la directora, o al jefe de estudios sobre la organización
G3S4: y al secretario, ¿no?
G3S2: ese déjalo
G3S4: el secretario es el que lleva todas las cuentas y todo, es el que organiza, el secretario
G3S2: sobre la organización
G3S4: y al secretario
G3S2: pues pon al secretario si te sale de los huevos (sic)
G3S4: que me hace ilusión, vale, si no queréis ponerlo (...)”. [ADA1-G3-U2-A9-F2]

De nuevo G3S2 minusvaloraba la intervención de un compañero. G3S1 y G3S2 son dos alumnos populares entre los profesores, han desarrollado diversas estrategias para conseguir su aprobación y tienen cierta disposición para la participación. Pero el tipo de participación que promueve la escuela tradicional es éste, en forma de conductas autoritarias que son la consecuencia de la identificación con figuras de autoridad

representadas por algunos adultos y la mimesis con sus creencias y actitudes. El retraimiento de G3S4 cobra ahora todo su significado, en las sesiones iniciales del debate tuvo una participación destacada, pero sus intervenciones discrepantes no fueron tenidas en cuenta suficientemente por sus compañeros.

“G3S2: sobre la organización del instituto en cuestión de poder, las preguntas que les podríamos hacer serían las siguientes: venga vamos a debatir
G3S1: ¿en qué consiste la organización de la institución, del instituto?, en la misma pregunta, ¿para qué sirve?, también, ¿no?
G3S2: ¿Cuál es el grado de poderes en el instituto?, ¿Hay algún documento en el que se nombre?
G3S3: ¿cree usted que esta es una buena organización?, ¿Hay una buena organización?, ¿Cree usted que hay una buena organización en nuestra institución?
G3S3: ¿cambiarías este tipo de organización?
G3S1: yo puedo poner otra pregunta, ¿cómo estaría para el o para ella una organización en condiciones, ¿sabes?
G3S2: ¿cómo sería para usted una perfecta organización?
G3S3: también le podemos preguntar que si hay algún documento donde te dice (...)
G3S1: este tiene una buena pregunta (...).” [ADC2-G3-U2-A9-F2]

Aquí se preguntaban por las relaciones de poder dentro de la institución escolar, si esto está escrito en algún sitio, etc. Además se plantean la perspectiva de lo deseable, del cambio, ya no es el discurso de esto es lo único posible porque es lo que existe.

“P: ¿cómo va?
G3S1: bien, bien
P: ¿sobre qué es el tema?
G3S1: la organización de la institución
P: interesa hacer un organigrama con la estructura de la organización (...)
G3S2: buscar información para hacer un organigrama preguntándole a los responsables sobre su organización, entre paréntesis, director, secretario, jefe de estudios, etc., cuál es su organización.
G3S1: G3S3 tenía una pregunta buena (...) preguntarle a la directora también quien puede darnos información, más información sobre este tema
G3S2: Ea, con esto tenemos para empezar
G3S1: pues ya está, ¿no? (...).” [ADP2-G3-U2-A9-F2]

En el ámbito de los procedimientos hay un progreso evidente, definen fuentes, formulan preguntas que interpelan a las personas de la organización, planifican el trabajo, toman decisiones, etc.

Sesión de debate 10 (G3-U2-A10-F2)

Esta sesión es continuación de la anterior, los alumnos comenzaron a buscar información en algunos documentos organizativos y curriculares.

“G3S2: [lee documentos organizativos que hablan sobre la ordenación flexible y personalizada de los contenidos]
P: una ordenación personalizada de los contenidos (...) que no todos los cursos son iguales, no es lo mismo este curso que el de enfrente, que el de allí, ni tampoco es lo mismo este curso que uno que esté en Estepa, en Granada o en Albacete (...) porque los contextos son distintos, los alumnos son distintos, lo que está planteando es que la ordenación de los contenidos tiene que ser flexible. ¿Eso se puede hacer con el

libro de texto?, con el libro de texto es todo el mundo lo mismo, entienda o no entienda, te guste o no te guste, tenga que ver contigo o no tenga que ver contigo, eso significa una ordenación flexible de los contenidos y personalizada (...)

G3S1: aquí no hay nada de lo que estamos nosotros buscando (...) aquí lo que te explica es el tipo de evaluación que tienen que hacer, como tiene que ser

G3S4: (...) aquí lo que te dice son los derechos de los alumnos

G3S1: eso vale, eso vale, derecho vale (...) esto es la evaluación, como es evaluación, como debe de ser la evaluación (...)

G3S2: esto es como pretenden que aprendamos

G3S3: muchas cosas en verdad se incumplen”. [ADC2-G3-U2-A10-F2]

Si es posible la discrepancia, pensar las cosas de otras maneras, si tras la apariencia y la evidencia podemos entrever lo que no se dice pero está influyendo en la situación, entonces podemos inferir que una cosa es la normativa de una organización y otra distinta las prácticas y procedimientos que se siguen en la práctica.

“G3S2: aquí hay una cosa con la que yo no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en la educación secundaria obligatoria procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo

G3S2: X (un profesor) el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro (sic)

G3S3: que si te enteras te enteras y si no (...)

G3S2: y que en un día te pone ahí cinco apartados y (...)

G3S2: tú le dices, ve más lento, algunos se lo dicen

G3S1: es que se lo toma como broma, ¿sabes lo que te digo?

G3S2: pero a un alumno nunca se le debe tomar por broma, ¿sabes?

G3S1: si, en verdad sí (...)

G3S4: esto va de esto, de las normas que hay y eso (...). [ADA2-G3-U2-A10-F2]

Aquí podemos observar que hay perspectiva crítica, se maneja la idea de contenido manifiesto y contenido latente, lo que se dice, la norma, y lo que se hace, y las relaciones de poder ocultas, que no se explicitan. También existe la conciencia de estar inmersos en un entramado de relaciones de poder, en el que hay un trato desigual y a veces falta de respeto.

“P: vamos a ver, digamos que esas son las normas escritas de como debemos funcionar, cuáles son los objetivos de la escuela (...)

G3S4: pero aquí hay cosas que no se hacen

P: luego hay que ver lo que se hace y lo que no se hace, eso ocurre en toda institución, hay normas escritas y luego hay luchas de poder, yo quiero hacerlo así porque es mejor para mí, hay que ver el funcionamiento real, una cosa es lo escrito y otra el funcionamiento real, el funcionamiento real es mucho más complicado, pero debemos partir de saber cuáles son los documentos organizativos y luego vamos a intentar ver cómo funciona en la realidad”. [PMD-G3-U2-A10-F2]

El profesor acercaba a la idea de funcionamiento complejo de una institución. G3S4 insistía en la idea de la contradicción entre lo declarativo y lo real, manteniendo una posición crítica y más cercana al pensamiento complejo.

“G3S4: ¿lo que está subrayado qué es maestro?

P: eso lo subrayé yo porque me parecía que era lo que más nos interesaba, lo hice cuando firmamos el contrato

G3S1: [Mientras lee]: ¡esto es una organización! [exclamación de asombro]

G3S4: esto es una organización”. [ADC2-G3-U2-A10-F2]

Era como si se diesen cuenta de que estaban viviendo en un marco institucional, y que lo que se hace todos los días en la escuela, y que para ellos es una rutina, ocurre en un marco de normas, de organigramas, de relaciones de poder, etc.

G3S4: aquí dicen que se unen para las evaluaciones
G3S1: lo que nosotros estamos diciendo es cómo se forma, y quienes lo forman
G3S4: yo es que veo una tontería que todos leamos lo mismo (...) y vamos ganando tiempo, ¿no? (...)
G3S2: yo he encontrado algo sobre autonomía de los centros (...)
G3S4: (...) observa los procesos del alumnado en cada una (...) y tendrán como referencia básica las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa
G3S1: eso no es la organización, como se organiza, no es profesor, alumno, jefe de estudio (...)
G3S3: por eso, hay que buscarlo (...)
G3S4: esos son los derechos que tienen (...) dice se establecen mecanismos de coordinación con los centros docentes del alumnado que se incorpora a la etapa (...)
aquí dice algo: aquí dice cómo se dispone la evaluación inicial, quillo (sic)
G3S1: pero a nosotros no nos importa la evaluación inicial, nos importa cómo se organiza (...)
G3S4: bueno, cómo se organiza la evaluación inicial
G3S1: pero no, es organización de personas (...)
G3S4: aquí no hay nada
P: ¿tenemos alguna pregunta?
G3S: una es de los derechos
P: ¿quién trabaja sobre derechos?, una idea es colaborar entre grupos y comunicarles ideas (...)
G3S4: mira la evaluación continua
G3S1: la evaluación continua no es tampoco
G3S4: aquí viene lo de la sesión de evaluación
G3S2: eso no interesa, mira yo he encontrado
G3S4: la evaluación a la finalización del curso
G3S: tampoco sirve
G3S2: yo he encontrado
G3S3: aquí dice que con dos materias pasa (...) la titulación quillo (sic), ¿esto interesa o no? (...) pues aquí no hay nada (...) es que esto está dentro de la institución
G3S2: nosotros tenemos que ver cómo se organiza el instituto, las cosas de la organización que se cumplen o no se cumplen en el instituto, ¿entiendes? (...) lo que yo he encontrado tampoco sirve, lo que tiene que hacer la orientadora, etc. (...) maestro nuestro tema es muy difícil (...). [G3-U2-A10-F2]

Después siguieron haciendo una búsqueda de información para responder a las cuestiones que se habían planteado, y que giraban en torno a la idea de la discrepancia entre las normas y procedimientos organizativos en el ámbito declarativo y legal, y las prácticas y comportamientos reales de la institución.

P: ¿vuestro tema es muy difícil? la organización de la institución
G3S2: es muy difícil encontrar información en estos papeles (...) he encontrado sobre la autonomía de la organización pero (...)
P: ahí habrá muchas cosas que no tengan que ver directamente con la organización pero cuando habla, por ejemplo cuando habla de las funciones del director, el jefe de estudios, tenemos que conseguir el ROF (...)
G3S4: aquí no viene nada

P: ¿y en el otro documento? hay tres documentos
G3S2: en este están lo que tienen que hacer en cada curso, los objetivos que tienen (...)
G3S4: y aquí te dice lo de la titulación, la evaluación, (...)
P: vale (...) mientras uno no tiene nada que hacer puede ir pensando en el cuestionario, que tipo de preguntas, por ejemplo el organigrama del centro, de qué órganos
G3S4: ¿eso lo tenemos hecho?, ¿tenéis ya preguntas, no?, vale
P: el próximo día hay que traer los ordenadores y mirar en la página web del instituto, que hay cosas
G3S: aquí tampoco hay nada
G3S4: no hay nada (...)
G3S3: ostras, aquí dice que en 4º si te quedan dos al final puedes pasar, te dan el título (...)
G3S4: mira, aquí hay muchas cosas que sirven, quillo (sic)
G3S2: Esto es el ROF el reglamento de organización y funcionamiento, esto es lo que nos dijo el profesor (...) señores el G3S1 después de una larga búsqueda ha encontrado esto: información, la organización de nuestra institución, hay varias personas o grupos de personas que lo forman, algunos son el delegado o delegada provincial de la Consejería de educación y ciencia, consejo escolar del centro, comisión de convivencia, jefe de estudios, director del centro, secretario, orientación para el alumnado (...) personal de seguridad, de limpieza, etc.
G3S2: esta búsqueda ha sido poco productiva
G3S4: pero cada instituto tendrá su organización
G3S2: hombre cada instituto tendrá su director (...)
G3S4: entonces no creo que encontremos aquí muchas cosas, ¿no?
G3S2: esta búsqueda no ha sido muy productiva porque no hemos encontrado muchas cosas y para el siguiente día esperamos encontrar más, aquí los kinders buenos de Sevilla y adiós”. [ADC2-G3-U2-A10-F2]

Los alumnos se mostraron muy interesados en esta actividad, normalmente sienten pereza cuando se les propone leer un documento, prefieren el debate o la visualización de imágenes, sin embargo se afanaron en la lectura de estos textos, señalando continuamente cosas que encontraban en ellos y que era de su interés; se sorprendían de que tras la cotidianidad de su vida escolar hubiese todo un mundo de disposiciones y normas escritas que les afectaban, que desconocían, y que a menudo no se cumplían; muchos alumnos pidieron llevarse a casa los documentos para seguir leyéndolos, pues yo los recogía al final de clase para que no se perdiesen y los volvía a entregar. Nunca me había ocurrido que los alumnos pidieran tarea para casa.

Sesión de debate 11 (G3-U2-A11-F2)

En esta sesión continuó el debate sobre los distintos factores que condicionan los procesos de aprendizaje y la convivencia en el Centro.

“G3S2: empieza G3S4, ¿qué te parecen los espacios del colegio?
G3S1: los espacios escolares, la cafetería, la clase (...)
G3S4: yo, me parece que está bien, pero se podría mejorar
G3S1: ¿en qué aspectos?
G3S4: más organización
G3S1: ¿en qué exactamente?, es que yo creo (...) venga di tu G3S2 (...)
G3S2: yo pienso que está todo bien organizado lo que pasa es que en esta institución no hay espacios para clases

G3S3: me parece que como en otros institutos han quitado la ESO han tenido que venir aquí (...) se han metido todos aquí y al final no hay sitio
G3S2: este colegio no me gusta para nada porque no tiene ascensor (...) la cafetería está muy mal organizada hay que esperar mucho para comprar el bocadillo, el patio es una porquería porque no nos dan balones y estamos todo el día sentados
G3S1: ahora están dando balones (...) yo cuando estaba en primero aquí si los daban
G3S4: y una semana cultural y no (...)
G3S3: eso (...)" [ADC1-G3-U2-A11-F2]

En este primer momento, en la cuestión de los espacios, solo veían lo evidente, la falta de espacios y las reparaciones necesarias. Se podría calificar esto como una queja sin alternativas, no como una crítica. Ahora empezaron a intervenir más G3S3 y G3S4, quizás el tema les interesaba o comenzaban a sentirse más seguros para intervenir.

"G3S1: ¿qué piensan ustedes de los tiempos escolares?
G3S4: hombre yo creo que deberíamos salir a las dos (...) porque nos están poniendo más horas, yo creo que porque nos pongan diez minutos mas de cada clase no se aprende más". [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Esta idea que plantean es interesante porque apunta a la ineficacia de la escuela tal como está planteada. Se pretende tener a los alumnos mucho tiempo encerrados pero no aprenden cosas.

"G3S1: yo estoy de acuerdo contigo, pero lo malo es que yo creo que debería haber un descanso de 15 minutos entre clases y media hora de recreo, lo malo es el horario que es un horario muy extenso, quince minutos entre cada clase y deberíamos estar hasta por la tarde en el colegio (...)
G3S4: yo prefiero que haya cinco minutos pero que salgamos a la una o a las dos
G3S3: y además se está alargando hasta el tiempo de los días porque ya empezamos un veinte de septiembre y ahora empezamos un quince (...) se creen que porque empecemos antes y tengamos más horas de trabajo vamos a hacer mucho más". [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Se insiste en la idea, no por dedicarle más tiempo a la escuela se aprende más, eso implica una crítica implícita al sistema, nos retienen mucho tiempo, pero lo verdaderamente importante, que es aprender, no mejora. Es como si el objetivo no explícito fuese la custodia de los alumnos, mantenerlos en el centro, aunque no aprendan.

"G3S2: los lunes a primera hora tenemos tutorías, que no nos dejen venir (...) y nos quedamos durmiendo
G3S1: pero es que la asistencia en ESO es obligatoria
G3S2: pero es que en la tutoría no hacemos nada, ¿qué hemos hecho hoy?, nada
G3S1: supuestamente deberíamos dar algo en tutoría, hablar de los problemas que tenemos en clase
G3S4: es que un lunes (...)
G3S3: tenemos sueño
G3S4: aparte de que tenemos sueño
G3S1: también podrían poner clases más amenas a primera hora no clases de inglés o de educación física a primera hora que no hay fuerza
G3S4: eso otra, la educación física nos la ponen a primera hora, es que vamos
G3S3: y en horario de invierno a las ocho de la mañana
G3S4: no hace frío

G3S2: que demos las mismas horas que en primaria si nos vamos a enterar igual (...)
G3S3: hace años según X (un profesor) que hace años teníamos menos horas y el rendimiento era mayor (...) ahora va peor”. [ADA2-G3-U2-A11-F2]

Se repite la idea pero ahora comparando con primaria:

“G3S4: el horario perfecto sería de 9 a 2 como en primaria
G3S1: bueno cambiemos de tema, ¿cómo crees tú que es el nivel en el instituto?
G3S4: yo creo que hay un buen nivel
G3S1: yo no pienso eso (...) porque en las clases debería ser como en clase de sociales no hacer examen y dar lo que nos conviene a nosotros, lo que nos interesa
G3S3: debatir, es que así nos enteramos mucho mejor, porque si no las cosas se olvidan
G3S1: no es dar lo que pone en el libro y hacer un examen, sino es estudiar algo para entenderlo hombre, yo no digo que matemáticas o física y química no sea así, de entenderlo, porque es de estudiar fórmulas, pero que sea más amena la clase, no tanto explicar, trabajo, explicar, trabajo, explicar, trabajo, que sea más amena”. [ADP2-G3-U2-A11-F2]

Aquí reclamaban unos contenidos y una metodología distintos, que tuviesen en cuenta sus intereses y que les permitiesen comprender para no olvidar. Ahora bien, G3S1 plantea que hay asignaturas como Matemáticas y Física y Química que no pueden ser “de entenderlo, porque es de estudiar fórmulas”, pero que al menos sean más amenas las clases.

“G3S3: y dar más química y no tanta física (...) que al final damos una semana de química, vamos
G3S1: no estoy de acuerdo contigo, a mí se me da mejor la física que la química, ja, ja, ja
G3S2: yo pienso que con una rutina diaria que las nuevas generaciones van a ser más tontas que (...)
G3S3: pues es verdad”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Califican de rutinaria la educación que reciben y la ponen en conexión con la falta de formación.

“G3S1: la convivencia con los profesores
G3S4: yo creo que está muy lejana (...) yo con los profesores no tengo ninguna (...)
G3S3: hay profesores
G3S4: hay profesores (...) yo creo que se meten mucho en su rol
G3S1: en su papel
G3S2: los derechos
G3S1: ¿y las relaciones con los profesores?
P: bueno ¿tenemos ya alguna idea?
G3S1: buenoooo (...)”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Utilizando el concepto de rol para caracterizar la figura del profesor, afirman que el desempeño del rol de profesor aleja a éste del alumno, pues estar “metido en su rol” no favorece el acercamiento y la convivencia.

“P: con respecto a los espacios, por ejemplo
G3S3: demasiados alumnos para tan poco espacio
P: no hay ascensor, ¿no?, que los espacios son pequeños

G3S2: y los días de lluvia tenemos que estar todo apretujados”.
[ADC1-G3-U2-A11-F2]

De nuevo, desde el centramiento en lo evidente, solo se ve lo perceptible, la falta de espacios, las reparaciones que hay que hacer, etc. (...) todavía no son capaces de ver cómo influye el espacio en la convivencia, o qué tipo de relaciones condicionan los espacios.

“P: ¿os gusta estar dentro de la clase?
G3S2: no
G3S1: depende, porque depende de lo que estudiamos y cómo lo hacemos”.
[ADC2-G3-U2-A11-F2]

El profesor introduce una cuestión que pretende desatascar el debate centrado en la mera queja por las deficiencias de las instalaciones y por el exceso de tiempo de clases. G3S1 responde desde una nueva perspectiva: no es tanto el estar dentro del aula sino lo que se hace y cómo se hace.

“G3S4: empezamos saliendo a la una, después a las dos, ahora a las dos y media, yo creo que por esto no vamos a saber más (...)
G3S3: años atrás había menos horas y se trabajaba más
G3S2: la clase es como una especie de prisión
G3S1: yo pienso que si las clases fuesen más amenas pues puedes estar mucho más tiempo en las clases (...) entonces no te das cuenta del tiempo
P: vale, entonces (...)
G3S4: es que hay clases que te dicen: venga a leer
G3S1: y hay clases que te explican y dicen: a hacer deberes (...)
G3S3: y te tienes que creer todo lo que te digan
G3S1: hombre yo digo que sí que en matemáticas y en física y química, pues mira si hay que estudiar pero que sean un poco más amenas las clases”.
[ADC2-G3-U2-A11-F2]

G3S4 y G3S3, que intervienen menos en los debates y que, sobre todo este último, muestra un cierto estancamiento en su evolución con respecto a sus compañeros, se animan a intervenir en los debates. Insisten en la idea de que no por dedicar más tiempo se aprende más y cuando G3S2 afirma: “la clase es como una especie de prisión”, G3S3 apostilla: “y te tienes que creer todo lo que te digan”. Sin duda esto supone un giro, hasta ahora las intervenciones de G3S3 habían sido escasas y de un bajo nivel de complejidad.

Pasan a hablar de metodologías, porque la idea es que no es tan importante el estar dentro del aula como lo que se hace y cómo se hace dentro del aula. El aula puede ser como una prisión, pero es una prisión no solo porque es un espacio cerrado sino por las cosas que se hacen y cómo se hacen.

“P: Pero es que estamos mezclando todo, contenidos que no son amenos, con tiempo que son muchas horas (...) por ejemplo en cuanto a los espacios dice: esto es una cárcel, eso lo decís mucho los alumnos, yo entro a veces de guardia: sácanos, llévanos al patio, ¿esto qué es? parece que están en Guantánamo, sácanos de aquí, me da una sensación como si fuese un carcelero. ¿Sería posible, algunas horas, no todas, aprender cosas fuera del aula?”. [G3-U2-A11-F2]

El profesor quiere ordenar un poco el debate, los alumnos hablan de su realidad y de sus vivencias, no entienden de categorías como “contenidos”, “metodologías”, etc. Lo deseable sería conservar la vivacidad del debate e ir introduciendo categorías y conceptos que nos ayuden a entender nuestra realidad. Eso sí introduce un elemento para el diálogo: ¿solo es posible aprender dentro del aula?

“G3S3: claro

G3S1: para la práctica (...) enseñarnos para el trabajo, solo para trabajar

G3S3: enseñar cosas (...) no sé, estoy solo en casa (...) cosas de sobrevivir solo”.

[ADC2-G3-U2-A11-F2]

De nuevo G3S3 se atreve a dar una respuesta que cuestiona lo que se hace en la escuela, plantea que se enseñen cosas prácticas que ayuden a “sobrevivir solo”.

“G3S2: Un espacio abierto, pero que hubiese espacios cerrados (...) más bancos por ejemplo, no podemos estar reunidos (...)”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Esta es una idea interesante porque apunta a la relación entre las condiciones espaciales y la convivencia entre las personas, en esta línea insistió el profesor. Ya no se trata de la queja por el mal estado de las instalaciones, ahora los contextos se ponen en relación con las actividades humanas y con las relaciones humanas; esto supone un progreso.

“G3S2: (...) la biblioteca

G3S1: sí, pero la biblioteca llega a un número de 20 y ya te echan (...) no hay (...)

G3S3: espacio para ocio (...)

P: primero espacios, vamos a ir concretando, tiempos, lo que ha dicho G3S4 es muy interesante, cada vez estudiamos más horas pero no aprendemos más

G3S1: bueno los espacios escolares, queremos espacios más abiertos y cerrados

G3S3: donde reunimos para tratar temas de la escuela, del instituto

G3S4: temas de nuestra institución”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Utilizan los conceptos que se vienen manejando en clase, como el de institución, e insisten en la idea de la necesidad de espacios para reunirse, “para tratar temas de la escuela”; esto quizás apunte al concepto de participación. Puede ser una evolución de la reivindicación que planteaban: queremos que nos tengan en cuenta.

“G3S2: tiempos escolares, queremos descanso entre clase y clase, un pequeño descanso entre clase y clase, y que no duren tanto el horario escolar

G3S4: que sea de 9 a 2 como en el colegio

G3S1: ea, que no sea extenso

G3S2: porque no vamos a aprender más por tener más horas

G3S1: ¿qué más podemos decir?

G3S4: bueno yo lo que dije, que no vamos a aprender más por tener más horas

G3S1: qué más podemos (...) de los tiempos escolares (...) que haya más, que no sé, eliminar el recreo para tener más tiempo entre clase y clase”.

[ADC2-G3-U2-A11-F2]

Aquí se señalaba la obsesión por extender los tiempos -“antes empezábamos el 20 de septiembre, ahora el 15”-, e insisten en la idea de que más tiempo no significa mejores resultados. La cuestión del tiempo no solo sirve como queja y petición de menos trabajo, se pone en relación con el rendimiento y se concluye la ineficacia de la escuela.

G3S2: es que hay horas innecesarias, sustituir horas innecesarias que necesitamos como tutorías y cosas así, porque eso si tienes algún problema se lo puedes decir a algún maestro y ellos se lo dicen a la directora, ea y no hace falta que se lo diga al tutor ni nada

G3S1: ya, pero a lo mejor los problemas de la clase que tenemos en común (...)

G3S2: van a estar (...) de todas maneras”. [ADA1-G3-U2-A11-F2]

G3S2 aboga por la eliminación de tutorías, G3S1 argumenta que debería servir para tratar los problemas de la clase, G3S2 contesta: “van a estar de todas maneras”, insistiendo en la actitud mostrada anteriormente, no tiene ninguna confianza en que los problemas se puedan tratar y resolver, es más expeditivo y busca la eficacia mecánica y simplificadora.

G3S1: si, ¿pero si se pueden arreglar en una hora?

G3S4: si te das cuenta que si quitamos una hora, si quitamos tutoría podemos entrar a las nueve

G3S2: solucionar el problema, ¿después de solucionar el problema qué haces?

G3S1: hablar más de esto, ¿o tú que te crees?

G3S2: ¿y si no hay que hablar más de esto?

G3S1: ¿que un problema se va a solucionar en diez minutos?

G3S2: ¿y si no hay más de esto, qué?, si se termina mucho antes de lo previsto y no hay más problemas

G3S1: pues nada hablar por ejemplo en este trimestre, los de 4º de ESO que nos vayan explicando qué podemos estudiar el año que viene, lo que nos conviene

G3S2: eso es de orientación

G3S1: pues que lo utilice la orientadora (...) no sé, yo creo que la tutoría no se debe cambiar porque es una hora libre que nos dejan por ejemplo si ellos tienen religión nosotros tenemos alternativa

G3S3: yo creo que no se debería cambiar pero que (...)

G3S1: vale muy bien, si te quitan la tutoría te van a poner ingles de todas maneras (...)

G3S2: pero vas a aprovechar un tiempo

G3S1: yo que sé, yo no veo eso bien”. [ADA2-G3-U2-A11-F2]

Para G3S2 solucionar los problemas de convivencia lleva poco tiempo, así que se plantea que la clase de tutoría quedaría vacía de contenido, más vale quedarse en casa durmiendo. G3S1 pasa de defender la hora de tutoría por su importancia para tratar problemas de convivencia a comparar la hora de tutoría con religión o alternativa, es una hora libre, si nos la quitan nos meten más contenidos de asignaturas.

G3S3: Lo que estudiamos

G3S1: en la escuela y cómo lo hacemos

G3S2: yo creo que estudiar estudiamos pero lo hacemos todos los días con una rutina sin dejar de hacerlo igual, si cambiara (...)

G3S1: cambiar la rutina de todos los días, ¿no?

G3S2: no porque si cambiamos la rutina el cambio se convertiría también en rutina, y volvería a ser una rutina

G3S1: que no haya tanta rutina en las clases

G3S2: eso no se puede evitar (...) esto está bien porque rompe la rutina que tenemos todos los días pero imagínate que todas las clases serían así, pues sería una rutina, entonces cambiaríamos otra vez”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Después vuelven a insistir en la crítica de la escuela que conocen: las clases son rutinarias.

G3S1: entonces cambiaríamos de método cada trimestre (...)
G3S2: haciendo las clases más llevaderas
G3S1: que las clases sean más amenas
G3S2: más llevaderas
G3S1: también se puede poner que (...) podría ser el primer trimestre estudio, el segundo como en Sociales y el tercero prácticas, pero que las del primer trimestre sean más amenas, no sean tanto estudio, estudio, estudio (...)
G3S4: que el estudio sea más ameno
G3S1: que las clases sean más amenas y divertidas (...) que haya más prácticas
G3S2: y más colaboración con los alumnos, (...) y que colaboren más los alumnos
G3S1: y que los alumnos colaboren, bueno qué más (...) decid vosotros que yo ya he dicho todo”. [ADA2-G3-U2-A11-F2]

Y plantean un cambio metodológico, con menos rutina, clases más amenas, más prácticas y más colaboración de los alumnos.

P: bueno, ¿tenemos alguna conclusión?
G3S3: unas cuantas
P: ¿cuáles?
G3S2: la conclusión respecto a los tiempos escolares queremos un pequeño espacio entre clase y clase y que tengamos un horario escolar menos extenso porque no vamos a aprender más por tener más horas, en cuanto a lo que estudiamos en la escuela y cómo lo hacemos, cambiar el método de estudio cada trimestre para hacer más llevaderas las clases”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Aquí plantean una alternativa de espacios, horarios y metodología:

P: ¿cambiar de método de estudio cada trimestre?
G3S2: en vez de copiar (...)
G3S2: ea, cada trimestre cambiamos de método, un trimestre así hablando como hace usted, tomando notas, colaborando con los alumnos y después prácticas
P: cada trimestre cambiamos de método, ¿eso que quiere decir que un trimestre yo hablo y ustedes escucháis?
G3S1: hombre, por ejemplo el primer trimestre, damos como una introducción de todo lo que vamos a dar, para que nosotros nos vayamos (...) en el segundo por ejemplo ir haciendo las prácticas por lo menos y trabajando en grupo, en el tercero ir poniendo en práctica lo que hemos aprendido
P: ¿pero eso es un método activo, no?, hombre hay momento en que yo explico o propongo actividades y hago explicaciones
G3S4: pero que no todo sea de leer y escribir sino algo más práctico (...)
P: ¿cómo qué?
G3S4: no sé (...)
G3S1: eso ya lo hemos puesto, que tengan más prácticas y que los alumnos colaboren
G3S3: no queda otra
G3S1: ¿que haya clases al aire libre, ponemos?, ¿que no estemos tan encerrados en la clase?, que no sean todas las clases en el aula
G3S4: que no todas las clases sean a puerta cerrada
G3S3: y que se den otras cosas
G3S1: que nos ayuden a madurar”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Esta es una propuesta interesante para una escuela mejor: cambiar de método, en vez de copiar, que haya más prácticas, que los alumnos colaboren y que los profesores ayuden a madurar a los alumnos.

“G3S2: te van a enseñar lo mismo dentro que fuera, vamos al patio, estamos allí
G3S3: nos podrían enseñar también el debate (...)”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

G3S2 de nuevo recae en su actitud fatalista: qué más da dónde sean las clases si van a enseñar lo mismo. G3S3 de nuevo interviene reclamando que “se den otras cosas” y entre ellas enseñar a debatir.

“G3S2 y G3S1: hablan de la velocidad lineal y de la velocidad angular
G3S4: ¿que toca después del recreo?
G3S: X [una asignatura]
G3S: ¿y después?
G3S1: Uf, Y [otra asignatura]
G3S3: es que no pega quillo (sic), después de una clase así no pega tan (...)
G3S1: si tengo un 7 en X ¿me presento a subir nota? [hablan de las calificaciones de varias asignaturas]
G3S1: yo suspendo A [otra asignatura]”. [G3-U2-A11-F2]

Sesión de debate 12 (G3-U2-A12-F2)

“P: esto os puede ayudar a hacer vuestras propuestas de la escuela que queremos [Manifiesto "No es Verdad para estudiantes"], lo leéis, son propuestas para una escuela mejor, os puede ayudar a debatir algunas cuestiones de las que habla y a hacer vuestras propuestas.
G3S4: Nos falta solo una propuesta, yo creo que la convivencia es buena con los profesores
G3S3: la convivencia entre nosotros
G3S2: hay gente que se ponen en la puerta a pegarse
G3S3: hay algunos de los que han entrado que son un poco (...) pero vamos (...) porque no conocen todavía como somos (...) pero es buena
G3S1: tu señor G3S5 que se ha incorporado al grupo otra vez [G3S5 ha estado faltando a clase]”. [ADA1-G3-U2-A12-F2]

G3S4, después de haber mantenido posiciones críticas con anterioridad, vuelve a una actitud conformista y acrítica que ignora las relaciones de poder.

“G3S4: esto es interesante, mira
G3S5: la convivencia
G3S1: ¿qué te parece?
G3S5: pues algunas veces buena y otras veces mala porque hay muchos que te insultan y ya de ahí empieza (...)
G3S1: la violencia
G3S5: la violencia (...) de género, ja, ja, ja
G3S1: señor G3S4 incorpórese (...) la convivencia, quillo (sic), la convivencia
G3S4: yo creo que está distante, los profesores no se quieren relacionar con nosotros
G3S1 y G3S2: nooooo, la convivencia de nosotros
G3S4: hombre la convivencia no es que sea muy buena pero bueno, depende con la gente que te relaciones, gente que te cae mejor, con la que te relacionas mejor, o gente que ni le echas cuenta ni nada (...)
G3S5: lo que yo he dicho, gente que te insulta
G3S2: que la convivencia es aceptable pero muy mejorable
G3S4: se puede mejorar mucho
G3S3: hay muchos grupos, claro hay muchos grupos
G3S2: ¿estamos de acuerdo?

G3S3: voto con ello
G3S4: y yo
G3S2: Creemos que la convivencia es (...) aceptable pero que es muy mejorable (...). [ADA2-G3-U2-A12-F2]

Aquí plantean que la convivencia en el Instituto es aceptable pero mejorable; esto apunta a una cierta actitud de búsqueda de lo deseable más allá de lo posible.

”G3S2: venga los derechos
G3S1: señor G3S4 ¿que opinas de los derechos?
G3S4: yo creo que tenemos muchos derechos pero no se implantan, no se llevan a cabo, eso es lo que yo pienso
G3S1: no se si quiero entenderte o no se si no quiero entenderte, pero no te entiendo
G3S4: vamos a ver, que nosotros tenemos derecho a algo pero no se hace, los profesores no (...)
G3S3: que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo
G3S4: no se llevan a cabo [silencio]”. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

En este fragmento observamos una perspectiva crítica y compleja, se tienen en cuenta las relaciones de poder y se reclama el respeto de los derechos. Obsérvese que G3S4 había empezado diciendo que la convivencia con los profesores era buena, ahora sin embargo introduce este elemento crítico. G3S1 se asusta: “no sé si quiero entenderte o no sé si no quiero entenderte”; y G3S3 se une definitivamente a la posición crítica: “que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo”. El silencio final es indicativo de que el diálogo ha entrado en unas vías peligrosas y de no retorno: el reconocimiento de unas relaciones de poder que tienen como consecuencia la violación de sus derechos.

“G3S1: de acuerdo
G3S2: señor G3S5
G3S1: que se ha incorporado al grupo después de tantos años
G3S2: ¿que piensas de los derechos que tenemos?
G3S5: pues yo pienso que tenemos muchos derechos pero que la mitad no lo sabemos
G3S3: al tener muchos derechos (...) también tenemos deberes
G3S1: [hablando con voz muy baja] no sé, no sé, bueno yo creo que (...) cuando le hicimos la entrevista a los de jefatura y le preguntamos por nuestros derechos no quiso tirar por esa rama”. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

Son conscientes de que están tratando un tema tabú, que los derechos escritos no se cumplen, no son una realidad, y que en las entrevistas que hicieron a los profesores notaron que “no querían tirar por esa rama”; observan lo no evidente, realizan inferencias; para muchos, los derechos de los alumnos son un tema del que es mejor no hablar.

“G3S1: pues yo pienso que no tenemos derechos solo tenemos deberes y punto, porque no tenemos derechos ni a quejarnos porque si nos quejamos nos castigan y si nos quejamos a alguien superior se lo toma como broma y luego no toman medidas ni nada y me parece un cachondeo y nos dicen que tenemos la junta de delegados pero tu se lo dices al delegado y se la pasa por el forro y luego no dice nada
G3S3: Yo creo que sí tenemos derechos lo que pasa es que a ellos si les da igual de todo (...) por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda (...)
G3S5: y acuéstate

G3S3: date una vueltecita anda y no te echan cuenta
G3S2: en conclusión sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas
G3S3: está bien ha quedado clarito
G3S2: yo creo que la redacción está bien”. [G3-U2-A12-F2]

G3S1 ha dejado de dudar, expresa abiertamente su malestar y su impotencia, y el resto de compañeros parecen acompañarle en el viaje, incluso G3S3 que tardíamente se une a la evolución del grupo. Los mecanismos establecidos no funcionan en la práctica, los derechos son solo formales, en el papel, la junta de delegados no funciona, es un mero formalismo, se ignoran los derechos de los alumnos y “no se aprecian nuestras ideas”; y apostillan: “ha quedado clarito”.

Sesión de debate 13 (G3-U2-A13-F2)

“G3S1: empieza a hablar el señor delegado que va a decidir de qué hablamos
G3S2: venga (...) cuando lo leáis me avisáis (...) el fragmento
G3S1: pero si ya lo he leído, coño
G3S2: pues lee otra vez
G3S1: ¿por qué, porque tu lo mandes?
G3S2: no, porque lo lees otra vez y se te queda mejor”. [ADA1-G3-U2-A13-F2]

Siguen los métodos docentes de G3S2: “lo lees otra vez que se te queda mejor”; ahora incluso los emplea con G3S1, que se rebela. Este dato refuerza nuestra hipótesis acerca del papel de “pequeño profesor” de G3S2 y su identificación con determinadas pautas y concepciones provenientes de la cultura mayoritaria de los profesores.

“G3S5: [Leen el “Manifiesto No es Verdad”, para estudiantes] quillo (sic), callaros (sic) que si no, no me lo puedo leer (sic)
G3S2: esta gente se está leyendo toda la página
G3S2: estos dos
G3S5: ¿que hablas?, si me estoy leyendo los dos primeros párrafos (...)
G3S2: yo creo que se trata de una crítica hacia la memorización (...) el modelo de estudio de memorización
G3S5: es que en verdad estudiamos mucho y eso en verdad en un futuro no nos va a servir de nada, porque dime tú a mi de qué te va a servir analizar una oración sintáctica, ¿de qué me va a servir en un futuro?, te va a decir un nota: ve a comprar una caja de leche y vas a estar tu ahí analizando la frase, ¿no?
[ADC2-G3-U2-A13-F2]

“G3S1: claro
G3S4: mi madre es administrativa, se supone que debe saber matemáticas, ¿no?, yo le pregunto que estoy en 4º de la ESO, mamá esto y me dice: yo ya no me acuerdo (...)
G3S3: yo quiero ser fisioterapeuta, cuando tenga un paciente en la camilla ¿que voy a pensar en la tangente de qué se yo qué? es que hay cosas que en verdad yo que sé
G3S1: o el río que pasa por (...)
G3S5: tienes aquí un río
G3S4: es que en verdad la tangente, tú estás llevando una tienda, vale, ¿para qué coño vas a querer hacer la tangente?
G3S5: con saber sumar, restar, multiplicar y dividir y poco más (...)
G3S4: mira Ronaldo (...)

G3S2: bueno, bueno (...) podemos decir que es una crítica al modelo de memorización y sobre las cosas que no nos van a servir para nada en el futuro”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

Plantean una crítica al modelo tradicional, basado en la memorización, y en unos contenidos que consideran inútiles.

“G3S4: yo creo que estudiamos de memoria y después se nos olvida todo
G3S5: la tabla periódica, dime tú a mí la tabla periódica
G3S2: de qué te va a servir, si no eres químico (...)
G3S4: pero es que yo no quiero ser químico
G3S5: que lo suyo es desde el principio tener claro lo que quieres ser y desde ahí ver lo que quieres estudiar (...)
P: ¿tenéis alguna conclusión?
G3S5: lo que estábamos hablando es para qué nos va a servir en un futuro a lo mejor calcular eso, matemáticas, una tangente, para qué nos va a servir en un futuro, si eso no sirve para nada
P: vale
G3S5: y que lo mejor es que desde un principio tuviéramos claro lo que queríamos hacer y ya de ahí que se fueran sacando (...)”. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

Cuestionan los contenidos, y los critican por poco útiles y poco comprensible. Los alumnos, hartos de contenidos descontextualizados, que no les interesan, y que no comprenden, plantean definir su vocación profesional muy pronto y estudiar solo lo que necesiten. Esta es una posición bastante reduccionista. El profesor trata de introducir algo de complejidad: ¿y si los contenidos que ahora nos parecen aburridos, fuesen presentados de otra manera, que nos interesara?

“G3S4: es que por ejemplo tu tienes una tienda y ¿para qué quieres saber la tangente de un ángulo? (...)
G3S3: cuando un paciente me diga: me duele aquí, que le voy a decir: ¿la tangente del ángulo?
P: bueno, entonces, en cuanto a contenidos, ¿cuál es vuestra propuesta?
G3S1: que cada uno debería dar lo que le interesa para su futuro”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

Insisten en esto, limitar los contenidos a lo que voy a necesitar para mi trabajo.

“P: pero eso es imposible (...)
G3S5: en matemáticas cosas de prácticas
P: en matemáticas (...) ¿hay cosas que pueden ser interesantes?, por ejemplo ayer me contaban unas alumnas, me decían: siempre me he preguntado el sistema de semáforos cómo puede estar coordinado, tantos cruces de semáforos en una ciudad, de manera tan compleja (...) eso es matemáticas (...) eso es cálculo matemático, ¿cómo pueden hacer esto?
G3S5: pero yo creo que primero habría que dar las matemáticas básicas y ya después cuando tú te metas en la carrera que quieras pues ya (...)
P: ¿no es posible dar matemáticas sin aburrirte como una ostra?
G3S2: es imposible
P: es imposible
G3S3: hombre pero si fuera más práctica
P: ¿las matemáticas tienen que ver con la realidad?
G3S4: las matemáticas son ejercicios (...)”. [G3-U2-A13-F2]

Para nuestros alumnos las matemáticas no tienen nada que ver con la realidad, son ejercicios.

“P: os voy a poner un ejemplo, hay un proyecto de matemáticas que, en El Alcázar de Sevilla, lo conocéis, ¿no?, toda la decoración es geométrica, porque es arte islámico y no hay figura humana, todo es geométrico, entonces los alumnos se dedican a calcular ángulos, superficies y demás con toda la decoración geométrica de El Alcázar, eso es una experiencia bonita (...)”. [G3-U2-A13-F2]

El profesor pone ejemplos para tratar de demostrar que cualquier área de conocimiento tiene que ver con la realidad y obedece a un deseo o una necesidad de saber sobre esa realidad.

“G3S4: eso es mejor que estar aquí
P: eso es práctica y teoría también porque tienes que poner (...)
G3S3: no que te lo tienes que aprender y no sabes por qué
G3S4: no que llegas aquí y te dicen: ejercicios
P: es que el arquitecto que hizo aquello tuvo que hacer esos cálculos (...) entonces tú estás aprendiendo las matemáticas, pero tienen sentido, no es una cosa fuera de lo real
G3S3: es aplicarlo a algo práctico
P: entonces conclusión, los contenidos ¿cómo deberían ser?
G3S2: más amenos
G3S1: más entretenidos
P: ¿qué más?
G3S5: más divertido
G3S2: más prácticos”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

Concluyen planteando la necesidad de estudiar contenidos más prácticos y amenos, y G3S3 añade: “no que te los tienes que aprender y no sabes por qué”, es decir que tengan sentido para ellos.

“P: muy bien, que tengan que ver con problemas reales, no una cosa que ni nos va ni nos viene (...) cuando tenemos problemas graves que están sucediendo en el mundo, ahora por ejemplo ¿qué está pasando en el mundo árabe?
G3S4: o con la contaminación (...)”. [G3-U2-A13-F2]

También plantea el profesor la perspectiva de que los contenidos tengan que ver con problemas del mundo en que vivimos. G3S4 refiere la contaminación.

“P: entonces, más amenos, más divertidos, más cercano a nosotros, que tengan que ver con problemas reales, pues esa es vuestra propuesta de contenido, pero escribirla, ahora a continuación vemos la metodología (...) y llegamos a conclusiones y trabajamos con un cierto orden
“G3S4: la verdad quillo (sic) es que las clases son, quillo (sic)
G3S2: las clases son (...)”. [G3-U2-A13-F2]

Después se quejan y plantean una alternativa de cómo deberían ser las clases:

“G3S2: más prácticas
G3S3: más amenas
G3S: más divertidas (...)
G3S2: y menos rutinarias (...)

G3S1: cosas que sean habituales que tengan que ver con la vida normal (...)
G3S2: ¿quién tiene hora?
G3S1: menos veinte”. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

Y reivindican la necesidad de cambiar los contenidos, sobre todo en las asignaturas que más les aburren y donde tienen más dificultades, para hacerlos más aplicables a algo práctico, más divertidos, más amenos, menos rutinarios, y que traten de cosas “que tengan que ver con la vida normal”.

“G3S2: la segunda propuesta, vamos a leer desde aquí hasta aquí, esto, esto y esto
G3S5: que yo estoy muy loco, que compro las pipas sin cáscaras para pelarlas (...)
G3S4: pues yo ya lo he leído
G3S1: pues yo pienso que para qué me va a servir el análisis sintáctico cuando esté trabajando (...)
G3S3: pues yo pienso que para que vamos a memorizar tantas cosas para que después cuando seamos mayores se nos olvide todo
G3S2: ¿os lo habéis leído primero?”
G3S4: si (...)”. [G3-U2-A13-F2]

Criticán la memorización mecánica a corto plazo, que no deja aprendizajes, y la obsesión con algunos tópicos escolares que no perciben como necesarios, por ejemplo, el análisis sintáctico.

G3S5: yo en verdad pienso que es mejor que sea como la clase de sociales, que busquemos las cosas, yo pienso que es mejor porque en verdad las clases deberían ser como esta clase que busquemos las cosas por Internet y luego debatamos
G3S4: y que no haya exámenes
G3S2: que sea evaluación continua por el trabajo
G3S4: porque siempre premian
G3S2: sí, a los que lo hacen todo de memoria
G3S2: y eso no es un buen método de estudio
G3S4: siempre acaban premiando a los mismos
G3S3: eso es estudiar por estudiar
G3S2: y cuando llegues a la universidad, por ejemplo, sacas la carrera de maestro y has estudiado de memoria todo el tema, entonces llega a la realidad, estás en una clase y qué le dice a sus alumnos, que no sabe nada, ¿no?, pues eso no me parece bien, creo que (...) los métodos de estudio tendría que ser un método con el que se te queden las cosas”. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

Criticán las clases donde solo se premia la memoria para el examen, “eso no es un buen método de estudio”, y no es útil porque no aprendes nada, “tendría que ser un método con el que se te queden las cosas”. Además dicen que si en la Universidad los maestros estudian así, después llegan a sus clases y no saben nada.

“G3S4: pero el de X (un profesor de una asignatura) no veas, bueno el de X es aparte porque ese (...) el de X no sé como puede tener tantas cosas en la cabeza, quillo (sic)
G3S1: es un superdotado, que está diciendo aquí un tema y a lo mejor está diciendo cuatro diferentes
G3S4: sin leerlo ni nada, ¿eh?
G3S3: se sabe toda la historia de las casas de Sevilla
G3S5: porque si algo te gusta eso te lo vas a aprender tu porque te gusta y se te va a quedar en tu mente ya (...)

G3S4: si pero
G3S3: si pero aunque te guste
G3S4: si pero aunque te guste, palabra a palabra, como él nos la dice y dice que este tema no lo vamos a terminar hasta el siguiente trimestre, ¿cuantas páginas copiaremos?, todo eso, quillo (sic), en la cabeza, tu no lo haces por mucho que quieras”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

Si algo te gusta lo vas a aprender. Plantean un proceso desde la perspectiva del interés del aprendiz. Pero, aunque critican el aprendizaje de memoria, admiran el enciclopedismo de un profesor que es capaz de estar horas hablándoles de algo y ellos copiando. Es el prestigio del saber.

“G3S3: yo creo que hay cosas de matemáticas que si fueran más prácticas nos gustarían más
G3S4: porque a mi me gusta mucho el fútbol y seguro que hay en el fútbol (...)
G3S2: bueno propuestas de lo que queremos (...) segunda propuesta: queremos nuevos métodos de estudio que sean más didácticos y con el que aprendamos sin olvidarlo en un futuro
P: vale, aprender cosas que no olvidemos, ¿por qué no las vamos a olvidar?
“G3S2: porque se nos ha quedado bien
G3S4: porque nos gusta”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

El profesor trata de indagar si están comprendiendo lo que dicen, sobre todo los términos que utilizan, “métodos más didácticos”, por ejemplo. Plantean la perspectiva de nuevos métodos de estudios, que sean más didácticos, para que lo que aprendan no se les olvide; a la pregunta del profesor responden que no lo olvidan porque les gusta, “porque se les ha quedado bien”.

“G3S2: lo de la guerra nuclear a mi no se me va a olvidar
G3S4: ni a mi tampoco
G3S5: maestro no es lo mismo (...) por ejemplo en proyecto integrado que hemos ido a las iglesias y no las han explicado y así se te queda más porque tú la estás viendo y así se te queda más
G3S4: claro no es lo mismo que estudiarlo aquí que te dicen venga vamos a ver (...)”. [G3-U2-A13-F2]

Ponen ejemplos concretos de otra forma de aprender que han experimentado en clase de proyecto integrado. Aprendemos lo que nos gusta, lo que tiene sentido para nosotros, lo que vemos o hacemos en la realidad, como la visita a una iglesia.

“G3S2: otra cosa que a mi no me gusta es que la señorita de X (una asignatura) cada vez que decimos que no sabemos algo se asombra mucho y yo pienso que si no me han enseñado, no sé decirte qué es
G3S2: me dice por ejemplo alguna persona famosa y me dice y yo no sé quién es, vamos
G3S3: y dice que ya tenemos edad para saberlo (...)”. [G3-U2-A13-F2]

No les gusta que algunos profesores exhiban su saber y les hagan sentir como un tonto. Señalan de nuevo que la relación de poder pasa por cuestiones del saber.

“P: ¿y si le preguntamos a un profesor por una asignatura que no es la suya, qué es lo que sabe?
G3S2: ajá

G3S4: ¿o le pregunto cuántos gigas tiene la playstation 3 a ver si lo sabe? (...)
G3S4: o grabar en Blue-Ray
P: o si es de X [una asignatura] pregúntale cosas de matemáticas o de física y química
G3S3: y tendría que saberlo (...).” [G3-U2-A13-F2]

Sesión de debate 14 (G3-U2-A14-F2)

En esta sesión se trataba de concluir el análisis y reflexión sobre el aprendizaje y la convivencia en la escuela con propuestas en positivo para una escuela mejor.

“P: venga, leyendo el texto, debatiendo y haciendo propuestas, en cada uno de los apartados, ¿vale?
G3S2: empieza
G3S3: vamos a empezar a leer
G3S1: ¿esto es Lengua?
G3S2: una nueva propuesta, no queremos que se nos juzgue por nuestros gustos ni por nuestras diferencias sociales
G3S1: pues yo pienso igual
G3S4: yo estoy de acuerdo
G3S2: no queremos que se nos critique por nuestras aficiones o apariencias y a la vez queremos que los padres (...) que los adultos nos den un voto de confianza”.
[G3-U2-A14-F2]

Piden que no se les prejuzgue ni discrimine y que los adultos confíen en ellos. Aquí vuelven a tratar el tema del conflicto generacional y las relaciones con los adultos de una manera abiertamente crítica y asertiva.

G3S3: yo pienso igual (...) de los profesores (...)
G3S1: yo pienso igual
G3S2: que se prepare mejor al equipo educativo de España. Queremos tener un grupo de maestros mejor preparados y con más experiencia (...) pedagógicamente hablando
G3S3: y profesionalmente (...)
G3S1: estoy de acuerdo con todo
G3S4: hombre yo ahí no estoy de acuerdo del todo pero en parte sí (...)
G3S2: maestro, hemos terminado
P: ¿habéis llegado a conclusiones?, leedme alguna
G3S2: la primera que las clases sean más amenas y didácticas (...)
P: muy bien (...) [leen las conclusiones]
G3S: no queremos que los adultos nos juzguen por nuestras apariencias (...)
P: vale, ¿por qué no lo escribís en la pizarra?”. [ADC2-G3-U2-A14-F2]

Y plantean la necesidad de una mejora del profesorado. Esto supone llevar hasta sus últimas consecuencias la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; ellos no son la única parte del proceso, el profesorado es pieza fundamental, por tanto se le debe exigir igualmente.

Sesión de debate 15 (G3-U3-A15-F2)

En esta última sesión de debate, realizada a modo de conclusión en los últimos días de junio, planteamos a nuestros alumnos aplicar lo aprendido durante este curso al análisis de un conflicto social que estábamos viviendo; se trataba del movimiento 15 M. Les

pedimos que formularan problemas de investigación y que emitiesen algunas hipótesis provisionales que nos permitiesen un primer acercamiento a este problema social y político, relacionado con la convivencia ciudadana y con el conflicto.

“P: bueno en primer lugar vamos a intentar definir algunos problemas de investigación relacionados con este movimiento social del 15 M, ¿cuál por ejemplo?
G3S1: bueno vamos a comenzar (...) ¿podría dar lugar esto a un conflicto social?
G3S4: venga la primera
G3S1: la primera
G3S4: digo la primera y que cada uno ponga su opinión, empieza tú G3S1: ¿será este un movimiento global?
G3S1: ¿qué pasaría si fuese un movimiento global?, pues que entonces los políticos se darían cuenta de lo que podemos hacer cuando nos unimos todos
G3S5: que los políticos harían lo que quisiéramos porque tendríamos el poder (...) en el mundo entero
G3S1: hombre si fuera global sería mejor
G3S2: se extendería la democracia por todo el mundo y por muchos países que tienen dictaduras y se darían cuenta de que la democracia es lo mejor
G3S4: yo creo que la democracia como no sea global no tiene futuro porque los líderes van a seguir siendo los mismos, no van a cambiar (...)”.
[ADP3-G3-U3-A15-F2]

Empiezan a formular problemas de investigación que suponen un cierto progreso en la abstracción y en la generalización. Describen cómo debería ser el movimiento, global, democrático, con el poder del pueblo, etc. Obsérvese la reflexión en cuanto a la necesidad de unión y la sensación de poder: si hay unión el poder no lo tienen los políticos, sino el pueblo.

“G3S1: ¿qué pone aquí G3S4?
G3S4: ¿será este un movimiento efectivo?
G3S1: hombre si se organizan bien yo creo que sí que puede ser efectivo que pueden conseguir lo que se proponen pero si llegan a que todas las personas se pongan a su favor, o sea que nos pongamos a favor del 15 M.
G3S4: ¿y el poder de los líderes y partidos, que crees?, ¿de la relación de poder?
G3S1: yo opino que no hace falta tener líder (...) ni tener un partido ni nada de eso si se ve que todo el mundo está a favor del 15M van a tener que rendirse porque tienen el pueblo en contra
G3S5: yo creo que sin un líder y sin un partido no van a conseguir nada porque primero se tienen que organizar y ya después (...)
G3S4: entonces sería lo mismo, ¿no? porque cuando (...) esta es una pregunta buena (...) porque si tienen un líder y llega al poder ¿cómo sabemos que no va a hacer igual que los otros?”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Cuestionan la viabilidad del movimiento y debaten sobre la perspectiva de sus potencialidades y debilidades. Se interrogan acerca de las relaciones de poder y del papel de los líderes y de los partidos en este movimiento. Reflexionan acerca de la necesidad del liderazgo y de la organización, y de la posibilidad de que nuevos líderes repitan las mismas situaciones de privilegio y abuso de poder. Esto supone también una progresión notable en las actitudes: desde las posiciones iniciales de conformismo fatalista se ha pasado a un cierto empoderamiento crítico.

“G3S2: por eso yo he dicho que no hace falta tener un líder, porque los políticos cuando vean que está todo el mundo

G3S5: pero vamos a ver si ellos van buscando una cosa, lo que querrán conseguir es eso, ¿no?

G3S2: si, pero estamos todos, imagínate que todo el instituto decimos que queremos que dure más el recreo (...) ¿tú que te crees que no lo van a cambiar?, entonces se van a ver solos, ¿no?

G3S5: cambiará, ¿pero si no se organizan?

G3S1: pero ya estamos organizados, porque si nos ponemos todos en contra de eso, seguro, seguro que lo cambian

G3S2: si todo el instituto se pusiera en pié y saliera al patio los maestros se tiraban de los pelos

G3S4: no habría profesores porque no habría alumnos

G3S2: un país sin profesores no hay país

G3S3: es que sin nosotros no hay profesores”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Reflexionan acerca de la dialéctica del poder, los políticos no son nada sin el reconocimiento del pueblo; y son capaces de cambiar de escala en el tratamiento del problema, en el instituto es lo mismo, “no habría profesores porque no habría alumnos (...) sin nosotros no hay profesores”. Esto supone un progreso, un grado de complejidad en el pensamiento y en la reflexión, pues implica una concepción dialéctica de las relaciones de poder. Obsérvese que en este momento final intervienen todos. Esta última intervención es de G3S3, que poco a poco ha ido entrando en los debates. También G3S4 se muestra muy activo en las intervenciones, y muy crítico.

“G3S1: así que lo que yo opino es que no es necesario tener un líder ni nada, me parece que se están organizando bien como lo están haciendo y yo creo que eso va a ir adelante

G3S5: (...) pero si cada uno va por su lado

G3S1: hombre cada uno por su lado no

G3S2: si se reunieran de todas las comunidades autónomas en una misma resistencia, que salieran unos cuantos líderes representativos de cada comunidad

G3S1: pero entonces ya se vuelven los líderes como en el poder, se sienten con el poder

G3S2: pero que contaran con las decisiones de toda la asamblea no ellos solos”.

[ADC3-G3-U3-A15-F2]

Siguen reflexionando sobre la paradoja de la necesidad del liderazgo y, sin embargo, la posibilidad de que los liderazgos perpetúen la situación que se combate, y resuelven el dilema proponiendo una especie de democracia asamblearia, al estilo de lo que pretendía el movimiento 15 M y que pudieron ver en las asambleas de barrio.

“G3S5: pero si te das cuenta ya se están organizando, porque ya se están organizando para ir a los barrios

G3S5: organizarse en grupos

G3S4: pues yo creo que no, como no sea mundial un país no puede (...) ser efectivo

G3S1: pero vamos a ver por ejemplo es lo mismo que yo he dicho, nos ponemos, nos ponemos (...)”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Con respecto a la necesidad de organizarse hay discrepancias, unos argumentan que si el movimiento no es global no es viable, otros dicen que si no forman un partido y tienen un liderazgo no va a ser efectivo, y G3S1 es el único que mantiene que la unión en las asambleas de barrios es suficiente organización y que la efectividad depende de la unión y la conciencia de poder de las gentes que se movilizan. También mantiene que si hay líderes volverá a ocurrir lo mismo, traicionarán al pueblo.

“G3S4: revolucionar un país, un país
G3S5: pero nosotros ya somos millones
G3S1: sin líderes y nada, ya hemos conseguido cosas (...)
G3S4: pero los líderes van a seguir siendo los mismos
G3S1: pero si todos los ciudadanos están en contra de ellos, ellos no pueden hacer nada, somos tan poderosos que no pueden hacer nada, envían policías, que envíen policías (...)
G3S2: el país se va a la mierda (...) vamos a ver todo el país, todos los trabajadores, si se están quietos (...)
G3S4: pero eso es imposible”. [ADA3-G3-U3-A15-F2]

G3S1 se muestra optimista, entusiasta, confía en el poder del pueblo, a pesar de la represión: “somos tan poderosos que no podrán conseguir nada”. G3S4 es más escéptico y cauteloso. Aun así conviven con la discrepancia y con el contraste de ideas sin sentirse obligados a buscar la unanimidad.

“G3S1: por qué no, si se llega a un acuerdo sin líderes, poco a poco lo vamos a ir consiguiendo, va aumentándose la gente, si la mitad del país se queda quieto, si nos unimos todos, sí podemos conseguirlo
G3S4: pero ese es el problema que no nos vamos a unir
G3S2: yo estoy en que lo van a conseguir todo
G3S1: si se organizan bien, sin lideres ni nada, reuniéndose todo el mundo, con el mayor número de gente yo creo que (...)”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Parece que todos son optimistas menos G3S4, que muestra algunas cautelas y menos entusiasmo.

“G3S4: yo creo que como no se organicen es imposible dejar al país parado
G3S2: sí es posible
G3S1: es como con la electricidad (...) con la mitad el país se va a la mierda (...) imagínate si conseguimos que cambie todo y que sea y que tu padre trabaje mejor, seguro
G3S4: ¿y si pierde el trabajo?
G3S1: pero para eso estamos, para arriesgarnos, si no, no consigues nada”. [ADA3-G3-U3-A15-F2]

Aquí puede estar una de las claves de los recelos de G3S4 con respecto al movimiento y a la posibilidad de una huelga general, si el país se para, mi padre se puede quedar sin trabajo, pero G3S1 dice: “para eso estamos, para arriesgarnos, si no, no consigues nada”.

“G3S4: pues mi padre
G3S1: bueno, pero imagínate, si paran los autobuses
G3S2: los servicios públicos
G3S1: los servicios públicos, si se paran se va todo a la mierda, ¿por qué?, porque si tú no coges el autobús y llegas tarde, se va todo a la mierda
G3S4: ¿y los coches no valen, o qué?
G3S1: sí pero si se quedan parados
G3S2: cierras las gasolineras, a ver lo que pasa
G3S1: ahí está, el país se va a la mierda, yo que sé
G3S3: ¿y bajar los precios de las gasolineras?

G3S4: ¿tú crees que uno que tenga una gasolinera va a bajar los precios para perder dinero?, no, porque yo soy el presidente del gobierno y le voy a repartir 100 millones a los parados

G3S2: Quillo (sic) G3S4 tú imagínate, tu estás en paro, estás hecho una mierda, y tu familia, te han quitado el piso y lo único que te queda es esto, entonces das la vida por esto”. [ADC2-G3-U3-A15-F2]

Reflexionan sobre la viabilidad de un paro o huelga general y apuntan a la desesperación de la gente como causa del movimiento, hablan de estar sin vivienda, sin empleo, etc. G3S1 y G3S2 declaran abiertamente su simpatía por el movimiento, el primero incluso se muestra entusiasta, pero G3S4 sigue expresando sus dudas de manera argumentada.

“G3S4: pero mas de la mitad no

G3S2: escúchame, ahora consigues un empleo en una gasolinera y ahora te piden los que estaban tan mal que le ayudas, ¿tú no les ayudas?

G3S4: y pierdo el trabajo

G3S2: [alzando la voz]: pero me cago en la puta, ¿tú les ayudas?

G3S4: ¿entonces qué ponemos?

G3S1: que se puede perfectamente estar sin un líder y conseguir bastantes cosas, (...) y que pueden conseguir lo que se propongan, bastantes cosas (...), soy G3S1 el que está hablando, exceptuando a un compañero del grupo que no piensa así”.

[ADA2-G3-U3-A15-F2]

G3S1 aparece optimista y militante, se pueden conseguir cosas sin un líder. G3S4 sigue mostrándose escéptico, pero a pesar de la presión entusiasta de G3S1, que lo señala como discrepante, sigue manteniendo sus posiciones críticas. Esto supone un progreso para él, pues a menudo se ha mostrado retraído y pusilánime en los debates. Al mismo tiempo la actitud de G3S1 nos plantea dudas, cuando intenta señalarse en su actitud crítica puede estar respondiendo a una demanda, real o imaginada, del profesor para que sea crítico (“soy G3S1 el que está hablando”).

Esto nos lleva a postular la idea de que quizás la etiqueta de “alumno bueno”, debido a sus ventajas relativas, tenga una adherencia y persistencia mayor, y por tanto sea más resistente al cambio y a la evolución.

“G3S3: conseguir cosas importantes, van a conseguir cosas, pero no van a conseguir (...) pero los demás están en contra y se queda (...)

G3S1: lo que dice la mayoría

G3S4: Yo creo que no van a conseguir mucho porque no se puede parar un país, la gente no va a perder su trabajo

G3S1: pero si todos se ponen de acuerdo, todos, no se perdería ningún trabajo (...) mira cuando quedaron para parar las luces, un motón de gente lo hicieron el apagón de las luces de cinco minutos

G3S4: mucha gente, pero otras no

G3S1; ya pero con la mayoría

G3S3: eso era una minoría

G3S1: en el telediario salió la Torre Eiffel apagada, París apagado, que si los hospitales apagados, todo

G3S4: eso es una tontería apagar un hospital, bueno ya lo veremos, ojalá me equivoque

G3S1: (...) yo te comprendo que todo el mundo no va a hacerlo, pero la mayoría de ellos puede hacerlo”. [ADP2-G3-U3-A15-F2]

G3S1 pone como ejemplo de la conciencia de poder que da la unión de la gente los apagones eléctricos. Sitúa a esto en primer plano, lo importante es el empoderamiento de las gentes y que sean conscientes de que el poder en realidad reside en ellos.

“G3S4: los parados, ¿no?

G3S1: pues los parados ya son cuatro millones y medio

G3S4: y qué van a conseguir

G3S3: Zapatero

G3S1: lo que se propongan, esto es una democracia y en una democracia se hace lo que dice el pueblo, si el pueblo decide que haya votaciones las hay

G3S5: tiene que haberlas

G3S4: puede que se queda el pueblo, pero tiene que tener un representante, ¿no?, ponle que se quite Zapatero, pero uno tiene que ocupar el poder, un pueblo tiene que tener un líder, ¿no?

G3S1: pero de Sevilla, de Córdoba, de (...) que ha escuchado anteriormente a todos

G3S4: ¿y tu crees que esos líderes no van a cambiar igual que cambiaron éstos?”.

[ADP3-G3-U3-A15-F2]

G3S1 exalta la democracia como parte del proceso de toma de conciencia del poder de la gente. G3S4 sigue argumentando la necesidad de un líder, si no es Zapatero tiene que ser otro y G3S1 aboga por una especie de democracia basada en las comunidades de base, en los pueblos y las ciudades, en realidad -de nuevo- algo como lo que plantea el 15M. Gritan todos, la discusión crece en apasionamiento. G3S4 sigue con su pesimismo y la discusión sube de tono, todos intervienen excepto G3S3 que de nuevo ha quedado en un segundo plano.

“G3S4: ponle que haya dos millones de parados, esa gente son unos catetos

G3S2: unos catetos, a lo mejor tienen un master en economía

G3S4: sí, un master en economía

G3S5: todos los que están en huelga tienen un master

G3S4: tienen un master y están parados, ¿no?

G3S1: porque no hay trabajo

G3S5: son chavales que acaban de salir de la universidad con su carrera y por eso están en huelga porque no consiguen trabajo

G3S4: ¿y no se pueden ir a otro país?

G3S1: ¡vamos a ver! si está todo el mundo igual”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Sus compañeros le contestan que son estudiantes y no tienen trabajo, G3S4 argumenta que se vayan a otro país a trabajar, continúa con su actitud escéptica y pesimista pero va perdiendo argumentos.

“G3S4: venga G3S1, ¿por qué utiliza la violencia los policías?

G3S1: yo opino que no deberían usar la violencia, los del 15M están ahí por su voluntad, ellos tienen sus derechos, ellos no se están comportando mal, al revés, limpian las plazas en las que se sitúan, yo creo que la policía no debe de (sic) sacarlos, debería por ejemplo, si hay una revuelta sí, pero a los que están tranquilos sin hacerle daño a nadie no deberían (...) como lo que hemos visto en los videos

G3S5: yo creo que son violentos [los policías] porque tienen miedo a que le ataquen pero que no los han atacado

G3S4: ¡¡pero si estaban sentados¡¡

G3S5: es que ellos quieren una cosa y hasta que no lo consigan

G3S4: además ¿tú crees que los policías cumplen unas órdenes?

G3S1: Si están tranquilamente ahí no le pueden pegar a la gente, los puede denunciar por agresión porque yo puedo estar tranquilamente sentado en la puerta
G3S4: pero es que es la ley, es la ley la que te está dando (...)
G3S5: puede ser lo que quiera, yo estoy aquí sentado y no estoy haciendo nada
G3S2: yo creo que los señores policías son unos mandaos y los que están acojonados (sic) son los políticos que van a mandar a los policías”.
[ADC2-G3-U3-A15-F2]

Hay un discurso interesante de defensa de los derechos de las personas, esto conecta con la construcción del concepto de relaciones de poder. Previamente habían reivindicado los derechos de las personas en la escuela, ahora hay una transferencia de conceptos, destrezas y actitudes al campo de lo social. En ese sentido, nos atrevemos a concluir que la construcción de conocimientos en el ámbito de la experiencia personal y con fuertes adherencias emocionales y valorativas hace posible la comprensión de lo social y la disposición a la participación crítica.

“P: vamos a ir llegando ya a algunas conclusiones y a algunas discrepancias, estamos de acuerdo en esto pero X discrepa en esto otro
G3S2: que los policías son unos mandados, los que lo han mandado son los políticos porque no quieren que ese movimiento vaya a mas
G3S4: ¿sabes como se quitaría esto? que los policías dijeran pues yo a estos no les pego
G3S1: hombre los policías también se pondrán a favor del 15M, que se pongan con ellos
G3S4: Ahí ya no estoy de acuerdo, este movimiento no puede ser efectivo, un policía no va a incumplir las órdenes para que lo echen
G3S5: pero no puede ser solo la policía tienen que ser todos
G3S1: claro si se ponen todos de acuerdo entonces los políticos no tienen donde ir
G3S4: estamos de acuerdo tiene que ser una unión común”.
[ADC2-G3-U3-A15-F2]

G3S4 parece que va aceptando algunos argumentos del grupo, como la necesidad de unión, y que la policía cumple órdenes porque los políticos temen al movimiento.

“G3S1: a ver ¿como es la pregunta?, que ¿por qué utilizan la violencia los policías?, porque se lo mandan los políticos porque tienen miedo de que los que se están manifestando consigan algo
G3S5: yo estoy de acuerdo con G3S1 porque en Barcelona, el video que hemos visto de Barcelona, los que están cagados son los políticos, dijeron que iban a limpiar la plaza y echan a la gente
G3S1: que vaya el político a pegarle a ellos (...) tiene que ir la policía, tienen que ir la policía
G3S4: Tienen que ponerse de acuerdo y decir a esta gente no le pegamos
G3S1: claro, eso es lo que tienen que hacer
G3S4: No incumplen ninguna ley
G3S5: y encima van otros policías
G3S1: eso es corrupción del sistema, eso es corrupción de policías con políticos
G3S4: eso es corrupción
G3S1: porque los políticos quieren desalojar a esas personas y lo único que quieren es defender sus derechos (...)”. [ADC2-G3-U3-A15-F2]

Defienden el derecho a manifestarse de las personas y critican la actuación policial; para ellos los políticos son los que tienen miedo del movimiento. Esto supone una inferencia,

tener en cuenta elementos no perceptibles de la situación. La actitud con respecto a la utilización del castigo y la represión como estrategia de resolución de conflictos ha dado paso a una posición de reivindicación de los derechos de las personas en el plano de lo social.

“G3S1: bueno, siguiente pregunta, ya estoy exaltado, ya estoy exaltado
G3S2: yo me reservo para el debate
G3S4: siguiente pregunta: ¿qué ideología quieren?
G3S1: democrática
G3S4: democrática y liberal (...) es que no se explicarme, me falta vocabulario para expresarme, no tengo [titubea excitado]
G3S4: mas participación del pueblo”. [ADC2-G3-U3-A15-F2]

Se plantean como problema de investigación indagar en los planteamientos ideológicos del movimiento. Supone cierta abstracción, y ver que tras las reivindicaciones existen ideas, planteamientos ideológicos. Describen la ideología de los manifestantes. Aluden a la cuestión de la participación, que ha sido una reclamación constante cuando debatían sobre “La escuela que queremos”.

“G3S4: ¿podría provocar un conflicto social?
G3S1: yo opino que sí
G3S4: yo creo que también
G3S1: ahora voy a explicar por qué, porque si los líderes se ponen contra el pueblo hay un conflicto
G3S4: yo creo que podría haber un conflicto social pero tendría que ser una masa de gente (...)
G3S5: por ejemplo nosotros 4 estamos contra ti que eres el líder pero podemos dar un golpe de estado
G3S1; ahí va, por ejemplo te queremos quitar de delegado del grupo, estás deseando ser delegado del grupo, te quitamos de delegado del grupo y es un golpe de estado y tu no puedes hacer nada si nosotros vamos contra ti
G3S2: si, pero si yo voy y le digo al maestro, y le digo maestro que yo quiero ser (...) y dice el maestro pues si pues eres (...)”. [G3-U3-A15-F2]

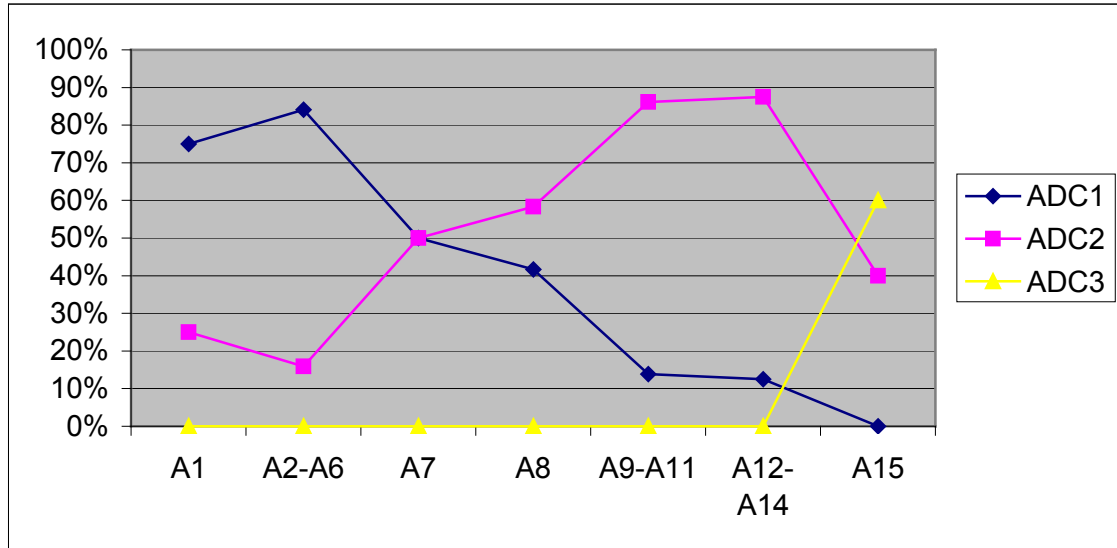
Finalmente utilizan los conceptos que han venido manejando para explicar la propia dinámica del grupo de trabajo, plantean que G3S2 en realidad no tiene el poder si ellos no lo reconocen como delegado, es decir si el grupo no lo reconoce como tal no posee autoridad. Sin embargo G3S2 se resiste a asumir esta concepción dialéctica del poder, que por otra parte fue introducida por él mismo cuando se trataba de los profesores. Así pues, tras el despliegue del análisis sobre lo social, terminan manejándose en la dialéctica de las escalas, personal y social, y reflexionan sobre el conflicto que se ha venido gestando en el mismo grupo de debate y que les afecta emocionalmente.

6.3.2 Evolución de los aprendizajes de los alumnos en los grupos de debate

En este apartado procederemos a una cuantificación de los resultados del grupo de debate en los distintos valores de la hipótesis de progresión en la categoría de los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales. Pretendemos establecer el patrón de evolución de los aprendizajes a lo largo de las 15 sesiones de debate identificando los momentos y las actividades clave de las progresiones.

ADC	A1	A2-A6	A7	A8	A9-A11	A12-A14	A15
ADC1	75%	84,12%	50%	41,66%	13,88%	12,50%	0%
ADC2	25%	15,87%	50%	58,33%	86,11%	87,50%	40%
ADC3	0%	0%	0%	0%	0%	0%	60%

Cuadro 6.12: Evolución de los aprendizajes de los alumnos en el grupo de debate



Gráfica 6.9: Evolución de los aprendizajes conceptuales de los alumnos en el grupo de debate

Para intentar comprender la evolución de los aprendizajes, hemos agrupado, para su análisis, las actividades realizadas en el grupo de debate en conjuntos de temáticas homogéneas, pues algunas de ellas no son más que la continuación de la sesión de debate precedente. Como podemos observar en la gráfica 6.3.1, las actividades A7 y A8 resultan cruciales y marcan el punto crítico de la progresión. La actividad A7 representa el momento de inflexión o cambio de tendencia en la evolución de los aprendizajes conceptuales, y a partir de la A8 las unidades de información de valor ADC1, de un bajo nivel de complejidad, disminuyen drásticamente hasta desaparecer en la última actividad, la A15. Paralelamente, ascienden considerablemente las unidades de información de valor ADC2, de un mayor nivel de complejidad, hasta alcanzar su nivel máximo en las actividades A12-A14. A partir de aquí comienzan a descender, pues las de valor ADC3, que parten de nivel 0, le toman el relevo en el ascenso. Esto indicaría que, tras una evolución conceptual que parte del predominio del valor ADC1, de un bajo nivel de complejidad, se llega en A12-A14 a niveles altos (86,11%) de unidades de información de un mayor nivel de complejidad (ADC2). A partir de aquí éstas comienzan su descenso coincidiendo con la aparición y ascenso de las de mayor nivel de complejidad, las de valor ADC3.

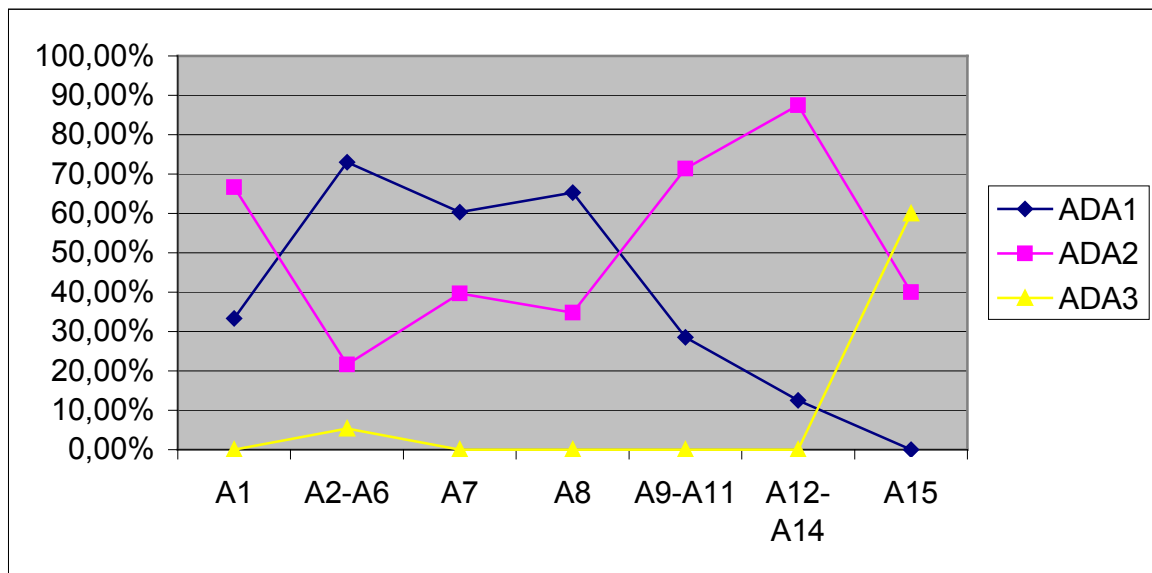
Pensamos que las evoluciones que expresan las gráficas validan nuestra hipótesis de progresión. Para alcanzar el conocimiento escolar deseable, representado por los valores ADC3, hay que pasar por etapas evolutivas intermedias. Otra cuestión interesante es que el momento crucial de cambio se produce con las actividades A7 y A8, que coinciden con una cuestión, la reflexión sobre las relaciones de poder y el conflicto generacional en la escuela, que consideramos crítica para el progreso de los aprendizajes sobre el conocimiento social. Ello nos estaría mostrando la importancia de diseñar actividades de enseñanza adecuadas y pertinentes para distintos momentos del proceso didáctico.

Según el pensamiento cotidiano sobre el aprendizaje, compartido por muchos profesores, se sabe o no se sabe, se tiene el conocimiento o se está en el error, esta concepción de sentido común se basa en un esquema de pensamiento simplificador basado en las oposiciones binarias. Sin embargo la gráfica 6.3.1 nos muestra la gradualidad de los cambios y el carácter procesual de los aprendizajes, aunque no siempre se dé un progreso homogéneo -pues puede haber regresiones circunstanciales- ni el ritmo sea constante

En efecto, cabe destacar también la regresión que se produce desde la actividad A1, que consistía en un debate final de conclusiones de la unidad U1, a las actividades A2 a A6, de introducción a una nueva unidad, la U2. Interpretamos esta regresión por el cambio de escala del conflicto y la convivencia, en la unidad U1 se trataba del conflicto a escala internacional y las respuestas de los alumnos a menudo estuvieron mediatizadas por la cultura escolar basada en la repetición y la copia de informaciones provenientes de los distintos materiales utilizados. Sin embargo en la U2 se trataba del análisis de conflictos a escala cercana e interpersonal y las primeras actividades pusieron de manifiesto la verdadera lógica del pensamiento de sentido común, de un bajo nivel de complejidad, de nuestros alumnos.

ADA	A1	A2-A6	A7	A8	A9-A11	A12-A14	A15
ADA1	33,33%	72,97%	60,29%	65,25%	28,57%	12,50%	0%
ADA2	66,66%	21,62%	39,70%	34,78%	71,42%	87,50%	40%
ADA3	0,00%	5,40%	0%	0%	0%	0%	60%

Cuadro 6.13: Evolución de los aprendizajes actitudinales de los alumnos en el grupo de debate



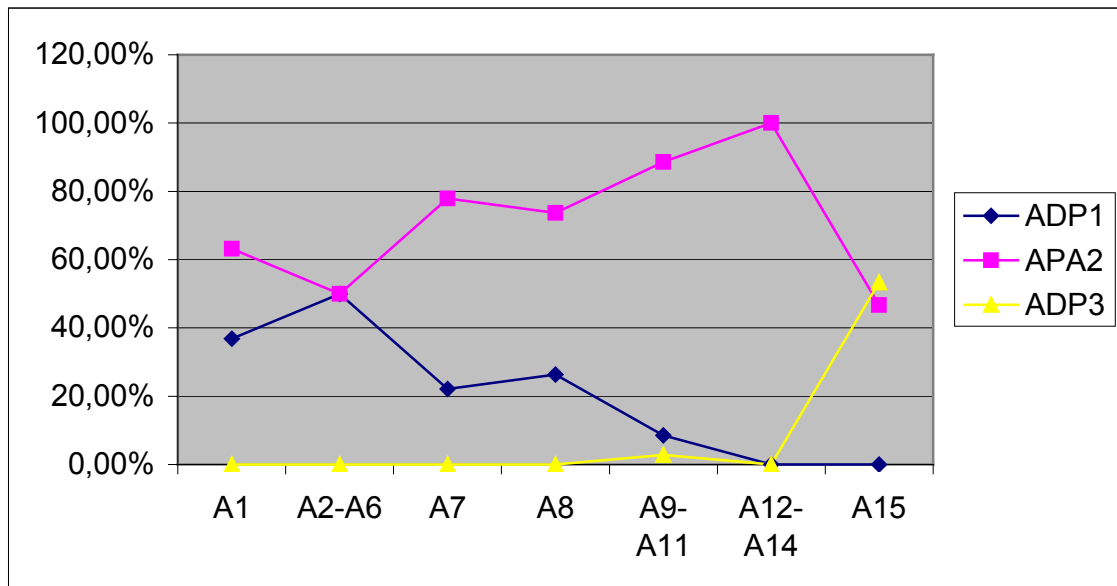
Gráfica 6.10: Evolución de los aprendizajes actitudinales de los alumnos en el grupo de debate

En cuanto a la evolución de los aprendizajes actitudinales observamos un patrón de evolución muy similar al anterior con algunos matices. La regresión desde la A1 a A2-A6 es mucho más pronunciada, y el momento crítico de la progresión presenta un desfase retardado con respecto a los aprendizajes conceptuales, pues aquí no empieza en la A7 sino en la A8. En el primer caso esto podría indicar que cuando se pasa de las construcciones conceptuales basadas en la repetición y en la simulación, tan propias de la cultura escolar, a la verdadera lógica del sentido común, se ponen de manifiesto las

actitudes que subyacen con mayor claridad y contundencia. Y con respecto a lo segundo, podría estar indicando que quizás la evolución conceptual preceda, y tal vez sea un prerrequisito, para la evolución actitudinal.

ADP	A1	A2-A6	A7	A8	A9-A11	A12-A14	A15
ADP1	36,84%	50,00%	22,09%	26,31%	8,57%	0,00%	0,00%
APA2	63,15%	50,00%	77,90%	73,68%	88,57%	100,00%	46,66%
ADP3	0,00%	0%	0%	0,00%	2,85%	0,00%	53,33%

Cuadro 6.14: Evolución de los aprendizajes procedimentales de los alumnos en el grupo de debate



Gráfica 6.11: Evolución de los aprendizajes procedimentales de los alumnos en el grupo de debate

En la gráfica sobre las evoluciones de los aprendizajes procedimentales observamos una evolución, grosso modo, muy similar a las anteriores, pero de nuevo aparecen algunos matices que consideramos dignos de comentar. De nuevo observamos el mismo fenómeno, que venimos denominando de "regresión", desde la A1 a la A2-A6. Pero aquí el punto crítico de la evolución se ha adelantado, mostrando un desfase anticipatorio de la progresión, pues el momento del cambio de tendencia aparece en A2-A6. Esto podría indicar que algunas destrezas procedimentales, y especialmente cuando se trata de actividades de debate, las relacionadas con la gestión de la discrepancia y el conflicto, y la salida del circuito paralizante de la unanimidad y la repetición, pueden ser un motor de cambio conceptual y actitudinal.

Según este esquema de cosas estaríamos postulando la posibilidad de que una evolución en el manejo de la discrepancia, y en el aprendizaje en el conflicto, estuviese en el origen de un progresivo enriquecimiento y una mayor complejidad de las ideas, que a su vez pondría las bases para el replanteamiento de las actitudes asociadas a los tópicos tratados en los debates.

Patrones de evolución de cada individuo y su repercusión en los procesos de aprendizaje

Pretendemos aquí aportar algunas claves acerca de la lógica de las intervenciones de los miembros del grupo de debate G3, que consideramos paradigmáticas porque configuran un estilo personal de repuesta y de evolución de su aprendizaje. Para ello hemos utilizado algunos fragmentos discursivos provenientes de los cuadernos de clase y de los diálogos de las actividades de debate. Los voy a analizar en cada uno de los miembros del Grupo 3.

G3S1

Este sujeto era considerado por los profesores como un alumno ejemplar, aun así parecía sensato, no daba muestras de sentirse un privilegiado, aunque a menudo tendía a justificar algunas decisiones de los adultos que claramente le perjudicaban. Diría que se comportaba como un alumno que sabe conciliar sus estrategias para triunfar en la escuela con el mantenimiento de cierta independencia de criterio, lo que le hacía ser popular y respetado también por sus compañeros; a diferencia de otros casos en los que la simulación para satisfacer las demandas del profesor termina sepultando totalmente cualquier atisbo de independencia y se repiten las palabras y las ideas de otros como si fuesen propias.

Su papel en el grupo fue de liderazgo positivo, dinamizó los debates y animó a los compañeros a participar, aunque evitó el enfrentamiento con el otro líder, G3S2, y por momentos no fue capaz de limitar la acción de éste cuando pretendía monopolizar el protagonismo. A veces, arrastrado por cierta inercia mimética con G3S2, acabó mostrando algunas actitudes de cierta intolerancia y autoritarismo con sus compañeros. Aun así, en las fases finales de las actividades, su evolución en este aspecto, aunque tardía, fue muy positiva para la dinámica del grupo. Nos atrevemos a afirmar que la gestión del enfrentamiento y la rivalidad entre ambos líderes, G3S1 y G3S2, fue un elemento decisivo para el estancamiento o la progresión de los debates en diversos momentos del proceso.

Aunque partía de posiciones iniciales de clara preponderancia de pensamiento simplificador, actitud conformista y dependiente y escasas destrezas procedimentales, su progresión fue una de las más sólidas del grupo. Podemos observar algunos momentos paradigmáticos:

“P: pero, un momento, no se trata de leer lo que uno tiene puesto
G3S1: no, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común
P: Ah, vale, vale (...) y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa
G3S1: ya, ya, después nos ponemos de acuerdo”. [ADP1-G3-U2-A2-F2]

Comenzaba con las pautas de unanimidad y repetición, se comportaba como un buen chico, un “buen alumno”, que quería contentar al profesor y “hacer sus tareas”. La huida de la discrepancia y del conflicto y la búsqueda de la unanimidad fueron rasgos definitorios de este sujeto que le impedían cualquier progresión en sus aprendizajes. La ausencia de discrepancia se correlacionaba con conductas de repetición y de copia de contenidos sin sentido personal.

En los momentos iniciales del curso era capaz de distinguir lo social de lo personal y expresaba su temor al futuro, sobre todo en el tema del empleo; su actitud de compromiso o preocupación con los problemas sociales era escasa y se resumía en un vago:

“cuanto durará esta crisis, qué remedios puede tener, cómo va a mejorar el mundo, si irá a mejor o a peor”. [ADA2-G3S1-U1-A1-F1]

Con respecto a sus ideas sobre las relaciones de los jóvenes con los adultos, sólo tenía en cuenta el dato aparente e irrelevante y su actitud era más bien conformista:

[¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?]

“G3S1: Si porque él quería conseguir los juegos gratis”. [ADA1-G3S1-U1-A1-F1]

Compartía con sus compañeros los típicos rasgos del pensamiento de sentido común con respecto al conflicto y la convivencia, aunque muy pronto introdujo elementos nuevos que denotaban una cierta capacidad de análisis. Cuando le preguntamos por las causas de los conflictos interpersonales cotidianos, entre otras esgrimió:

"G3S1: Suele deberse también por diferente carácter de las personas, malentendidos, etc".

En este otro caso observamos cómo G3S1 repite obedientemente los patrones que ha aprendido en la escuela y que son verdaderamente paralizantes desde el punto de vista de la progresión de los aprendizajes:

“P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?”

G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...). [G3-U2-A3-F2]

En esta fase inicial, sus actitudes también eran bastante coincidentes con las de sus compañeros, consideraba la discrepancia y el hecho de tener opiniones distintas como una de las principales causas de conflicto, aunque muy pronto demostró capacidad de adaptación a la nueva manera de trabajar propuesta por el profesor:

[Autovaloración]: "G3S1: Yo opino que esta manera de estudiar me llama mucho la atención porque es una nueva forma de estudiar y aprendes cosas... También me gusta bastante lo de poder crear conclusiones y contestarla buscando noticias y viendo documentales sobre el tema". [ADP1-G3S1-U1-A9-F1]

Podemos ilustrar la actitud que mencionábamos con el siguiente fragmento discursivo:

“P: ¿cuáles han sido vuestras conclusiones de grupo, o cuál ha sido el debate?”

G3S1: hemos dicho lo que tenemos escrito y después lo hemos puesto en común y nos ha parecido mejor esa

G3S2: eran ideas casi idénticas (...)

G3S1: ¿cómo podríamos resolverlo?, que se lo comuniquen al profesor y que él resuelva el conflicto”. [ADA1-G3-U2-A3-F2]

Se trataba de cumplir obedientemente con lo que se esperaba de él, la realización de las tareas con todos los requerimientos formales propios de la escuela. Pues ante todo se ha acostumbrado a que es el profesor el que manda, y al alumno le toca obedecer.

“P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?”

G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...)" [G3-U2-A3-F2]

Tan importante era para él la autoridad del profesor que consideraba una situación grave de conflicto aquella en la que había una ausencia de autoridad.

“G3S1: Ah, otro podría ser los conflictos donde no hay nadie que sea (...), que esté (...) [titubea] que esté (...) de autoridad, que presenta autoridad". [G3-U2-A3-F2]

A pesar de que compartía con sus compañeros una visión del conflicto en la que predominaba la culpa y el castigo, cuando debatían sobre un conflicto inventado por ellos señalaba el diálogo como alternativa al castigo:

“G3S1: la decisión de expulsarlos del centro no vale la pena porque lo volverían a hacer (...) y luego van a volver igual, yo creo que hay que hablarlo". [G3-U2-A3-F2]

A medida que G3S1 se apartaba de las opiniones mayoritarias, el enfrentamiento dialéctico con el otro líder del grupo, G3S2, se hacía más evidente. Frente al imaginario impulsivo de G3S2, G3S1 evolucionaba hacia posiciones distintas.

“G3S2: yo he puesto una expulsión de tres días del centro educativo y una multa de 300 euros a cada uno

G3S1: una multa de 300 euros no, que hablen con los padres mejor que una multa

G3S4: ahí, ahí, una multa, que le duela el bolsillo

G3S1: en verdad no le pueden poner una multa de 300 euros

G3S1: en verdad no le pueden poner una multa de 300 euros

G3S2: ¿Cómo que no? tu ponte a pelearte delante de un policía verás lo que te hace, o te cogen y te llevan al punto cero". [G3-U2-A3-F2]

Sus compañeros le eligieron en primer lugar para coordinador del grupo, y él insistió en que esta función debería ejercerse por rotación. Uno de los sujetos esgrimió como argumento que le vio interesado en ser el secretario del grupo. Casi todo el curso él y G3S2 ejercieron esa responsabilidad, pues el resto se colocó en una posición de retraimiento y de dejar hacer.

“G3S4: también hemos sido perros, ea el G3S1 el secretario

G3S1: no, pero es que en verdad se dijo desde primera hora

G3S4: se dijo, se dijo, mira como yo no voté por mí

G3S1: es que no votamos nada sino que dijisteis: ¡el G3S1!

G3S4: Bueno yo te vi interesado y dije bueno pues el G3S1

G3S1: pero después va éste, en el tercer trimestre

G3S4: yo me intercambio por ti, yo prefiero ser soldado raso, no quiero ascender

G3S5: yo soy mejor soldado

G3S1: ea, pues después vas a ser tú G3S2

G3S4. El año que viene tu

G3S1: y tu el otro, al final de este año te pones tu, y tu el que viene (...)
G3S5: yo lo haga el año que viene”. [G3-U2-A6-F2]

Finalmente G3S1 cedió a su compañero G3S2 la coordinación del grupo, pues éste demostraba un mayor afán de protagonismo en los debates.

“G3S1: coordina tú, que eres el que tienes que coordinar
G3S2: vamos a debatir sobre la pregunta: ¿cuales son las causas de este conflicto?, ¿qué factores están implicados?: va a empezar el G3S4, ¿qué piensas tú G3S4?
G3S5: ¿que conteste la primera pregunta?
G3S2: ¡¡ ¿que qué piensas tú sobre la primera pregunta? ¡¡”. [G3-U2-A7-F2]

A partir de aquí G3S2 comenzó a desplegar un estilo de liderazgo más agresivo y controlador con sus compañeros, ejerciendo de "pequeño profesor" del grupo, mientras tanto G3S1 parecía dejarse llevar por la inercia y de manera un tanto mimética repetía en tono menor las conductas autoritarias de G3S2.

“G3S2: vamos a ver G3S5, ¿tú que has puesto?, (...) ¡¡ si tu no has puesto nada ¡¡
G3S5: que sí, destrozo del inmobiliario (sic) y el interés de cada uno
G3S1: entonces no puedes decir que no estás de acuerdo
G3S2: si dices el destrozo inmobiliario (sic) no puedes decir que estás de acuerdo
G3S5: he dicho que no estoy de acuerdo
G3S2: pero tus argumentos no son buenos para eso
G3S5: que no de qué, que si
G3S2: venga, dime un argumento
G3S1: venga, di el argumento de por qué no estás de acuerdo con G3S4
G3S5: porque en verdad eso no tiene nada que ver con esa pregunta, en verdad, porque te dice las causas del conflicto
G3S1: si pero él ha escrito eso, pero tú te has negado, has dicho que no, responde por qué no
G3S2: si no sabe ni por qué lo ha dicho
G3S1: lo has dicho porque lo han dicho todos los demás y ya está
G3S5: porque vamos a ver, vamos a ver, porque yo no creo, que rompan las cosas para hacerse más machos, ¿entiendes?
G3S1: pero eso no es lo que te dice aquí, aquí lo que te dice es que le echan la culpa a ellos, ellos no tienen (...) que ser los que (...), sino que le echan la culpa a ellos (...) no que ellos lo han roto sino que le echan las culpas
G3S5: quillo (sic) que mira, que lo tengo bien, en esta pregunta
G3S1: sí, aquí sí, aquí si le echan la culpa, le echan la culpa a 4º de ESO X
G3S5: sin saber si son ellos
G3S5: Ea, ¿no ves?, que yo llevo razón en lo que yo digo”. [G3-U2-A7-F2]

Todo un interrogatorio, G3S2 y G3S1 se muestran especialmente inquisitivos y controladores con su compañero G3S5. Le piden explicaciones y ponen en duda su compromiso con el trabajo, acusándole de responder lo mismo que los demás para evitar hacer la tarea. Aún así, G3S1 exhibía un estilo más respetuoso exigiendo a sus compañeros que argumentasen sus opiniones.

“G3S2: ¿y vosotros qué, que sois mudos?
G3S5: yo, si digo una cosa y dice: pues di las cosas, y lo digo, y ahora me dicen que no
G3S1: es que tienes que explicar, tienes que argumentar tu respuesta
G3S5: si he argumentado y me habéis dicho que está mal

G3S1: si, argumentado, es decir el destrozo del mobiliario”. [G3-U2-A7-F2]

A pesar de esto, este sujeto fue capaz de introducir matices en los debates que suponían verdaderos avances, como cuando insistía frente a sus compañeros en que el conflicto en la escuela por la rotura del extintor tenía como verdadera causa que habían culpado a los jóvenes sin pruebas, introduciendo un atisbo de actitud crítica, señalando la injusticia y la falta de equidad de los adultos y situando el conflicto en el campo de las relaciones humanas y no de las contingencias espaciales, temporales o materiales. Este tema fue precisamente uno de los campos de colisión con G3S2, pues éste mantenía posiciones antagónicas que podríamos calificar de simplificadoras, conformistas y un tanto fatalistas, y con tendencias a "naturalizar" las situaciones de injusticia.

“G3S2: estamos de acuerdo en que ellos no lo habían hecho, ¿no?

G3S1: no, que le echan la culpa a ellos

G3S2: porque lo habían hecho ellos

G3S1: exactamente, pero sin saber si lo habían hecho, le echan la culpa sin tener pruebas (...) no tienen pruebas (...) no saben si han sido (...) ¿pero por qué le echan la culpa a ellos?

G3S2: porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tu estás ahí, pues tú pringas, es la ley de la naturaleza”. [G3-U2-A7-F2]

El enfrentamiento dialéctico entre G3S1 y G3S2 y el choque de protagonismos, gestionado adecuadamente, iba a suponer un elemento de dinamización de los debates, pues obligaba a manejarse con la discrepancia más allá de las falsas unanimidades. Por momentos G3S2 se enfadaba cuando los demás no estaban de acuerdo con sus opiniones, pero G3S1 tenía la suficiente asertividad como para mantener las suyas y obligar a confrontar argumentos; esto fue decisivo para el progreso de los debates. Poco a poco, las nuevas ideas de G3S1, más críticas, iban afianzándose y ganando la opinión, de manera gradual y con avances y retrocesos, de algunos de sus compañeros. Incluso G3S2, aunque con enfados y resistencias, no tuvo más remedio que ir admitiendo algunos de estos argumentos que demostraban mayor validez explicativa y mayor complejidad que los suyos. Señalar la cuestión de los derechos en la escuela fue sin duda uno de los elementos críticos del debate.

“G3S1: es que aquí también tenemos derechos lo que pasa es que no sabemos muy bien los derechos que tenemos”. [ADA2-G3-U2-A7-F2]

Aunque, como ya se dijo, a los avances correspondían sus respectivos retrocesos, pues este tipo de constataciones suponía un cierto atrevimiento en cuestiones que son tabú en la escuela; sin embargo, G3S1 reconducía los debates con un estilo argumentativo hacia posiciones críticas y poco a poco arrastraba al resto de sus compañeros. Esto además tenía efectos positivos en la gestión de la discrepancia, que empezaba a ser no sólo posible sino a manejarse con progresiva naturalidad:

“G3S1: pero yo no estoy de acuerdo con eso (...)

G3S5: ni yo tampoco

G3S2: y yo en parte no

G3S1: (...) porque como si no lo fuera (...) puede defender su interés pero no ejerciendo su poder porque no lo tiene

G3S5: porque yo te digo que un director dice que ha roto el cristal y se va a poner igual que nosotros (...)

G3S2: quillo, espérate (...) y además no les interesaría ponerse en contra del director

G3S1: sí, vamos a ver, pero él puede mirar también por sus alumnos, porque si es su tutor él puede mirar también por sus alumnos, si él cree que no ha sido el grupo él tiene que defenderlos, él los puede defender”. [G3-U2-A8-F2]

Esta gestión positiva del enfrentamiento dialéctico, y del choque de liderazgos, a menudo dio frutos en forma de síntesis superadoras de las ideas en colisión:

“G3S1: sigamos, ¿por dónde íbamos?

G3S2: (...) por ejemplo el maestro de X (una asignatura) lo ve y dice pues yo vi esta cosa y yo creo que (...) y a lo mejor el profesor de sociales dice pues yo lo vi claramente y no fue así, según los criterios de la forma que lo hayan visto

G3S1: yo pienso que sí, pero es también su opinión y eso es lo que tú quieres decir, que su opinión cuenta, ¿eso es lo que tú quieres decir?

G3S2: yo digo su criterio de juicio

G3S1: es lo mismo su interés porque mira también por su bien, ¿sabes?, que no salga perjudicado él

G3S2: podemos decir que los intereses o la manera de ver las cosas de cada maestro en este conflicto

G3S1: sí, puede ser”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Aunque esta alianza también tenía sus elementos negativos y retardatarios para la progresión de sus compañeros, pues se corría el riesgo de monopolizar el debate aislando al resto de miembros del grupo.

“G3S1: quillos (sic) que estamos aquí y sólo hablamos el G3S2 y yo

G3S5: sí, yo he intervenido dos o tres veces

G3S1: sí, una vez (...) en todo lo que llevamos una vez (...) si para decir tonterías en verdad porque

G3S5: sí, para decir tonterías pues saco un debate (...)

G3S2: el debate lo sacamos entre el G3S1 y yo, ja, ja, ja

G3S5: ¿qué estás hablando?”. [ADA1-G3-U2-A8-F2]

"G3S2: cada maestro se comportaría de una manera diferente, [silencio], es que estoy esperando a que copiéis, según sus intereses

G3S1: según sus intereses y sus opiniones

G3S1: podéis ir diciendo mas cosas, si queréis

G3S2: y su criterio de juicio

G3S2: ¿queréis añadir algo más vosotros tres, o G3S1?

G3S1: yo ya he añadido lo que quería

G3S4: por mi está bien”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Sin embargo el manejo constructivo de la discrepancia, y la colaboración con G3S1, ayudó a G3S2 a salir de sus posiciones atrincheradas en el conformismo y la fatalidad y a adoptar progresivamente posiciones más complejas y críticas.

“G3S2: aquí hay una cosa con la que yo no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en la educación secundaria obligatoria procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo

G3S2: X (un profesor) el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro (sic)

G3S3: que si te enteras te enteras y si no (...)

G3S2: y que en un día te pone ahí cinco apartados y (...)

G3S2: tú le dices, ve más lento, algunos se lo dicen

G3S1: es que se lo toma como broma, ¿sabes lo que te digo?

G3S2: pero a un alumno nunca se le debe tomar por broma, ¿sabes?

G3S1: sí, en verdad sí (...)

G3S4: esto va de esto, de las normas que hay y eso (...). [ADA2-G3-U2-A10-F2]

La evolución de la relación entre G3S1 y G3S2 hizo posible una colaboración que no reprimía la competencia y que por momentos se convertía en emulación mutua y en un acicate para la participación de los compañeros.

“G3S2: empieza G3S4, ¿qué te parecen los espacios del colegio?

G3S1: los espacios escolares, la cafetería, la clase (...)

G3S4: yo, me parece que está bien, pero se podría mejorar

G3S1: ¿en qué aspectos?

G3S4: más organización

G3S1: ¿en qué exactamente?, es que yo creo (...) venga di tu G3S2 (...)

G3S2: yo pienso que está todo bien organizado lo que pasa es que en esta institución no hay espacios para clases

G3S3: me parece que como en otros institutos han quitado la ESO han tenido que venir aquí (...) se han metido todos aquí y al final no hay sitio

G3S2: este colegio no me gusta para nada porque no tiene ascensor (...) la cafetería está muy mal organizada hay que esperar mucho para comprar el bocadillo, el patio es una porquería porque no nos dan balones y estamos todo el día sentados

G3S1: ahora están dando balones (...) yo cuando estaba en primero aquí si los daban

G3S4: y una semana cultural y no (...)

G3S3: eso (...). [ADC1-G3-U2-A11-F2]

“G3S1: ¿qué piensan ustedes de los tiempos escolares?

G3S4: hombre yo creo que deberíamos salir a las dos (...) porque nos están poniendo más horas, yo creo que porque nos pongan diez minutos mas de cada clase no se aprende más”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

“G3S1: yo estoy de acuerdo contigo, pero lo malo es que yo creo que debería haber un descanso de 15 minutos entre clases y media hora de recreo, lo malo es el horario que es un horario muy extenso, quince minutos entre cada clase y deberíamos estar hasta por la tarde en el colegio (...)

G3S4: yo prefiero que haya cinco minutos pero que salgamos a la una o a las dos

G3S3: y además se está alargando hasta el tiempo de los días porque ya empezamos un veinte de septiembre y ahora empezamos un quince (...) se creen que porque empecemos antes y tengamos más horas de trabajo vamos a hacer mucho más”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Incluso, en algunos momentos G3S1 parece conceder a G3S2 el protagonismo que necesita para sentirse cómodo en el grupo; aunque éste a menudo hacía un uso bastante abusivo de este protagonismo y se producían fricciones, en las que G3S1 intentaba limitar la acción de aquel:

“G3S1: empieza a hablar el señor delegado que va a decidir de qué hablamos

G3S2: venga (...) cuando lo leáis me avisáis (...) el fragmento

G3S1: pero si ya lo he leído, coño

G3S2: pues lee otra vez

G3S1: ¿por qué, porque tu lo mandes?

G3S2: no, porque lo lees otra vez y se te queda mejor”. [ADA1-G3-U2-A13-F2]

En el último debate, el relativo a los movimientos sociales, G3S1 se mostró optimista y entusiasta con las posibilidades de éxito del 15M. En este caso G3S2 parecía estar de

acuerdo con él en lo fundamental, pero como consecuencia del bagaje de todo un curso en la gestión de la discrepancia aparecieron posiciones divergentes de algunos de sus compañeros, sobre todo de G3S4 y de G3S3. Al mismo tiempo la exhibición crítica y entusiasta de G3S1 nos pone en guardia y nos plantea dudas, pues puede estar respondiendo a una demanda del profesor, real o imaginada, para que sea crítico (“soy G3S1 el que está hablando”). De ser así, nos llevaría a plantearnos que en el fondo de la evolución de este sujeto ha podido estar perviviendo su afán, de "alumno bueno", de satisfacer las demandas del profesor. Esto podría indicar que esta etiqueta, pegada al alumno, muestra una gran adherencia y resistencia a ser modificada.

G3S2: escúchame, ahora consigues un empleo en una gasolinera y ahora te piden los que estaban tan mal que le ayudes, ¿tú no les ayudas?

G3S4: y pierdo el trabajo

G3S2: [alzando la voz]: pero me cago en la puta, ¿tú les ayudas?

G3S4: ¿entonces qué ponemos?

G3S1: que se puede perfectamente estar sin un líder y conseguir bastantes cosas, (...) y que pueden conseguir lo que se propongan, bastantes cosas (...), soy G3S1 el que está hablando, exceptuando a un compañero del grupo que no piensa así”.

[ADA2-G3-U3-A15-F2]

En el último fragmento discursivo de los debates de nuevo se puso de manifiesto el trabajo realizado por G3S1 en la gestión del conflicto y en la dinámica de la rivalidad con G3S2.

“G3S4: ¿podría provocar un conflicto social?

G3S1: yo opino que sí

G3S4: yo creo que también

G3S1: ahora voy a explicar por qué, porque si los líderes se ponen contra el pueblo hay un conflicto

G3S4: yo creo que podría haber un conflicto social pero tendría que ser una masa de gente (...)

G3S5: por ejemplo nosotros 4 estamos contra ti que eres el líder pero podemos dar un golpe de estado

G3S1; ahí va, por ejemplo te queremos quitar de delegado del grupo, estás deseando ser delegado del grupo, te quitamos de delegado del grupo y es un golpe de estado y tu no puedes hacer nada si nosotros vamos contra ti

G3S4: si, pero si yo voy y le digo al maestro, y le digo maestro que yo quiero ser (...) y dice el maestro pues si pues eres (...)”. [G3-U3-A15-F2]

G3S2

El rasgo más sobresaliente de personalidad de este sujeto fue su excesivo afán de protagonismo y su dependencia de la aprobación y del reconocimiento de sus profesores y compañeros. Ejerció también el liderazgo en el grupo, dinamizó y dirigió los debates facilitando el trabajo, aunque por momentos manifestó un estilo un tanto manipulador y de cierta intolerancia y falta de respeto hacia otros miembros del grupo de debate. A menudo se mostraba impaciente y quería que las cosas se hicieran a su manera, infravalorando el trabajo y las aportaciones de algunos de sus compañeros. Como se ha venido diciendo, a veces parecía que actuaba como un “pequeño profesor” dentro del grupo, manifestando una identificación con las actitudes más autoritarias de los adultos. Tendía a arrogarse el liderazgo con la aquiescencia de otros miembros del grupo, que se sentían cómodos en una actitud de menor protagonismo, y con el beneplácito también

de G3S1 que, aunque también ejercía un cierto liderazgo, evitó el enfrentamiento directo con él.

Cuando coordinaba comenzaba los debates dando la palabra de manera excesivamente enérgica, con una tendencia a un funcionamiento poco horizontal y muy dirigista, a menudo no dejaba terminar las frases de sus compañeros, no los escuchaba y no valoraba suficientemente sus aportaciones. Aun así, demostró suficiente inteligencia y actitud autocrítica para modificar algunas de estas conductas; las intervenciones de G3S1, su par dialéctico en el liderazgo del grupo, y los comentarios de sus compañeros fueron atemperando estas actitudes y el ambiente del grupo mejoró.

Su progresión, al igual que la de G3S1, fue muy vigorosa, pero con momentos de dura resistencia al cambio. A menudo se convertía en portavoz “emergente” del grupo expresando concepciones y actitudes de sentido común compartidas con la cultura popular. Al principio tendía al conformismo y al fatalismo, su visión de la relación con los adultos pasaba por ser muy pragmática, “ya que no es posible cambiar nada, admitamos que las cosas son así de manera natural”. Veamos un ejemplo:

“G3S2: porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tu estás ahí, pues tú pringas (sic), es la ley de la naturaleza”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

Se trataba de negar la causalidad en los hechos sociales y naturalizar las relaciones para proveer a los fenómenos de un estatus de aceptabilidad y evitar tomar conciencia de los conflictos que se derivan de las relaciones de poder y dominación.

“G3S2: yo pienso que a ellos [los profesores] les da igual lo que les diga, a ellos se la sopla (sic), se lo dices y te dicen, ea, vosotros habéis sido y callaos ya (...)”. [G3-U2-A7-F2]

Sus argumentos se alimentaban de su experiencia inmediata pero no era capaz de poner en cuestión los esquemas establecidos. Sus concepciones de la convivencia estaban vinculadas a actitudes como la indiferencia, la pasividad o el conformismo, pues comenzaba cediendo en las palabras y terminaba cediendo en los hechos. Progresivamente pasó a la queja, como desahogo, y finalmente a construir argumentos críticos.

Al comenzar ponía de manifiesto una estructura de pensamiento muy simplificador, tendía a ver solo lo más evidente y perceptible, y sus actitudes eran muy egocéntricas. A la cuestión sobre la posibilidad de apretar el botón nuclear respondía:

“G3S2: si, porque si estoy en un refugio nuclear a mi no me pasaría nada. No, porque esta no es mi guerra, es la suya yo no he echo (sic) nada”. [ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

Este egocentrismo también se ponía de manifiesto en su perspectiva del conflicto y la convivencia, que a menudo se circunscribía a su experiencia personal cercana, en la familia o en el barrio. Su concepción de las relaciones internacionales pasaba por la personalización y a menudo utilizaba metáforas que ponían de manifiesto unos esquemas mentales, con respecto a la convivencia, un tanto impulsivos:

“G3S2: yo creo que fue porque los rusos se amedrentaron al saber de los sistemas de defensa de América (Guerra de las galaxia). Entonces creo que ese suceso creó tensión entre los dos países y todavía en mi opinión hay como una especie de chispa que espero que no salte entre los dos países”. [ADC1-G3S2-U1-A4-F1]

G3S2 solía expresar fantasías violentas con respecto a las figuras de autoridad: si anteriormente había imaginado a un profesor con el “pómulo reventado”, ahora “le meto un puñetazo al policía”.

“G3S?: pues llevárselos todos a un calabozo

P: ¿y eso se hace?

G3ST (todos): No

P: ¿por qué?

G3S2: porque tienen otro método

G3S4: lo que hacen es interrogarlos

G3S1: son diferentes roles

P: porque si a ti te detienen, oiga que aquí se ha cometido un delito, tú que harías

G3S2: le meto un puñetazo al policía

G3S5: tengo mis derechos, le diría (...)”. [G3-U2-A7-F2]

Con respecto al conflicto entre iguales mostraba los estereotipos de sentido común en grado sumo, tendía a enfatizar el lado negativo del conflicto, la importancia de la intervención de una figura autoritaria para solventarlo, así como la preponderancia del castigo y la represión. Su actitud solía ser de evitación o represión del conflicto y su visión de la convivencia se basaba en la negación del protagonismo de las personas y en la prevalencia de las contingencias inevitables.

[¿Cuáles son las causas de este conflicto, qué factores están implicados?] "G3S2: un incidente en el que se ha inculcado a unas personas por haber estado en el lugar y en el momento equivocados". [ADC1-G3S2-U2-A4-F1]

“G3S2: yo me quitaría de ahí

P: ¿eludirías el conflicto, te irías?

G3S2: yo no tengo ganas de discutir”. [ADC1-G3-U2-A3-F2]

A menudo mostraba un imaginario con respecto a la convivencia caracterizado por la ausencia de reflexión y el predominio de la acción, del insulto, el exabrupto y la violencia. La intervención de una figura de autoridad, policía o profesor, que castigaba y ponía orden también formaba parte de este orden de cosas.

“G3S2: yo he puesto una expulsión de tres días del centro educativo y una multa de 300 euros a cada uno

G3S1: una multa de 300 euros no, que hablen con los padres mejor que una multa

G3S4: ahí, ahí, una multa, que le duela el bolsillo

G3S1: en verdad no le pueden poner una multa de 300 euros

G3S2: ¿cómo que no?, tu ponte a pelearte delante de un policía, verás lo que te hace, o te cogen y te llevan al punto cero”. [G3-U2-A3-F2]

Cuando le tocó coordinar el grupo se comportó como un "pequeño profesor" exhibiendo una serie de conductas de vigilancia y control sobre sus compañeros; sobre todo con G3S5, que por su absentismo representaba el estereotipo del "mal alumno". Si G3S2 actuaba de manera mimética como un profesor controlador, pronto su compañero G3S1 terminó también emulando estas conductas.

“G3S4: hoy es el día de la paz, ¿no?

G3S1: el viernes, el viernes

G3S2: el que hable desde ahora va a escribir lo que estoy diciendo, ya me estoy hartando de vosotros”. [G3-U2-A6-F2]

“G3S2: pero queréis callaros ya dios mío, que no podemos concentrarnos (...) con corta, corta [alzando la voz]”. [G3-U2-A6-F2]

“G3S2: vamos a ver G3S5, ¿tú que has puesto?, (...) ¡¡ si tu no has puesto nada ¡¡

G3S5: que sí, destrozo del inmobiliario (sic) y el interés de cada uno

G3S1: entonces no puedes decir que no estás de acuerdo

G3S2: si dices el destrozo inmobiliario (sic) no puedes decir que estás de acuerdo

G3S5: he dicho que no estoy de acuerdo

G3S2: pero tus argumentos no son buenos para eso

G3S5: que no de qué, que si

G3S2: venga, dime un argumento

G3S1: venga, di el argumento de por qué no estás de acuerdo con G3S4

G3S5: porque en verdad eso no tiene nada que ver con esa pregunta, en verdad, porque te dice las causas del conflicto

G3S1: si pero él ha escrito eso, pero tú te has negado, has dicho que no, responde por qué no

G3S2: si no sabe ni por qué lo ha dicho”. [G3-U2-A7-F2]

“G3S2: ¿y vosotros qué, que sois mudos?

G3S5: yo, si digo una cosa y dice: pues di las cosas, y lo digo, y ahora me dicen que no”. [G3-U2-A7-F2]

“G3S2: ¿Estamos de acuerdo en que ellos (...)?

G3S4: en que no tienen pruebas para acusarlos

G3S1: Bueno, ¿cuál es la causa del conflicto?

G3S2: Estamos de acuerdo en que (...)

G3S4: es que (...)

G3S2: ¡¡ G3S4 cállate por favor ¡¡ [alzando la voz], que cada vez que lo estoy cogiendo se me interrumpe y se me va (...). [ADA1-G3-U2-A7-F2]

El enfado y la ira de G3S2 subían de tono a medida que sus concepciones iban siendo puestas en cuestión en la interacción con sus compañeros. Ahora, gritando de manera muy autoritaria, interrumpía a G3S4, que trataba de explicarse en la misma línea que había venido manteniendo G3S1.

“G3S2: yo propongo preguntarle a la directora, la organización del poder del instituto, podemos preguntarle por algún documento en el que esté firmado que le den el cargo (...) preguntar a la directora, o al jefe de estudios sobre la organización

G3S4: y al secretario, ¿no?

G3S2: ese déjalo

G3S4: el secretario es el que lleva todas las cuentas y todo, es el que organiza, el secretario

G3S2: sobre la organización

G3S4: y al secretario

G3S2: pues pon al secretario si te sale de los huevos (sic)

G3S4: que me hace ilusión, vale, si no queréis ponerlo (...). [ADA1-G3-U2-A9-F2]

En este caso minusvaloraba la intervención de un compañero, G3S4, que precisamente se caracterizaba por su retraimiento a la hora de intervenir.

G3S2: no, si yo me acuerdo, que ellos no han sido los culpables y que cada uno busca sus intereses

G3S3: eso es más o menos lo que hemos puesto todos

G3S4: y que los culpan sin pruebas

G3S1: que le echan los problemas a ellos sin tener culpa (...) ¿entonces qué vas a poner?, que lo tengo que poner yo también

G3S2: ahora os lo dicto (...). [ADC2-G3-U2-A7-F2]

Pero la relación con G3S1 fue fundamental en la evolución de sus ideas, aunque continuaba "dictando" a sus compañeros, pues su identificación con la figura de un profesor autoritario era persistente.

G3S5: que ellos no han sido, ya que ellos estaban en el pasillo pero ellos no lo han roto

G3S2: una forma muy resumida de hablarlo, pero vamos (...)

G3S1: yo he puesto que utilizaría como argumento que el grupo estaba en el pasillo en ese momento y el grupo utilizaría que no tienen pruebas de que hayan sido ellos

G3S4: yo he puesto que los de 4º de ESO X se defienden diciendo que si ellos no han sido por qué tienen que estar castigados y los profesores se defienden diciendo que a ellos son a los que habían pillado en el pasillo, hayan sido o no hayan sido a ellos le echan las culpas porque estaban en el sitio del delito

G3S2 [hablando al mismo tiempo que G3S5]: los alumnos se defenderían diciendo que ellos no habían hecho nada y que lo habían inculpado sin motivo alguno, los maestros que ellos estaban allí y eran los más indicados para ser los culpables del conflicto

G3S1: del conflicto no, del destrozo del mobiliario

G3S2: pero eso ha causado (...)

G3S1: (...) un conflicto, pero ellos no tienen que pagar (...) por el conflicto

G3S2: vamos a ver si ellos se lo han cargado han creado un conflicto entre los maestros y los alumnos, ¿no? [levantando la voz]

G3S1: pero vamos a ver, si se lo han cargado ellos no querían crear un conflicto, a lo mejor no querían crear un conflicto, tenían la intención de romperlo nada mas pero no de crear un conflicto

G3S2: ya, pero quien se lo haya cargado ha creado un conflicto entre maestros y alumnos

G3S5: ¿pero tú que sabes si lo han roto ellos o quien lo ha roto?

G3S2: he dicho quién se lo haya cargado

G3S1: quillo (sic), escucha primero

G3S2: anda, este también [exclamación airada]". [G3-U2-A7-F2]

Los argumentos divergentes de G3S1 iban ganando la opinión del grupo, y en esa evolución también se encontraba G3S2, que, a pesar de sus impulsos autoritarios, respetaba y consideraba la opinión de su compañero. Por momentos se enfadaba cuando se ponían en cuestión sus planteamientos, se resistía a admitir que, en el caso que analizaban, los adultos acusaban sin pruebas y basándose en la sospecha, presuponiendo la culpabilidad de los jóvenes por el hecho de serlo, y además aplicaban un castigo colectivo haciendo recaer la culpa de manera indiscriminada sobre todo un curso. Mientras sus compañeros planteaban abiertamente lo injusto de la situación, G3S2, de nuevo con tintes violentos y dramáticos, insistía en las cuestiones circunstanciales:

“G3S2: vamos a ver, G3S4, esto es un ejemplo, tú ves un cadáver en el suelo con un tiro en la cabeza a ti te dan una pistola y viene la policía y ¿qué te hacen?

G3S1: Y tú para defender lo tuyo dices que no tienen pruebas

G3S5: ¿y van a coger a 3.000 alumnos y van a decir, pues vosotros habéis sido?”.

[ADC2-G3-U2-A7-F2]

G3S2 seguía apelando a las contingencias para evitar entrar en el debate de las relaciones, pero arrastrado por la evolución del resto del grupo iba centrándose en la idea de que el conflicto era fundamentalmente un fenómeno de relaciones entre personas, individual o colectivamente, y que las circunstancias materiales, espaciales o temporales, si bien influían, no eran el principal elemento.

“G3S2: y sin una orden judicial no me puede llevar

P: exactamente, o sea que tú tienes derechos como ciudadano, ¿no?

G3S1: claro

P: por ejemplo, el derecho a la presunción de inocencia, yo soy inocente hasta que no se demuestre lo contrario, ¿no?, y ¿eso ocurre en la escuela?

G3S?: a veces si y a veces no, hay (...)

P: en el caso que estamos planteando

G3S?: no

G3S2: tú le dices eso a un maestro y te dice: anda ya, te pongo un parte y te vas a tu casa

P: entonces, ¿en la escuela no hay derechos?

G3S1: los hay pero algunas veces no quieren verlos

P: ¿qué opináis de eso?

G3S1: hombre yo (...) [el tono de voz de los alumnos ha cambiado, parece inseguro, dubitativo]

G3S2: yo opino que los alumnos no tienen derechos, vamos, por ejemplo un profesor te puede contestar mal y como tu le contestes mal te pone un parte y eso no es justo porque él tiene que tener el mismo respeto que le tienes a él (...)

G3S5: nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto pero que

G3S2: y no tienen derecho a insultarnos”. [G3-U2-A7-F2]

La interacción en los debates fue disolviendo las resistencias de G3S2 a reconocer lo que verdaderamente sentía, con cierta amargura, que los alumnos no tienen derechos, que no siempre son respetados, y que esto no es justo.

“G3S4: yo estoy en parte de acuerdo con G3S1 porque si tú has sido pues te castigan y aprendes pero si tú no has sido tú no aprendes porque si tú no has sido no puedes aprender la lección, estoy de acuerdo pero no estoy de acuerdo

G3S1: aparte, y vosotros estáis de acuerdo, ¿o no?

G3S2: yo creo que si fueran ellos les vendría bien un escarmiento por ser tontos, y si no fueran ellos pues me parecería injusto porque si ellos no hubieran sido les causarían una sensación de (...)

G3S5: de impotencia

G3S2: (...) de injusticia que liberarían contra los maestros [silencio]

G3S1: también, ¿tú que opinas?, ¿Nada?, ¿Estás indeciso todavía?

G3S3: estoy de acuerdo

G3S1: estás indeciso, ¿no?”. [ADC1-G3-U2-A7-F2]

En este fragmento discursivo se ponían de manifiesto algunos de estos sentimientos de injusticia derivados de las relaciones intergeneracionales en la escuela, y al mismo

tiempo aparecen algunas claves explicativas de las fantasías agresivas con respecto a las figuras de autoridad expresadas repetidamente. Más tarde, la descarga emocional daba paso a la expresión abierta de las quejas y críticas por las situaciones vividas en la escuela.

G3S2: aquí hay una cosa con la que yo no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en la educación secundaria obligatoria procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo
G3S2: X (un profesor) el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro (sic)
G3S3: que si te enteras te enteras y si no (...)
G3S2: y que en un día te pone ahí cinco apartados y (...)
G3S2: tú le dices, ve más lento, algunos se lo dicen
G3S1: es que se lo toma como broma, ¿sabes lo que te digo?
G3S2: pero a un alumno nunca se le debe tomar por broma, ¿sabes?
G3S1: si, en verdad sí (...)
G3S4: esto va de esto, de las normas que hay y eso (...). [ADA2-G3-U2-A10-F2]

Aunque, estas descargas, en forma de quejas, seguían conviviendo con las mismas actitudes de falta de confianza en las personas y en la posibilidad de resolución de los conflictos. Concretamente abogaba por la eliminación de las horas de tutoría, pues consideraba innecesarias la deliberación y el debate para solucionar los problemas de convivencia, así que se planteaba que la clase de tutoría quedaría vacía de contenido, y más valía quedarse en casa durmiendo.

G3S2: es que hay horas innecesarias, sustituir horas innecesarias que necesitamos como tutorías y cosas así, porque eso si tienes algún problema se lo puedes decir a algún maestro y ellos se lo dicen a la directora, ea y no hace falta que se lo diga al tutor ni nada
G3S1: ya, pero a lo mejor los problemas de la clase que tenemos en común (...)
G3S2: van a estar (...) de todas maneras” [ADA1-G3-U2-A11-F2]

G3S1: si, ¿pero si se pueden arreglar en una hora?
G3S4: si te das cuenta que si quitamos una hora, si quitamos tutoría podemos entrar a las nueve
G3S2: solucionar el problema, ¿después de solucionar el problema qué haces?
G3S1: hablar más de esto, ¿o tú que te crees?
G3S2: ¿y si no hay que hablar más de esto?
G3S1: ¿que un problema se va a solucionar en diez minutos?
G3S2: ¿y si no hay más de esto, qué?, si se termina mucho antes de lo previsto y no hay más problemas
G3S1: pues nada hablar por ejemplo en este trimestre, los de 4º de ESO que nos vayan explicando qué podemos estudiar el año que viene, lo que nos conviene
G3S2: eso es de orientación
G3S1: pues que lo utilice la orientadora (...) no sé, yo creo que la tutoría no se debe cambiar porque es una hora libre que nos dejan por ejemplo si ellos tienen religión nosotros tenemos alternativa
G3S3: yo creo que no se debería cambiar pero que (...)
G3S1: vale muy bien, si te quitan la tutoría te van a poner ingles de todas maneras (...)
G3S2: pero vas a aprovechar un tiempo
G3S1: yo que sé, yo no veo eso bien”. [ADA2-G3-U2-A11-F2]

Su actitud fatalista también se ponía de manifiesto cuando se planteaban cambiar los métodos en la escuela, pues argumentaba que de todas formas se terminaría de nuevo en la rutina.

“G3S3: Lo que estudiamos

G3S1: en la escuela y cómo lo hacemos

G3S2: yo creo que estudiar estudiamos pero lo hacemos todos los días con una rutina sin dejar de hacerlo igual, si cambiara (...)

G3S1: cambiar la rutina de todos los días, ¿no?

G3S2: no porque si cambiamos la rutina el cambio se convertiría también en rutina, y volvería a ser una rutina

G3S1: que no haya tanta rutina en las clases

G3S2: eso no se puede evitar (...) esto está bien porque rompe la rutina que tenemos todos los días pero imagínate que todas las clases serían así, pues sería una rutina, entonces cambiaríamos otra vez”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

O cuando sus compañeros planteaban realizar actividades fuera del aula, de nuevo recaía en su actitud fatalista argumentando que daba igual dónde fuesen las clases pues iban a enseñar lo mismo.

“G3S2: te van a enseñar lo mismo dentro que fuera, vamos al patio, estamos allí”.

[ADC2-G3-U2-A11-F2]

Sin embargo, progresivamente, influido por la evolución de sus compañeros y por la emulación de G3S1, fue construyendo concepciones y actitudes distintas, que se pusieron de manifiesto en el debate sobre los movimientos sociales y el 15M.

“G3S2: por eso yo he dicho que no hace falta tener un líder, porque los políticos cuando vean que está todo el mundo

G3S5: pero vamos a ver si ellos van buscando una cosa, lo que querrán conseguir es eso, ¿no?

G3S2: si, pero estamos todos, imagínate que todo el instituto decimos que queremos que dure más el recreo (...) ¿tú que te crees que no lo van a cambiar?, entonces se van a ver solos, ¿no?

G3S2: si se reunieran de todas las comunidades autónomas en una misma resistencia, que salieran unos cuantos líderes representativos de cada comunidad

G3S1: pero entonces ya se vuelven los líderes como en el poder, se sienten con el poder

G3S2: pero que contaran con las decisiones de toda la asamblea no ellos solos”.

[ADC3-G3-U3-A15-F2]

G3S3

Era el típico alumno que trataba de sobrevivir pasando desapercibido, huyendo del protagonismo y tendiendo a un cumplimiento formal de las tareas. Sin embargo, a medida que las actividades avanzaban y trataban sobre problemas de convivencia que lo implicaban personalmente, fue evolucionando y participando más. Alternó momentos de retraimiento con momentos de participación muy fértil para el grupo. La progresión de sus aprendizajes fue más lenta, tardía y débil que la de sus compañeros, pero su actitud fue evolucionando hacia posiciones de mayor seguridad en sí mismo y de mayor participación en los debates, hasta acercarse al final a posiciones cercanas a la media.

Desde el principio mostró una especial sensibilidad hacia los temas relacionados con el conflicto generacional y a menudo sus respuestas involucraban situaciones personales en el ámbito social o familiar.

[¿Cómo valoras el comportamiento de los adultos?]: "G3S3: que juzgan sin saber antes nada". [ADA2-G3S3-U1-A1-F1]

[En tu vida cotidiana tienes experiencias de conflictos y enfrentamientos entre compañeros o con adultos, ¿a qué crees que se deben?, ¿por qué causas comienzan y como se desarrollan?, ¿cuáles pueden ser las consecuencias?]: "G3S3: Causas: a la falta de comunicación. Porque se cree que no estudio pero al final acabamos muy bien. Consecuencias: A que para salir tengo que estudiar primero". [ADC2-G3S3-U1-A1-F1]

Y cuando se trataba de formular problemas de investigación de nuevo se refería a esta temática de manera explícita:

[Formulación individual de problemas de investigación]: "G3S3: Los conflictos entre diferentes edades ¿por qué ocurren?, ¿por qué los ancianos creen que todos los jóvenes son iguales y viceversa?". [ADP2-G3S3-U2-A2-F1]

En el ejercicio de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje valoraba sobre todo que se le dejase opinar y exponer sus puntos de vista, y afirmaba que el contrato educativo era una oportunidad para la adquisición de madurez y capacidad de compromiso.

[Autovaloración] "G3S3: pues este método de estudio me ha parecido bueno, el dejarnos opinar a nosotros también y dejar exponer nuestros puntos de vista. Una cosa en que deberíamos mejorar es el pensar más y no dar la razón a todo lo que nos digan, es decir, poder estar a favor o en contra de distintas argumentaciones. Y pues claro nos aporta el saber debatir y aprender sobre los casos de los que debatimos". [ADA2-G3S3-U1-A9-F1]

[Valoración del contrato educativo]: "G3S3: Mi valoración es que el contrato educativo se amolda a nosotros y nos va a ser muy útil e intentaremos cumplirlo con toda fuerza de voluntad. También me parece que el contrato es una muestra de que nos estamos haciendo mayores y que no necesitamos a nadie detrás nuestra (sic). Yo al firmarlo me he comprometido plenamente a cumplirlo". [ADA2-G3S3-U2-A0-F1]

Sin embargo sus respuestas a los análisis de casos en los que estaba implicado el conflicto generacional se basaba siempre en posiciones muy conformistas en las que los jóvenes aparecían siempre como presuntamente culpables y se "comprendía" la actitud de desconfianza de los adultos. Por tanto la queja no tenía efectos pues su actitud era de conformismo y aceptación de la conducta de los adultos.

"G3S2: Vamos a empezar con la quinta pregunta: ¿como se podría resolver?, ¿qué actitudes deberían mantener las personas implicadas para resolverlo?, va a empezar G3S5

G3S5: preguntando y buscando información sobre la gente que ha sido

G3S3: dando un tiempo para que el culpable salga (...) el culpable tendría que ser valiente y dar la cara

G3S2: yo estoy en desacuerdo, ¿qué pasaría si no saliera el culpable?

G3S3: tomarían otras medidas, ¿no?

G3S2: qué tipo de medidas

G3S3: pues castigar a toda la clase”. [ADC1-G3-U2-A8-F2]

Pero lo que sin duda hacía que su progresión fuese a remolque de sus compañeros era su actitud de reserva y retraimiento. En algún momento, igual que G3S2, expresó alguna fantasía violenta con respecto a los adultos:

“G3S2: vamos a ver, G3S4, esto es un ejemplo, tú ves un cadáver en el suelo con un tiro en la cabeza a ti te dan una pistola y viene la policía y ¿qué te hacen?

G3S5: imaginaos, y dicen que hemos sido nosotros, pero, porque nosotros estamos aquí, pero si no tienen pruebas no nos pueden acusar

G3S3: ¿que te parece si apareciera muerta la X? (una profesora)”.

[ADC2-G3-U2-A7-F2]

Frente a la obsesión de sus compañeros por terminar estando de acuerdo en todo, él expresaba de manera indirecta su disconformidad, pero no era capaz de expresar con asertividad su posición, más bien se cobijaba en el mecanismo de la ironía.

“G3S2: (...) también podrían intervenir los padres de los alumnos, a la vez (...) estamos de acuerdo básicamente en todo

G3S3: podéis ir en paz”. [ADA1-G3-U2-A7-F2]

Poco a poco se atrevía a poner de manifiesto una actitud crítica que implicaba algún grado de reflexión, y no una mera queja. A veces se unía al discurso crítico de sus compañeros y en otras ocasiones, las menos, tomaba la iniciativa:

“G3S2: [lee documentos organizativos que hablan sobre la ordenación flexible y personalizada de los contenidos]

G3S1: aquí no hay nada de lo que estamos nosotros buscando (...) aquí lo que te explica es el tipo de evaluación que tienen que hacer, como tiene que ser

G3S4: (...) aquí lo que te dice son los derechos de los alumnos

G3S1: eso vale, eso vale, derecho vale (...) esto es la evaluación, como es evaluación, como debe de ser la evaluación (...)

G3S2: esto es como pretenden que aprendamos

G3S3: muchas cosas en verdad se incumplen”. [ADC2-G3-U2-A10-F2]

“G3S2: aquí hay una cosa con la que yo no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en la educación secundaria obligatoria procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo

G3S2: X (un profesor) el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro (sic)

G3S3: que si te enteras te enteras y si no (...)”. [ADA2-G3-U2-A10-F2]

“G3S1: yo estoy de acuerdo contigo, pero lo malo es que yo creo que debería haber un descanso de 15 minutos entre clases y media hora de recreo, lo malo es el horario que es un horario muy extenso, quince minutos entre cada clase y deberíamos estar hasta por la tarde en el colegio (...)

G3S4: yo prefiero que haya cinco minutos pero que salgamos a la una o a las dos

G3S3: y además se está alargando hasta el tiempo de los días porque ya empezamos un veinte de septiembre y ahora empezamos un quince (...) se creen que porque empezamos antes y tengamos más horas de trabajo vamos a hacer mucho más”.

[ADC2-G3-U2-A11-F2]

Cuando su compañero G3S2 comparaba el enclaustramiento en el aula con una cárcel (“la clase es como una especie de prisión”), G3S3 apostillaba: “y te tienes que creer todo lo que te digan”. Sin duda esto suponía un giro, pues hasta este momento las intervenciones de G3S3 habían sido escasas y de un bajo nivel de complejidad. A partir de aquí encontramos sucesivas intervenciones críticas, como cuando se refería a los contenidos que se enseñan en la escuela y pedía que se permitiera a los alumnos “colaborar más” y que los profesores les ayudasen a “madurar”.

“G3S3: enseñar cosas (...) no sé, estoy solo en casa (...) cosas de sobrevivir solo”.
[ADC2-G3-U2-A11-F2]

“G3S3: nos podrían enseñar también el debate (...)”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

“G3S3: no que te lo tienes que aprender y no sabes por qué
G3S4: no que llegas aquí y te dicen: ejercicios
G3S3: es aplicarlo a algo práctico”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

Cuando planteaban que los contenidos fuesen más prácticos y amenos, G3S3 añadía: “no que te los tienes que aprender y no sabes por qué”, es decir reclamaba que tuviesen sentido personal.

“G3S2: la segunda propuesta, vamos a leer desde aquí hasta aquí, esto, esto y esto (...)
G3S1: pues yo pienso que para qué me va a servir el análisis sintáctico cuando esté trabajando (...)
G3S3: pues yo pienso que para que vamos a memorizar tantas cosas para que después cuando seamos mayores se nos olvide todo”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

“G3S3: yo creo que hay cosas de matemáticas que si fueran más prácticas nos gustarían más”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

También criticaba la memorización mecánica y la obsesión por algunos contenidos escolares que percibía como innecesarios, por ejemplo, el análisis sintáctico. Junto a esta nueva perspectiva crítica del aprendiz seguía manteniendo la admiración por el prestigio del saber que exhibía algún profesor.

Pero progresivamente se atrevía a dar opiniones que cuestionaban lo que se hace en la escuela, planteando la necesidad de que se enseñen cosas prácticas que ayuden a “sobrevivir solo”. Y cuando se trataba el tema de los espacios lo conectaba con la idea de participación, demandando espacios que hicieran posible reunirse para tratar temas del Instituto.

“G3S1: bueno los espacios escolares, queremos espacios más abiertos y cerrados
G3S3: donde reunimos para tratar temas de la escuela, del instituto
G3S4: temas de nuestra institución”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Y cuando se planteaba el tema de los derechos también se desahogaba con cierta amargura:

“G3S3: que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo
G3S4: no se llevan a cabo [silencio]”. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

G3S3: Yo creo que si tenemos derechos lo que pasa es que a ellos si les da igual de todo (...) por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda (...)

G3S5: y acuéstate

G3S3: date una vueltecita anda y no te echan cuenta

G3S2: en conclusión sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas

G3S3: está bien ha quedado clarito

G3S2: yo creo que la redacción está bien”. [G3-U2-A12-F2]

En el debate final G3S3 intervino de manera más frecuente y dinámica; consideramos esto parte de su patrón de evolución que ya hemos caracterizado como de tardío o retardado con respecto a sus compañeros:

G3S2: si todo el instituto se pusiera en pié y saliera al patio los maestros se tiraban de los pelos

G3S4: no habría profesores porque no habría alumnos

G3S2: un país sin profesores no hay país

G3S3: es que sin nosotros no hay profesores”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Y lo que valoramos como más importante es que no sólo intervino más y con más seguridad sino que a veces de manera discrepante, pues algunas de sus intervenciones anteriores acompañaban o emulaban las posiciones de sus compañeros:

G3S3: conseguir cosas importantes, van a conseguir cosas, pero no van a conseguir (...) pero los demás están en contra y se queda (...)

G3S1: pero si todos se ponen de acuerdo, todos, no se perdería ningún trabajo (...) mira cuando quedaron para parar las luces, un motón de gente lo hicieron el apagón de las luces de cinco minutos

G3S4: mucha gente, pero otras no

G3S1; ya pero con la mayoría

G3S3: eso era una minoría”. [ADP2-G3-U3-A15-F2]

G3S4

En algunos aspectos este sujeto demostraba ser un caso similar al anterior, pues era considerado un alumno poco popular, ocupaba un lugar periférico en el grupo y en la clase y a menudo no era tenido suficientemente en cuenta; sin embargo, en el transcurso de los debates se creció y sus intervenciones fueron decisivas. Demostró una gran inteligencia y perspicacia en el análisis de los casos de conflicto, sus aportaciones fueron muy valiosas, aunque tendía a minusvalorarse a sí mismo provocando que los demás, incluidos los profesores y yo mismo, también lo hicieran. Su tendencia al retraimiento, a pasar desapercibido o a "hacerse el muerto en una guerra", era una estrategia de supervivencia, para eludir los conflictos y las amenazas, reales o imaginadas, derivadas de éstos; podemos observar este fenómeno en el diálogo en el que se discutía sobre la coordinación y el liderazgo en el grupo:

G3S4: “prefiero ser soldado raso, no ascender”

Esta posición, deliberadamente marginal, era alimentada por la actitud de subestimación de sus compañeros, sobre todo de G3S2, configurando un verdadero círculo vicioso de exclusión y autoexclusión. Sin embargo, como toda estrategia defensiva, se mantenía a

costa de perder algo, su popularidad y su éxito en la escuela no se correspondían con la calidad de su trabajo y a veces él se quejaba de no ser suficientemente reconocido por los profesores.

G3S2: Estamos de acuerdo en que (...)

G3S4: es que (...)

G3S2: ¡¡ G3S4 cállate por favor ¡¡ [alzando la voz], que cada vez que lo estoy cogiendo se me interrumpe y se me va (...). [ADA1-G3-U2-A7-F2]

G3S2: yo propongo preguntarle a la directora, la organización del poder del instituto, podemos preguntarle por algún documento en el que esté firmado que le den el cargo (...) preguntar a la directora, o al jefe de estudios sobre la organización

G3S4: y al secretario, ¿no?

G3S2: ese déjalo

G3S4: el secretario es el que lleva todas las cuentas y todo, es el que organiza, el secretario (...)

G3S2: sobre la organización

G3S4: y al secretario

G3S2: pues pon al secretario si te sale de los huevos (sic)

G3S4: que me hace ilusión, vale, si no queréis ponerlo (...). [ADA1-G3-U2-A9-F2]

Aunque G3S1 lo apoyaba en sus argumentaciones:

G3S4: que le echan las culpas sin tener pruebas

G3S1: la que tiene G3S4 es la correcta, en mi opinión está bien esa

G3S2: ¿y la mía?”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

Al inicio de las sesiones comenzó manifestando sus preocupaciones:

“Personales: No tener lesiones en la temporada y suspender los estudios. Sacar los estudios y seguir practicando mi deporte favorito (fútbol).

Y sociales: Que se acabe la crisis y las catástrofes naturales. Ser rico y tener salud”

[ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

Poniendo de manifiesto sus dos ámbitos de interés y relación: el deporte y la escuela; y al mismo tiempo cierta confusión entre sus concepciones de lo personal y lo social, pues citaba, junto a la crisis, las catástrofes naturales como un hecho social, poniendo de manifiesto la tendencia, frecuente en muchos adolescentes del grupo investigado, a considerar el azar y el destino, y no las personas, como causa preferente de algunos fenómenos sociales adversos. Otro rasgo típico era el egocentrismo, pues entre sus preocupaciones sociales mencionaba "ser rico y tener salud".

Al comenzar apostaba por un modelo, con respecto al papel del factor humano en el conflicto y la convivencia, muy mecanicista, en el que prevalecían las actitudes inflexibles y autoritarias, valorando la eficacia de las máquinas por encima de la capacidad de las personas para tomar decisiones. En esta concepción mecanicista de la conducta humana solo se tenía en cuenta lo evidente y perceptible, y el automatismo de la máquina aparecía como una metáfora de la obediencia mecánica de las personas, que se concebía como una virtud. Su valoración de la obediencia de la máquina explica algunas actitudes con respecto a las personas que irá desplegando a lo largo de las sesiones.

[Las máquinas no dudan, los hombres sí, ¿son superiores las máquinas en la guerra?]: “si porque no dudan y no pierden tiempo y acatan las normas tal y como te las dan”. [ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

[¿Son superiores las personas que no dudan, que siempre están seguros de todo?]: “si, son más fuertes, porque está seguro de él mismo”. [ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

El miedo a equivocarse es un elemento, frecuente en el medio escolar, que podría explicar algunas de las actitudes de retraimiento de este sujeto:

[Autovaloración]: “pues me ha gustado mucho este método se aprende mas que haciendo examen porque cuando haces el examen te liberas y se te olvida casi todo, (...) La verdad es que ha gustado el método y el tema (...) Además me gusta debatir porque asin (sic) cada uno opina lo que creen sin temor a que este mal”. [ADP2-G3S4-U1-A9-F2]

Otro de sus rasgos de carácter más persistente era el conformismo y la tendencia a justificar las acciones de los adultos, lo cual no impedía que de vez en cuando se permitiese cierto desahogo en forma de queja:

[¿Crees que David representa a una juventud irresponsable?]: “si porque hace cosas que no debe, y ha podido desatar una guerra nuclear”. [ADA1-G3S4-U1-A1-F1]

[¿Cómo valoras el comportamiento de los adultos?]: “muy mal porque no dejaron hablar al chico y podía haberlo arreglado. Y dejaron la seguridad del país a una máquina”. [ADA2-G3S4-U1-A1-F1]

[Reflexión crítica tras las entrevistas a los profesores]: "G3S4: Que asumen además del rol de maestro asume el de directivo y dicen que los alumnos lo tenemos crudo para participar en la organización del centro y ellos tienen la sartén por el mango y solo mandan ellos, yo creo que no le da importancia a las opiniones de los alumnos". [ADC2-G3S4-U2-A6-F1]

A menudo concebía la evitación o la huida como la salida preferible ante los conflictos. Cuando le planteamos el análisis del film *American History X* y le preguntamos por el proceso deseable manifestaba lo siguiente:

"G3S4: tendrían que haber cogido a su familia y haberse ido a otro pueblo o ciudad donde nadie lo conocieran. Buscar trabajo y vivir en armonía, tranquilo y sin miedo a que te hagan daño o que te maten o haber solucionado de primera hora el problema. Otro desarrollo hubiera sido que él, por haber matado a su hermano hubiera (sic) ansia de venganza y matara al que mato a su hermano. Pero corre el riesgo de que lo maten después a el o mucho peor a su familia, entonces esta sería una guerra porque todo el mundo tendría venganza y sería una guerra imparables". [ADC2-G3S4-U2-A9-F1]

La tendencia a la evitación y la huida eran la consecuencia de los sentimientos subyacentes de miedo y desconfianza:

"G3S4: No te puedes fiar de nadie y menos de los negros y tienes que tener 4 ojos por miedo a que te saquen una pistola y te maten. Tienes miedo a dar tu opinión no

pase que al negro no le guste y te dispare, pero los negros no siempre son malos hay muchos blancos peores que los negros". [ADC2-G3S4-U2-A9-F1]

Sin embargo, en varias ocasiones introdujo ideas divergentes que suponían una progresión en muchos sentidos, aunque sus compañeros, acto seguido, concluían sin tenerlas en cuenta. Cuando analizaban el conflicto entre compañeros proponía:

“G3S4: que llegaran a un acuerdo y que Fran sea más comprensivo y Carmen no se lo dijera tan mal, llegaran a un acuerdo”. [ADC2-G3S4-U2-A2-F2]

Esto suponía una novedad con respecto a lo que estaban planteando sus compañeros, y un cambio de actitud, pues proponía la comprensión de la otra parte y la negociación como vía de resolución. (“llegar a acuerdos”). Es decir, significaba un paso hacia una concepción del conflicto y la convivencia en el que las personas eran el elemento crítico. Sin embargo sus compañeros cerraron el debate ignorando su aportación.

En otro momento crítico del debate, en el que el profesor intentaba de deconstruir la posición, aparentemente sólida e inamovible, según la cual eran los maestros los que tenían que “mediar” o resolver los conflictos, G3S4 realizó otra importante aportación:

“P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?

G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...)

P: ¿Eso es lo que nos han dicho aquí, o eso es lo que creemos que es lo mejor? (...)
[silencio]

P: eso es lo que nos han dicho aquí pero, ¿ustedes qué pensáis?, aquí entre nosotros, sin que se entere nadie

G3S4: que podríamos hacerlo entre nosotros, ¿no? que Fran y Carmen (...).”

[ADP2-G3-U2-A3-F2]

Aunque sus aportaciones parecían pasar desapercibidas, pensamos que influyeron en la evolución de G3S1, y es posible que entre ambos se estableciera una relación de mutua emulación interactiva que hiciera progresar a ambos.

“G3S1: la decisión de expulsarlos del centro no vale la pena porque lo volverían a hacer (...) y luego van a volver igual, yo creo que hay que hablarlo.

G3S4: hacerlos razonar”. [ADC2-G3-U2-A3-F2]

Cuando se trataba de formular problemas de investigación, G3S4 también apostaba por la evitación como estrategia de resolución:

“G3S2: Ahora vamos a decir todos nuestro trabajo individual, va a empezar el G3S4

G3S4: yo creo que puede ser un tema el feminismo, cómo evitar los conflictos, cómo solucionarlos y los conflictos y sus consecuencias”. [G3-U2-A4-F2]

Sin embargo, acto seguido reflexionaba sobre el significado de la evitación del conflicto y de nuevo hacía una aportación interesante:

“G3S3: yo creo que un buen tema es los conflictos entre diferentes edades, por qué ocurren, por qué los ancianos creen que todos los jóvenes son iguales

G3S2: yo pienso más o menos lo mismo, el machismo, el feminismo, causa de infringir la ley, abuso de poder y toda clase de conflictos (...) bueno en realidad casi todos tenemos el machismo y el feminismo.

G3S2: yo creo que la manera de cómo evitar y solucionar los conflictos también

G3S4: es que evitarlo y solucionarlo no es lo mismo, puedes evitarlos o puedes solucionarlos”. [ADC2-G3-U2-A4-F2]

Esta posición divergente, que reprimir o evitar un conflicto no lo soluciona, será el germen de otras posteriores que conducirán a la idea de “conflicto latente”.

Además, G3S4 solía utilizar los conceptos y los esquemas explicativos que manejábamos en clase para intentar comprender los fenómenos de su mundo de relaciones e intereses:

“G3S2: bueno, el egoísmo que nos perjudica a todas las personas

G3S1: es verdad

P: si cada uno solo piensa en si mismo nos perjudica a todos

G3S4: yo tengo un ejemplo

P: venga (...)

G3S4: por ejemplo un equipo de fútbol, si uno se enfada (...) si no le pasa el balón a los otros, cada uno quiere hacerlo él todo, quiere llegar él solo hasta la portería contraria (...) empieza el equipo a bajar, empiezan a insultarse entre ellos, es que hay uno en mi equipo que es así”. [ADA3-G3-U2-A6-F2]

[Informe Final de Conclusiones]: También puedo poner como ejemplo a Mourinho es un líder autoritario pero no como Bin Laden no es racista ni tiene muchas características ya dichas pero hay características del líder autoritario que sí tiene como la que lo que él dice es lo único que está bien y tiene una capacidad de liderazgo impresionante es capaz de convencer mediante palabras a muchas personas, ignorando que lleve razón o no, defiende lo que le interesa (...) es un líder autoritarista pero el no es malo solo defiende lo que le interesa como hacemos todos, lo que pasa que Mourinho lo hace al límite es capaz de insultar, avergonzar (...)” [ADC3-G3S4-U3-A5-F1]

Sus ideas con respecto a la cuestión clave del conflicto generacional evolucionaron a la par que las de G3S1 y otros miembros del grupo, y a menudo colisionaron con las de G3S2:

“G3S4: pero para eso tienen que tener pruebas o lo vas a hacer sin tener pruebas ni nada

G3S2: vamos a ver, G3S4, esto es un ejemplo, tú ves un cadáver en el suelo con un tiro en la cabeza a ti te dan una pistola y viene la policía y ¿qué te hacen?

G3S1: Y tú para defender lo tuyo dices que no tienen pruebas”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

Aunque, como “buen alumno”, empezaba poniéndose a salvo del castigo colectivo, tras algunas dudas y retrocesos a posiciones seguras de conformismo, terminaba reconociendo que eso no era justo.

“G3S4: yo creo que los profesores no van a expulsar a una clase entera, porque habrá gente que estudie y no lo van a expulsar

P: sí, pero ¿tú crees que eso es justo?

G3S4: no es justo

P: ¿por qué?

G3S4: porque es sin saber que ha sido uno de la clase que a lo mejor ha podido ser otro (...) a lo mejor no ha sido ni de la clase”. [ADA2-G3-U2-A7-F2]

“G3S4: yo estoy en parte de acuerdo con G3S1 porque si tú has sido pues te castigan y aprendes pero si tú no has sido tú no aprendes porque si tú no has sido no puedes aprender la lección, estoy de acuerdo pero no estoy de acuerdo

G3S1: aparte, y vosotros estáis de acuerdo, ¿o no?”. [ADC1-G3-U2-A7-F2]

“G3S4: es que para empezar nosotros no conocemos ni los derechos que tenemos

G3S5: me acojo a mi derecho constitucional

G3S4: G3S1, nosotros no sabemos ni los derechos que tenemos, así que no podemos (...)”. [G3-U2-A7-F2]

Sin embargo, como el resto de sus compañeros exhibía una enorme capacidad para hacer convivir ideas y planteamientos contradictorios, pues a continuación opinaba sobre este tema:

“G3S4: yo he puesto que el que haya sido pues que diga, con valentía, que fue un accidente, o los alumnos que lo digan y lo delaten, y qué actitudes, pues que los maestros castigaran al culpable pero si sale y es valiente, pues le da un poco de vidilla por la valentía”. [ADC2-G3-U2-A8-F2]

Otro elemento de interés en su evolución fue su progresión en la pérdida del miedo y en la adquisición de confianza para opinar:

“G3S2: ¿Cómo se podría resolver?, utilizando argumentos que defienden sus posiciones de que son inocentes o en el caso de los maestros de que son culpables, y qué actitudes, pues ser educado y utilizar bien sus argumentos

G3S1: yo estoy de acuerdo con eso pero también veo buena mi encuesta

G3S4: y la mía también es buena”. [ADC1-G3-U2-A8-F2]

Y esto sin duda repercutió en su seguridad a la hora de intervenir y manifestar su opinión sobre distintos aspectos de la vida en la escuela y sobre la relación con los profesores:

“G3S1: ¿qué piensan ustedes de los tiempos escolares?

G3S4: hombre yo creo que deberíamos salir a las dos (...) porque nos están poniendo más horas, yo creo que porque nos pongan diez minutos mas de cada clase no se aprende más”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

“G3S1: la convivencia con los profesores

G3S4: yo creo que está muy lejana (...) yo con los profesores no tengo ninguna (...)

G3S3: hay profesores

G3S4: hay profesores (...) yo creo que se meten mucho en su rol

G3S1: en su papel”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

“G3S4: que el estudio sea más ameno”. [ADA2-G3-U2-A11-F2]

G3S4: pero que no todo sea de leer y escribir sino algo más práctico (...)

P: ¿como qué?

G3S4: no sé (...)

G3S4: que no todas las clases sean a puerta cerrada”. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

“G3S4: yo creo que estudiamos de memoria y después se nos olvida todo”.
[ADP2-G3-U2-A13-F2]

Aunque, como el resto de sus compañeros, manifestaba su admiración por la capacidad de los profesores para memorizar cosas:

“G3S4: pero el de X (un profesor de una asignatura) no veas, bueno el de X es aparte porque ese (...) el de X no sé como puede tener tantas cosas en la cabeza, quillo (sic)

G3S1: es un superdotado, que está diciendo aquí un tema y a lo mejor está diciendo cuatro diferentes

G3S4: sin leerlo ni nada, ¿eh?

G3S3: se sabe toda la historia de las casas de Sevilla

G3S5: porque si algo te gusta eso te lo vas a aprender tu porque te gusta y se te va a quedar en tu mente ya (...)

G3S4: si pero

G3S3: si pero aunque te guste

G3S4: si pero aunque te guste, palabra a palabra, como él nos la dice y dice que este tema no lo vamos a terminar hasta el siguiente trimestre, ¿cuantas páginas copiaremos?, todo eso, quillo (sic), en la cabeza, tu no lo haces por mucho que quieras”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

“G3S5: maestro no es lo mismo (...) por ejemplo en proyecto integrado que hemos ido a las iglesias y no las han explicado y así se te queda más porque tú la estás viendo y así se te queda más

G3S4: claro no es lo mismo que estudiarlo aquí que te dicen venga vamos a ver (...)”.
[G3-U2-A13-F2]

Y en concreto en el tema de los derechos de los alumnos:

”G3S2: venga los derechos

G3S1: señor G3S4 ¿que opinas de los derechos?

G3S4: yo creo que tenemos muchos derechos pero no se implantan, no se llevan a cabo, eso es lo que yo pienso

G3S1: no se si quiero entenderte o no se si no quiero entenderte, pero no te entiendo

G3S4: vamos a ver, que nosotros tenemos derecho a algo pero no se hace, los profesores no (...)

G3S3: que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo

G3S4: no se llevan a cabo [silencio]”. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

Pero, igual que hicimos con el otro miembro inhibido del grupo, G3S3, valoramos especialmente su progresión en cuanto a su capacidad para mantener sus propios argumentos y opiniones divergentes:

“G3S4: hombre yo ahí no estoy de acuerdo del todo pero en parte sí (...)

G3S2: maestro, hemos terminado”. [ADC2-G3-U2-A14-F2]

Consideramos como constatación de esta progresión el hecho de que coordinase el último de los debates:

“G3S4: Digo la primera y que cada uno ponga su opinión, empieza tú G3S1: ¿Será este un movimiento global? (...)

G3S4: yo creo que la democracia como no sea global no tiene futuro porque los líderes van a seguir siendo los mismos, no van a cambiar (...)”.

[ADP3-G3-U3-A15-F2]

G3S1: ¿qué pone aquí G3S4?

G3S4: ¿será este un movimiento efectivo? (...)

G3S4: ¿y el poder de los líderes y partidos, que crees?, ¿de la relación de poder?

G3S1: yo opino que no hace falta tener líder (...) ni tener un partido ni nada de eso si se ve que todo el mundo está a favor del 15M van a tener que rendirse porque tienen el pueblo en contra

G3S5: yo creo que sin un líder y sin un partido no van a conseguir nada porque primero se tienen que organizar y ya después (...)

G3S4: entonces sería lo mismo, ¿no? porque cuando (...) esta es una pregunta buena (...) porque si tienen un líder y llega al poder ¿cómo sabemos que no va a hacer igual que los otros?”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

En este último debate, además de coordinar, mostró cierto escepticismo con respecto a la eficacia de los métodos y a la capacidad de organización que estaban utilizando en el 15M. Y también precaución por lo que se pudiese perder en el proceso:

G3S4: yo creo que como no se organicen es imposible dejar al país parado

G3S2: sí es posible

G3S1: es como con la electricidad (...) con la mitad el país se va a la mierda (...) imagínate si conseguimos que cambie todo y que sea y que tu padre trabaje mejor, seguro

G3S4: ¿y si pierde el trabajo?

G3S1: pero para eso estamos, para arriesgarnos, si no, no consigues nada”.

[ADA3-G3-U3-A15-F2]

Aunque finalmente se unió al resto del grupo en su demanda de cambios:

G3S4: siguiente pregunta: ¿qué ideología quieren?

G3S1: democrática

G3S2: democrática y liberal (...) es que no se explicarme, me falta vocabulario para expresarme, no tengo [titubea excitado]

G3S4: mas participación del pueblo”. [ADC2-G3-U3-A15-F2]

G3S5

Este sujeto faltaba continuamente a clase, aunque traía justificantes de sus ausencias; el caso es frecuente en contextos sociales como este, en el que muchos padres no tienen ninguna esperanza de que la escuela sirva para mejorar la vida de sus hijos. Cuando venía a clase apenas podía seguir el ritmo de las tareas, sus compañeros y sus profesores le reprochaban su falta de compromiso y esto alimentaba la espiral de la exclusión, pero, a diferencia de casos similares, no solía provocar incidentes o problemas que terminasen en sanciones.

En sus intervenciones manifestaba a veces ideas muy conservadoras, cuando hablábamos de discriminación racial o de ideas políticas, pero estaba dispuesto rápidamente a cambiarlas cuando escuchaba al resto de la clase. Tenía la frescura de la calle, estaba con un pie dentro y otro fuera de la escuela y esto le permitía una perspectiva muy interesante que se manifestaba en los debates. Aunque no aspiraba a ser reconocido en la escuela, sin embargo tenía la suficiente seguridad en sí mismo como para expresar sus opiniones, a menudo discordantes con la “civildad” y la

adecuación a las expectativas del profesor que se demandan en la cultura escolar. A menudo sus intervenciones y puntualizaciones aportaban nuevos significantes útiles para la progresión del debate:

G3S2: yo me quitaría de ahí
P: ¿eludirías el conflicto, te irías?
G3S2: yo no tengo ganas de discutir
P: vale
G3S5: eso, evitar el problema”. [ADC1-G3-U2-A3-F2]

G3S5 acertó con la idea, en realidad estaban describiendo distintas formas de evitar el conflicto, no de solucionarlo. O en este otro caso en el que provee de la palabra correcta para describir lo que está sucediendo:

“P: ¿el profesor podría tener otro papel distinto ahí, para resolverlo?
G3S5: como mediador
P: ¿y qué debería hacer como mediador?
G3S2: que cada uno viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro
P: ¿y eso es lo que hace ahí?
G3S1: Ahí manda callar”. [ADA2-G3-U2-A3-F2]

Cuando discutían sobre la coordinación del grupo, al igual que sus compañeros G3S3 y G3S4, prefería ser “soldado”, o mejor, coordinador el “año que viene”:

“G3S4: G3S1: es que no votamos nada sino que dijisteis: ¡¡ el G3S1 ¡¡
G3S4: Bueno yo te vi interesado y dije bueno pues el G3S1
G3S1: pero después va éste, en el tercer trimestre
G3S4: yo me intercambio por tí, yo prefiero ser soldado raso, no quiero ascender
G3S5: yo soy mejor soldado
G3S1: ea, pues después vas a ser tú G3S2
G3S5: yo lo hago el año que viene”. [G3-UD2-A6-F2]

Como ya dijimos, sufrió un cierto acoso, sobre todo por parte de G3S2, que, como “pequeño profesor”, lo eligió como blanco de sus invectivas “disciplinadoras”, pues todo le hacía aparecer como el prototipo de “mal alumno”.

“G3S2: vamos a ver G3S5, ¿tú que has puesto?, (...) ¡¡ si tu no has puesto nada ¡¡
G3S5: que sí, destrozo del inmobiliario (sic) y el interés de cada uno
G3S1: entonces no puedes decir que no estás de acuerdo
G3S2: si dices el destrozo inmobiliario (sic) no puedes decir que estás de acuerdo
G3S5: he dicho que no estoy de acuerdo
G3S2: pero tus argumentos no son buenos para eso
G3S5: que no de qué, que si
G3S2: venga, dime un argumento
G3S1: venga, di el argumento de por qué no estás de acuerdo con G3S4
G3S5: porque en verdad eso no tiene nada que ver con esa pregunta, en verdad, porque te dice las causas del conflicto
G3S1: si pero él ha escrito eso, pero tú te has negado, has dicho que no, responde por qué no
G3S2: si no sabe ni por qué lo ha dicho
G3S1: lo has dicho porque lo han dicho todos los demás y ya está

G3S5: porque vamos a ver, vamos a ver, porque yo no creo, que rompan las cosas para hacerse más machos, ¿entiendes?

G3S1: pero eso no es lo que te dice aquí, aquí lo que te dice es que le echan la culpa a ellos, ellos no tienen (...) que ser los que (...), sino que le echan la culpa a ellos (...) no que ellos lo han roto sino que le echan las culpas

G3S5: quillo (sic) que mira, que lo tengo bien, en esta pregunta

G3S1: sí, aquí sí, aquí sí le echan la culpa, le echan la culpa a 4º de ESO X

G3S5: sin saber si son ellos

G3S5: Ea, ¿no ves?, que yo llevo razón en lo que yo digo”. [G3-UD2-A7-F2]

“G3S1: tercera pregunta, ¿qué curso podría seguir el conflicto?

G3S2: esa, G3S5

G3S5: quillo (sic), ¿por qué yo?

G3S2: porque vamos así en orden

G3S1: dilo

G3S5: discusiones y peleas”. [ADA1-G3-UD2-A7-F2]

Aunque G3S2 y G3S1 lo sometían a un interrogatorio muy inquisitivo, G3S5 se defendía, como solía hacer con los profesores. E incluso en algún momento “contraatacaba”:

“G3S5: te has copiado de mí

G3S1: no, tu de mi

G3S5: al revés, tu de mi”. [G3-UD2-A7-F2]

“G3S2: ¿y vosotros qué, que sois mudos?

G3S5: yo, si digo una cosa y dice: pues di las cosas, y lo digo, y ahora me dicen que no

G3S1: es que tienes que explicar, tienes que argumentar tu respuesta

G3S5: si he argumentado y me habéis dicho que está mal

G3S1: si, argumentado, es decir el destrozo del mobiliario”. [G3-UD2-A7-F2]

“G3S1: quillos (sic) que estamos aquí y sólo hablamos el G3S2 y yo

G3S5: sí, yo he intervenido dos o tres veces

G3S1: sí, una vez (...) en todo lo que llevamos una vez (...) si para decir tonterías en verdad porque

G3S5: sí, para decir tonterías pues saco un debate (...)

G3S1: el debate lo sacamos entre el G3S1 y yo, ja, ja, ja

G3S5: ¿qué estás hablando?”. [ADA1-G3-UD2-A8-F2]

“G3S2: ¿lo has entendido G3S5?

G3S5: sí

G3S2: ¡¡ pues dímelo ¡¡

G3S5: pues que cada maestro tiene su forma diferente de ver lo que ha ocurrido y su opinión también cuenta

G3S1: se lo ha sacado de donde ha podido pero por lo menos lo ha contestado (...). [G3-UD2-A8-F2]

G3S5 acierta con la idea, pero G3S2 le pide cuentas, la desconfianza es total y, como veremos, reproduce algunos de los esquemas de comportamiento del profesor:

“G3S1: bueno G3S5, ¡¡ empieza con la cuarta pregunta ¡¡

G3S5: siempre yo

G3S1: si es que vamos así, quillo (sic), ¿cuáles son (...) cuáles pueden ser las consecuencias?

G3S5: más discusiones y más castigos, quillo (sic), no me digas que no, esas son las consecuencias”. [ADA1-G3-UD2-A7-F2]

A pesar de la actitud de G3S2, este sujeto nunca demostró rencor, se defendía de los ataques pero respetaba a sus compañeros y procuraba aportar elementos al debate y a la convivencia del grupo.

“P: muy buena, muy buena definición, el único rol continuo es que eres tu, una persona (...)

G3S5: a ver, que he sacado un debate bueno, je, je, je

G3S1: lo he sacado yo preguntándole a este antes que no, pero bueno (...)

G3S4: el único rol continuo es ser tu mismo

G3S2: el único rol continuo es ser persona

G3S3: el único rol continuo es ser persona

G3S5: el G3S2 sirve para pensador, je, je, je

G3S1: hemos acabado, fin del debate

G3S3: fin del debate”. [ADC2-G3-UD2-A8-F2]

En el debate sobre el conflicto generacional demostraba tener menos miedo al tema tabú y expresaba su opinión de manera abierta y confiada:

“G3S5: estáis diciendo todos lo mismo que yo pero yo lo he dicho resumido (...)

G3S5: claro, ellos se defienden diciendo que es injusto castigar a quien no tiene la culpa”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

“G3S5: imaginaos, y dicen que hemos sido nosotros, pero, porque nosotros estamos aquí, pero si no tienen pruebas no nos pueden acusar

G3S1: si eso es lo que estamos diciendo todos

G3S5: ea, coño (sic), lo que yo he dicho”. [ADC2-G3-U2-A7-F2]

“P: porque si a ti te detienen, oiga que aquí se ha cometido un delito, tú que harías

G3S2: le meto un puñetazo al policía

G3S5: tengo mis derechos, le diría (...). [G3-U2-A7-F2]

G3S5 hacía una aportación interesante e introducía un significante primordial en el discurso del conflicto generacional: “tengo mis derechos”. A continuación reclamaba estos derechos en casos concretos de la vida en la escuela:

“G3S5: nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto pero que

G3S2: y no tienen derecho a insultarnos

G3S5: y porque sean nuestros tutores no tienen derecho a levantarnos la voz como algunas veces algunos maestro (...) a veces se la levantan (...). [G3-U2-A7-F2]

Y en la prosecución de los debates de nuevo aportaba un significante faltante de mucho interés, pues se refería a los sentimientos que produce la injusticia y la incapacidad de oponerse a ella:

“G3S2: yo creo que si fueran ellos les vendría bien un escarmiento por ser tontos, y si no fueran ellos pues me parecería injusto porque si ellos no hubieran sido les causaría una sensación de (...)

G3S5: de impotencia

G3S2: (...) de injusticia que liberarían contra los maestros [silencio]”.

[ADC1-G3-U2-A7-F2]

“G3S5: El otro día estábamos en clase de X (una asignatura), alzaron la voz dos o tres y nos pusieron un castigo colectivo

G3S1: lo hacen porque creen que es efectivo, que a la larga va a ser efectivo

G3S2: (...) a mi lo que me da un dolor de muñeca del quince [se refiere a que el castigo consiste en copiar]

G3S1: ya pero ellos no tienen ese punto de vista

G3S3: como está en la ley todo se puede

G3S5: lo que lo voy a mirar en Internet y voy a mirar

G3S2: como dijo X [el profesor de la asignatura], ¡¡ a copiar todos ¡¡

G3S5: me acojo a mi derecho constitucional

G3S4: es que para empezar nosotros no conocemos ni los derechos que tenemos

G3S5: me acojo a mi derecho constitucional

G3S4: G3S1, nosotros no sabemos ni los derechos que tenemos, así que no podemos (...) “. [G3-U2-A7-F2]

Paradójicamente fue G3S5 el que aportó al debate la cuestión de los derechos, y a partir de aquí el diálogo discurrió hasta la decantación de una idea: “no sabemos muy bien los derechos que tenemos”, situando el conflicto y las relaciones de poder en el campo del saber.

“G3S2: ¿que piensas de los derechos que tenemos?

G3S5: pues yo pienso que tenemos muchos derechos pero que la mitad no lo sabemos”. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

“G3S3: Yo creo que sí tenemos derechos lo que pasa es que a ellos si les da igual de todo (...) por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda (...)

G3S5: y acuéstate”. [G3-U2-A12-F2]

Con respecto a los contenidos y a la metodología al uso en la escuela, también G3S5 hizo aportaciones interesantes:

“G3S5: [Leen el “Manifiesto No es Verdad”, para estudiantes] quillo (sic), callaros (sic) que si no, no me lo puedo leer (sic)

G3S5: es que en verdad estudiamos mucho y eso en verdad en un futuro no nos va a servir de nada, porque dime tú a mi de qué te va a servir analizar una oración sintáctica, ¿de qué me va a servir en un futuro?, te va a decir un nota (sic): ve a comprar una caja de leche y vas a estar tu ahí analizando la frase, ¿no?”.

[ADC2-G3-U2-A13-F2]

“G3S5: maestro no es lo mismo (...) por ejemplo en proyecto integrado que hemos ido a las iglesias y no las han explicado y así se te queda más porque tú la estás viendo y así se te queda más

G3S4: claro no es lo mismo que estudiarlo aquí que te dicen venga vamos a ver (...)”.

[G3-U2-A13-F2]

Y en el debate final, igual que sus compañeros G3S3 y G3S3, fue capaz de intervenir decisivamente y mantener sus propias posiciones, a veces discrepantes y a veces coincidentes con sus compañeros.

“G3S5: yo creo que sin un líder y sin un partido no van a conseguir nada porque primero se tienen que organizar y ya después (...)”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

“G3S5: (...) pero si cada uno va por su lado

G3S1: hombre cada uno por su lado no

G3S2: si se reunieran de todas las comunidades autónomas en una misma (...)

G3S5: pero si te das cuenta ya se están organizando, porque ya se están organizando para ir a los barrios

G3S5: organizarse en grupos”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

“G3S5: todos los que están en huelga tienen un master

G3S4: tienen un master y están parados, ¿no?

G3S1: porque no hay trabajo

G3S5: son chavales que acaban de salir de la universidad con su carrera y por eso están en huelga porque no consiguen trabajo”. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

6.4. El Desarrollo profesional del profesor

6.4.1. La trayectoria general

Consideramos que el estado inicial en esta cuestión se corresponde con la fase previa o piloto de la investigación, en la que partíamos de un grado incipiente de desarrollo profesional, o al menos de un cuestionamiento de la práctica mayoritaria.

“(…) Al comenzar el curso partíamos de un grado incipiente de desarrollo profesional, en los dos últimos cursos habíamos experimentado actividades, nuestro modelo didáctico, tradicional hace unos años, ha ido enriqueciéndose con elementos espontaneístas y activistas, con la utilización de recursos nuevos, internet, videos, etc... la metodología también ha cambiado y la relación con los alumnos, ahora hay una mejor escucha de sus intereses pero la práctica continúa siendo poco rigurosa. La evaluación en asamblea ha sido poco rigurosa, muy espontaneísta. Me propongo aumentar el rigor, planificar mejor las actividades, someter a evaluación los aprendizajes de los alumnos. Diseño una actividad introductoria sobre la Guerra Fría y el peligro de una guerra nuclear basada en la película *juegos de guerra*”. [DI-S-20-24-09-F3]

Aunque conscientemente pretendía un cambio de modelo didáctico que tuviese en cuenta tanto las ideas, intereses y necesidades de los alumnos, como la relevancia de los contenidos desde el punto de vista social, en la práctica terminaba “dando” el tópico que tocaba en el tamarico.

(…) “Una vez definida la temática en torno al conflicto y la convivencia... pienso en clave de historia, abarcar lo máximo el libro de texto, que las actividades, aunque sean con recursos nuevos, Internet, prensa, video, hablen de lo mismo, de los tópicos de la escuela... tengo que abarcar por lo menos el siglo XX, los grandes acontecimientos” (...). [DI-S-10-14-01-F3]

En este momento consideraba que el diseño de actividades y su experimentación podía ser el motor de cambio que permitiese una mayor reflexión sobre la práctica. Aunque

era consciente de las inercias inconscientes por las que me veía haciendo cosas que no pretendía:

“(…) La presión del currículo y la obsesión por la producción hace que el profesor quiera *darlo todo*... Tomamos nota, como siempre, de todo lo que ocurrió en esta sesión para pensar sobre ello. Nuestra conclusión fue que también es difícil para el profesor el cambio de mentalidad con respecto a las rutinas escolares y sobre todo con respecto a la concepción del conocimiento como construcción personal... Es fácil deslizarse, poco a poco y sin darse cuenta, llevado por el peso de los contenidos e ir perdiendo el hilo conductor y el sentido de la unidad dirigida por una problemática concreta. O caer en el polo activista opuesto. Golpes de péndulo desde la improvisación activista a un exceso de planificación que hacen perder el sentido y la autenticidad de la intervención”. [DI-S-20-24-09-F3]

Otra de las observaciones realizadas se refiere a una actitud de exceso de intervención que no permite el espacio suficiente para que los alumnos puedan desarrollar y construir sus aprendizajes. La concepción del conocimiento escolar y de las relaciones intergeneracionales dentro del aula eran coherentes. La autoridad del profesor se basaba en la posesión de un supuesto saber que no tenían los alumnos y esto condicionaba el modelo didáctico, en el que se imponía la inercia de la “explicación” descontextualizada e innecesaria.

“(…) Hemos observado cómo en alguna ocasión la intervención del profesor, proporcionando tareas a un grupo, ha interrumpido una dinámica de trabajo ya instalada por los propios alumnos. Al profesor le parecía interesantísimo lo que explicaba pero los alumnos terminaron respondiendo con una recaída en actitudes de resistencia pasiva: hacer como que atendían, como que escuchaban y finalmente realizar la tarea sin ningún interés y de manera mecánica. Creo que hubo un exceso de intervención por nuestra parte, lo cual nos llevó a pensar en unos criterios para una economía de la intervención. No intervenir cuando el alumno y/o el grupo trabaja sin dificultades parece una obviedad pero encontramos en nosotros mismos que el impulso dirigista del profesor interfería a veces en las tareas sin aportar nada y a menudo creando dificultades añadidas”. [DI-S-20-24-09-F3]

Además del diseño de actividades, el ambiente de aula y las relaciones con los alumnos se convirtieron en objeto de las preocupaciones del profesor, que intuía que la mejora en el diseño de las actividades por sí misma no cambiaría la dinámica de la convivencia en el aula.

“(…) El establecimiento de un clima de confianza, de franqueza, mas allá de las formas estereotipadas que se suelen dar en el aula es un elemento sin el cual no funciona nada. Es un elemento difícil de definir, pero axial. De nada sirve el dispositivo del currículo sin la superación de las relaciones virtuales basadas en el *como si*. Frecuentemente el rol del profesor viene condicionado por las actitudes relacionadas con la vigilancia, el control, el mantenimiento del orden y el castigo. Se trata de dar la oportunidad a los alumnos para el ejercicio de su libertad con responsabilidad. Esto no excluye la intervención evaluadora del profesor, poniendo de manifiesto que algo no funciona, sin culpabilizar pero invitando a la toma de conciencia de las incoherencias, de las conductas disfuncionales, de la incapacidad. En la medida en que se reduce el empleo de la amenaza y del castigo y se aumenta la relación de mutua comprensión, de confianza y de responsabilidad, las cosas empiezan a funcionar”. [DI-S-20-24-09-F3]

“Los alumnos también elaboran generalizaciones y estereotipos en su relación con el profesor que están condicionadas por su historia escolar. Una dificultad para deconstruir estos estereotipos y construir una nueva relación es el escaso tiempo de que se dispone, dado que el horario viene determinado por el reparto entre departamentos y disciplinas académicas”. [DI-S-20-24-09-F3]

“Observo las típicas costumbres de principio de curso, los alumnos tantean al profesor para ver cuáles son las reglas y los límites no escritos y no dichos. Cuando no se disponen a empezar la clase, esperando a que yo *ponga orden*, respondo esperando que tomen la iniciativa y se autoregulen, esto los desconcierta, empiezan a hacerse llamamientos entre ellos para cesar el jaleo y empezar la clase, un alumno dice: *si usted no impone su ley*. Al día siguiente saludo sin rencor, con toda naturalidad, empezamos de nuevo, la regla no escrita es: *yo no voy a gobernar vuestras vidas*”. [DI-20-24-09-F3]

Con respecto al modelo de trabajo con problemas, las primeras actividades no contemplaban la formulación de problemas de investigación, aunque los recursos fueran nuevos en el fondo latía la misma vieja idea: la verdad está en los documentos y en los otros y hay que ir a buscarla.

“Me planteo el cambio metodológico, hacer las cosas de otra manera, que los alumnos investiguen y sean más participativos, pero tiendo inconscientemente a *dar los contenidos* de Historia, la segunda guerra mundial, la guerra fría, etc”. [DI-S-10-14-01-F3]

El camino de la progresión en el desarrollo profesional del profesor

El balance realizado tras el primer trimestre ponía de manifiesto la dificultad del cambio.

“Pongo más atención en el diseño de materiales, textos reelaborados y comprensibles, actividades potentes con informaciones que den lugar a conflicto cognitivo, estimulantes y al mismo tiempo comprensibles. Me doy cuenta que en el primer trimestre: hay que enseñar historia, la Guerra Fría, la segunda guerra mundial, los fascismos, cambiemos las formas pero los contenidos deben seguir presentes, podemos tolerar cambiar la metodología pero hay que dar todo el temario. Observamos los resultados: la simulación de los aprendizajes, el estudio de las ideas de los alumnos revela que han incorporado significantes nuevos pero no han aprendido nada, rigen los mecanismos simplificadores, ejemplo: *cada uno tiene una ideología diferente, que cada uno pensaba diferente*”. [DI-S-17-21-01-F3]

Pero también una mayor capacidad para la escucha de los intereses y necesidades de los alumnos, así como una concepción más clara del conflicto generacional que se vive en el aula.

“Al final del trimestre me replanteo la programación de aula: tener en cuenta los intereses de los alumnos. Yo ya tenía diseñadas actividades sobre la guerra fría: el problema nuclear, pero las relaciones y conflictos internacionales no son muy bien comprendidas por los alumnos. El profesor planteó: *¿esto os interesa realmente? Y en la actividad de autoevaluación lo expresan claramente: este tema es interesante pero nos pilla lejano*”. [DI-06-10-12-F3]

“Se planteó un debate sincero, con encuentro de opiniones, esto ya era un aprendizaje y una experiencia personal importante. Todo pasa por un replanteamiento del papel del profesor en el proceso y sobre todo de su relación con los alumnos. Las relaciones alumno-profesor están mediatizadas por el conflicto generacional y si no reflexionamos sobre esto no podemos replantearlas sobre bases nuevas”. [DI-06-10-12-F3]

Durante el primer trimestre nuestros alumnos presentaban la típica conducta escolar que podemos caracterizar:

“1) Falta de compromiso y responsabilidad en las tareas, que se realizan de manera rutinaria, se da una especie de retraining o desafección, o bien en el mejor de los casos se da una resistencia pasiva, simulación para contentar al profesor y conseguir su aprobación. En otros casos la conducta es desafiante y de resistencia activa.

2) El profesor se siente obligado, ha interiorizado que su papel principal no es enseñar cosas sino mantener el orden, de lo contrario no será considerado un buen profesor, así que se sitúa en una posición defensiva y reactiva, pensando ante todo en controlar y mantener el orden. Los alumnos lo saben y en el juego de roles y poderes, lo utilizan como arma: *usted tiene que mantener el orden. Tiene que castigarnos y también perdonarnos*, les digo: *no soy un policía ni un cura, no estoy aquí para castigar ni para perdonar*. En una situación de este tipo me dicen que los profesores dan unos gritos o ponen algún *parte* y ellos se calman, les pregunto: *y ¿a partir de ahí trabajáis en clase con normalidad?*, se ríen... *bueno la calma no dura mucho, cada uno hace lo que puede*.

3) Los alumnos muestran una gran incapacidad para debatir, hablan todos al mismo tiempo, se dirigen siempre al profesor cuando intervienen, ignorando a sus compañeros, no se sienten un grupo sino una masa de individuos con relaciones segmentadas hacia el profesor, no hay identidad de grupo, en todo caso, y fuera de los momentos de actividades, cuando el profesor no es el protagonista absoluto, se agrupan por afinidades y forman corrillos.

4) Algunas conductas típicas: el profesor llega a clase y los alumnos no se dan por enterados, no se disponen a empezar la clase, siguen hablando y departiendo entre ellos. Mi actitud en este caso ha sido de *no respuesta* a la demanda de castigo y de dependencia infantil, permaneciendo a la espera de una autoregulación de sus conductas. En este contexto los alumnos se sienten alarmados y demandan explícitamente que el profesor ponga orden o incluso piden explícitamente: *usted tiene que castigarnos, gritarnos, decirnos que nos sentemos*. Mi respuesta es de devolución de la imagen que ellos proyectan: queremos que otro gobierne nuestras vidas, estamos acostumbrados y ha llegado a ser cómodo y consolador. Este sería el beneficio secundario de la dependencia.

5) Esto se corresponde con una actitud conformista y con una concepción de las relaciones basada en la subordinación y en el protagonismo de una figura de autoridad que se pretende superior y en la que depositamos todo el poder, quedando libres de cualquier compromiso y responsabilidad.

6) La falta de respuesta a la demanda de los alumnos produce una situación de incertidumbre muy fértil, pues permite poner encima de la mesa la complejidad de las relaciones que se desarrollan en el aula. Si el profesor responde a la demanda de dependencia mediante las medidas al uso de castigo, sermoneo, etc... se cierra el círculo de las relaciones imaginarias y no se toma conciencia de lo que ocurre.

7) Esta configuración de elementos es confirmada por los comentarios de los profesores en las reuniones de evaluación y de equipo educativo. Los comentarios son del tipo: son insoportables, no se puede trabajar con ellos, hay que estar todo el tiempo gritándoles, mandándoles callar.

8) Durante el primer trimestre hemos intentado debatir, pero lo hacen atropelladamente, manifiestan la misma actitud infantil de falta de control, de egocentrismo infantil.

9) Al final del primer trimestre se produce el momento de crisis con el grupo, me niego a seguirles el juego, dimito como amo y les entrego el protagonismo, estoy dispuesto a ayudarles a gestionarlo, pero no a sustituir su responsabilidad. Debatimos y empezamos a hablar con franqueza por primera vez en tres meses. He tenido que provocar la crisis y el conflicto para que emerjan los verdaderos sentimientos e ideas con respecto a nosotros y a nuestra relación”.

[DI-S-20-24-12-F3]

“Efectivamente, en diciembre, a final del trimestre, se crea una situación muy tensa cuando los alumnos me exigen que *controle*, que *castigue* y que los sermonee, que les diga que se callen, que se sienten, etc... Yo he intentado mi propuesta de investigación en torno a problemas relevantes... ellos han respondido con la típica respuesta que emana de la cultura escolar de resistencia y supervivencia. Se quejan, aunque empieza a prefigurarse un sentido de responsabilidad que no existía (...).”

[DI-S-20-24-12-F3]

El profesor se concibe como una figura que pone orden y castiga, y los alumnos aceptan esta subordinación como algo necesario. Esta concepción de la resolución de los conflictos unida a la amenaza o la represión por parte de una figura de autoridad tiene grandes adherencias en la cultura escolar, así lo refieren los mismos alumnos:

“El que tiene que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí, que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor (...).”

[ADC1-G3-UD2-A3-F2]

La actitud de falta de respuesta a la demanda de dependencia infantil por parte del profesor era la consecuencia de una visión más compleja de las relaciones en el aula y suponía entender que el reconocimiento de los alumnos no sólo consistía en tener en cuenta sus intereses e ideas sino también sus necesidades.

Este cambio de relaciones se concretó en un compromiso entre profesor y alumnos plasmado en el “contrato didáctico”. El cambio en las relaciones y en la posición que el profesor ocupa en el aula era inseparable de la concepción del conocimiento escolar y por tanto de los contenidos que se proponían. Ahora además de la Historia pretendía tener en cuenta otras disciplinas de las ciencias sociales.

“En cuanto a las relaciones en el aula, este primer trimestre fue de desafección e inactividad: *controle usted la clase, gobiérnela*. El contrato didáctico pretende no responder a la demanda de control externo. En la primera sesión les propongo el contrato didáctico... en él me comprometo a una gestión más democrática y participativa de la clase y les pido responsabilidad y compromiso con las tareas... responden muy bien, se sienten escuchados y reconocidos... lo firmamos tras un pequeño debate”. [DI-S-10-14-01-F3]

“Trato de sustituir la desconfianza de unas relaciones alienantes por la franqueza, la simulación por la honestidad... Creo que el contrato didáctico puede dar lugar a un nuevo tipo de relación, creo que sin un cambio profundo en las relaciones y en el ambiente de aula las cosas difícilmente pueden funcionar. Si el profesor no comprende el conflicto y no trabaja con él, difícilmente podrá enseñar a sus alumnos a comprender el conflicto social... Algunos alumnos dicen que el contrato

puede ser el referente de nuestras relaciones y de nuestro trabajo. Alcanzar compromisos que vinculan a ambas partes puede ser una experiencia enriquecedora”. [DI-S-10-14-01-F3]

“Poco a poco voy pensando en los intereses y necesidades de los alumnos... es necesario partir de lo concreto y cotidiano, durante el primer trimestre nos hemos dedicado a los conflictos internacionales, la historia del siglo XX, ahora pienso y así lo dicen los alumnos cuando les pregunto que no comprenden muy bien porqué y cómo se producen estos conflictos, por qué se pelean los países... me planteo partir del conflicto individual como problema y utilizar la fenomenología de los conflictos de los alumnos... en el instituto, en calle o en sus casas.... esto me lleva por ejemplo a considerar el acoso como algo que puede ocurrir y de aquí al concepto de chivo expiatorio, y a nivel social al fenómeno del antisemitismo y a la historia para comprender las relaciones complejas entre víctima y verdugo. Al partir de un problema real y no de un contenido histórico, además de la historia pretendo utilizar la Psicología Social o la Antropología”. [DI-S-10-14-01-F3]

El siguiente paso en la progresión suponía concebir los contenidos de una manera más integrada, ahora las disciplinas de conocimiento podían aportar conceptos e informaciones útiles para dar respuesta a verdaderos problemas de investigación.

“En el diseño de las nuevas actividades del bloque 1 y 2 hay un mayor descentramiento de lo disciplinar, por primera vez diseño actividades realmente pensando en los alumnos y en las finalidades educativas y utilizando conceptos que aportan distintas disciplinas académicas. Hay que ver si funcionan porque son actividades cercanas a la experiencia de los alumnos, en forma de role-playing etc. Incorporo muchas actividades basadas en los presupuestos de la Psicología social, y al final de nuevo aparecen contenidos propiamente históricos, pero vistos a la luz de los problemas que estamos investigando, por ejemplo, no se trata de *dar* los fascismos, sino de ver que aporta esta experiencia histórica al problema del papel de los líderes en los conflictos sociales graves, y de la dialéctica que se establece entre el líder y sus seguidores o adeptos”. [DI-S-10-14-01-F3]

La propuesta de actividades se convertía poco a poco en la carta de presentación, en la concreción práctica del cambio de relaciones de convivencia en el aula que se pretendía.

“Creo que el diseño de actividades es un momento clave en el que se ponen de manifiesto todas las limitaciones y obstáculos en la parte del profesor: pensar en los alumnos es difícil, pone de manifiesto cierto descentramiento y capacidad para pensar en el otro y ponerse en su lugar, ¿qué voy a proponerles?, la actividad es mi carta de presentación, ésta es la forma de entender nuestra relación... tú no pintas nada aquí... o bien tú eres el que debe llegar a ser el protagonista y para eso te ofrezco mi ayuda. Efectivamente la clave del asunto está en el diseño de actividades: aquí es donde se retrata el profesor... ¿qué es lo que le pido a los alumnos que hagan?, ¿Cuál es su papel en la actividad que propongo?... en su propuesta el profesor establece el marco y los límites de su demanda, puede ser una demanda de obediencia, de dependencia, o puede ser una demanda de mutuo reconocimiento y de colaboración”. [DI-S-10-14-01-F3]

Sin embargo la inercia de la repetición era muy poderosa, una y otra vez se producían “recaídas” en el modelo anterior.

“Empiezo a pensar en el diseño de actividades de *Nuestra escuela: una institución*. Al principio escribí una típica actividad de libro de texto, es lo que tenemos en la

cabeza, después planteé preguntas y tuve en cuenta el formato investigativo, que no había tenido en cuenta en el primer momento. En éste contemplé unas informaciones que estaban en los documentos legales y organizativos y en posibilidad de encuestas y entrevistas a los profesores y en la observación directa”. [DI-S-10-14-01-F3]

Con respecto a la asunción del modelo didáctico de trabajo con problemas observamos una mayor comprensión e interiorización. Esto supone entender que la investigación es un proceso natural tentativo de indagación que parte de problemas reales y busca dar respuestas o soluciones.

“Aprovecho que se produce un conflicto en clase entre E y otro alumno... terminan insultándose y amenazándose... les planteo como problema: ¿por qué ocurren estas cosas tan frecuentemente?... el ejemplo cotidiano vivido es fundamental para comprender (...)”. [DI-S-24-28-01-F3]

"Terminado el análisis de casos empezamos a formular problemas de investigación... los alumnos no entienden lo que es un problema de investigación... intento proponerles símiles o casos que puedan parecerles cercanos, analogías... les digo que a partir de un caso concreto... el conflicto de Fran y Carmen... hemos definido unos problemas, cosas que queremos saber... esto lleva un tiempo asimilarlo...". [DI-S-22-26-11-F3]

La idea consistía en establecer paralelismos entre problemas de investigación y problemas reales de la vida.

“(...) a veces no sabemos identificar los problemas, me llevo mal con mis padres y no sé qué pasa, hay mutua desconfianza, etc... Identificar problemas es adaptativo y formativo, solucionar también, a veces no sé identificar los problemas... les invito a pensar en casos reales”. [DI-S-24-28-01-F3]

Identificar problemas es una habilidad muy enriquecedora porque me ayuda a pensar con claridad, a saber lo que pasa, y es el prerrequisito para mejorar mi vida y la de los demás.

“Magnífica clase: porque ha sido *real*... los ejemplos, las experiencias vividas, todo hace que los alumnos se *enchufen*... los felicito al final de la clase (...)” [DI-S-24-28-01-F3]

"Entre las consecuencias aparece la desconfianza... hemos hablado de la desconfianza que hay entre alumnos y profesores... y cómo esta consecuencia se puede convertir a su vez en causa... cómo la consecuencia alimenta las causas... causalidad circular... aparece también una consecuencia positiva... aprender del conflicto... ¿cómo podemos cortar o revertir la causalidad circular?... Una alumna dice: pero una de las partes se da cuenta y envía un mensaje de confianza, para restaurar la confianza, el proceso circular negativo, se puede volver positivo... La desconfianza se alimenta de desconfianza... pero si una de las partes se dá cuenta de lo que pasa y cambia su actitud, envía mensajes positivos de confianza, entonces ésta se puede restaurar y el proceso circular negativo se puede detener...". [DI-S-24-28-01-F3]

Con respecto al compromiso con los problemas sociales, poco a poco se abría paso la idea de que el conflicto y la convivencia, como objeto de estudio, no podía ser algo

meramente teórico, había que incorporar las experiencias y vivencias con respecto a ésta problemática. Y que mejor que lo que ocurría diariamente en el aula.

“Me planteo como idea directriz no reprimir ni evitar los conflictos, sino identificarlos, reconocerlos, analizarlos y aprender de ellos. Y en realidad el conflicto está servido, creo que se trata del conflicto generacional, conflicto derivado de las complejas, contradictorias y a veces paradójicas relaciones de poder en el aula, conflicto de intereses y de culturas, etc. En realidad lo que solemos hacer es negar o reprimir el conflicto, pero no aprender de él”.

[DI-S-10-14-01-F3]

“(…) en el segundo trimestre consideramos que primero teníamos que partir del análisis y la convivencia cercanas, la que conocemos y nos afecta, y en torno a la cual están trabados nuestros afectos y nuestros intereses, para después hacer análisis comparativos de escala e históricos”. [DI-17-21-01-F3]

Los cambios parecía que producían algunas mejoras en el clima de aula:

“Ha mejorado notablemente el comportamiento del grupo. Ahora son menos revoltosos. El trabajo en grupo parece interesarles y mi propuesta de trabajar sobre temas relevantes que sean de interés social o ambiental también. Los debates empiezan a dar más juego. Aunque es muy difícil obtener información veraz de los alumnos y frecuentemente hay que interpretar sus actitudes y conductas, están acostumbrados a simular y han desarrollado una serie de estrategias de supervivencia. En este contexto no están claros los intereses y motivaciones, dicen que sí a todo para satisfacer al profesor”. [DI-17-21-01-F3]

La idea era superar la inercia presente en la cultura escolar mayoritaria de “evitación del conflicto” a través del control, la vigilancia y el castigo, y permitir su expresión verbalizada para trabajar y aprender con él. Uno de los contextos en los que, debido a la intensidad de las interacciones, se expresa de una manera más clara el conflicto es en el trabajo en grupo. El profesor “permite” la expresión verbal del conflicto antes de intervenir para proponer soluciones. Lo frecuente es que se reprima la expresión del conflicto y con esto se dé por solucionado. Si nos anticipamos vigilando, prohibiendo y castigando no se expresa el conflicto y no damos oportunidad para aprender de él.

“Formación de grupos de trabajo, nos planteamos que, aunque el trabajo en grupo suele producir roces y conflictos, intentamos aprender de los conflictos planteándolos con franqueza, respeto y espíritu de superación. Pronto se pone de manifiesto la falta de experiencia de trabajo en grupo, no consiste en un trabajo aditivo en el que cada uno hace una parte, una especie de reparto de trabajo. Se evitan las interacciones, *el reparto* es un intento, aunque aparentemente de eficacia, en el fondo trata de evitar las interacciones, supone poner límites, fronteras y separar los territorios y las tareas para que no haya fricciones: la evitación del conflicto suprime las interacciones. Los conflictos en el microcosmos del aula sirven como analogía de los conflictos a mayor escala”. (DI-S-08-12-11-F3)

“Me acerco a un grupo, un alumno parece que no colabora. Hablo con él: es que no se respeta mi opinión, yo creo que las cosas son como son, no se pueden cambiar. Los compañeros discrepan de esto, y se inicia el debate, se ha roto la inercia y las cosas mejoran. A veces algunos alumnos se enfadan con sus compañeros y no se sabe muy bien por qué, en este caso no se sentía escuchado ni reconocido porque sus planteamientos chocaban frontalmente con los de su grupo. Este tipo de demandas silenciosas es muy frecuente, quiero que me escuchen y me reconozcan

pero no lo pido expresamente. El diálogo y la comunicación mejoran el clima del aula y el rendimiento académico”.

[DI-S-08-12-11-F3]

"Observo que el trabajo en grupo intensifica enormemente las interacciones, esto es un lío, ahora comprendo la obsesión por el orden y el silencio, con las interacciones los conflictos eclosionan a cada momento, pero sin ellas no pasa nada, por tanto no aprendemos nada. Manejar las interacciones y gestionar los conflictos nos permitiría aprender de las experiencias. La falta de experiencia en el trabajo en grupo pone de manifiesto el enorme déficit de socialización”.

[DI-S-07-11-02-F3]

"En cuanto al trabajo en grupo los aspectos positivos son tan importantes que compensan con creces los obstáculos y dificultades. Además, algunos de éstos resultan ser en el fondo una posibilidad de aprendizaje más que un aspecto negativo del método. Alumnos que en gran grupo no intervienen ni preguntan sus dudas se animan en el pequeño grupo, el profesor es capaz de escuchar mejor en el pequeño grupo, con menos interferencias, la mirada es más cercana y los malentendidos mucho menores. Hemos podido constatar que el trabajo en pequeño grupo mejora notablemente la comunicación entre los alumnos y su interacción con el profesor. Esto produce una mayor conexión, favorece el mutuo reconocimiento y hace que el ajuste en la comunicación sea mucho más eficaz". [DI-S-07-11-02-F3]

6.4.2. Análisis de los patrones de actuación del profesor en el grupo de debate

A lo largo de los debates podemos observar distintos patrones de actuación o “discursos del profesor”. Con este análisis, que utiliza básicamente como instrumento las grabaciones en audio (F3) de las interacciones entre profesor y alumnos en el grupo de debate, queremos ilustrar con fragmentos discursivos concretos las intervenciones del profesor que indican los distintos elementos que configuran su desarrollo profesional.

En el siguiente caso orienta el trabajo, proporciona informaciones y sugerencias empleando un estilo que interpela a la otra parte y le da su papel en la tarea:

“P: ¿como va?

G3S1: bien, bien

P: ¿sobre qué es el tema?

G3S1: la organización de la institución

P: interesa hacer un organigrama con la estructura de la organización (...)”.

[PMD-G3-U2-A9-F2]

[Los alumnos están planificando la búsqueda de información sobre la organización de su Centro educativo]

“P: Organización, esa es muy gorda, ¿de donde podemos sacar la información?, de personas, ¿no?, ¿de qué personas?

G3S1: directora, jefa de estudios, secretario

G3S2: de los mandamases

P: y luego también de normas, de papeles, donde estén también datos que nos interesen, podemos ir ya definiendo qué personas y que nos den información sobre la organización

G3S4: y lo fotocopiamos

P: y qué clase de preguntas tenemos que hacerle a esas personas, vale, ir empezando ya”. [PMD-G3-U2-A9-F2]

El “discurso explicativo” del profesor trata de acercar algunas informaciones a un nivel de formulación de las ideas que pueda ser comprendido por los alumnos:

[G3S2 lee documentos organizativos que hablan sobre “la ordenación flexible y personalizada de los contenidos”]

“P: una ordenación personalizada de los contenidos (...) que no todos los cursos son iguales, no es lo mismo este curso que el de enfrente, que el de allí, ni tampoco es lo mismo este curso que uno que esté en Estepa, en Granada o en Albacete (...) porque los contextos son distintos, los alumnos son distintos, lo que está planteando es que la ordenación de los contenidos tiene que ser flexible. ¿Eso se puede hacer con el libro de texto?, con el libro de texto es todo el mundo lo mismo, entienda o no entienda, te guste o no te guste, tenga que ver contigo o no tenga que ver contigo, eso significa una ordenación flexible de los contenidos y personalizada (...)”. [PMD-G3-U2-F2-A10-F2]

El “discurso interpretativo” del profesor trata de expresar la diferencia entre el contenido manifiesto y el contenido oculto o latente de las cosas:

[Los alumnos leen documentos organizativos del Centro]

“P: vamos a ver, digamos que esas son las normas escritas de como debemos funcionar, cuáles son los objetivos de la escuela (...)

G3S4: pero aquí hay cosas que no se hacen

P: luego hay que ver lo que se hace y lo que no se hace, eso ocurre en toda institución, hay normas escritas y luego hay luchas de poder, yo quiero hacerlo así porque es mejor para mí, hay que ver el funcionamiento real, una cosa es lo escrito y otra el funcionamiento real, el funcionamiento real es mucho más complicado, pero debemos partir de saber cuáles son los documentos organizativos y luego vamos a intentar ver cómo funciona en la realidad”. [PMD-G3-U2-A10-F2]

Con el “discurso evaluador” el profesor invita a explicitar las ideas para tomar conciencia de que realmente lo que se dice es comprendido y tiene sentido personal:

“P: vale, decís aprender cosas que no olvidemos, ¿por qué no las vamos a olvidar?

G3S2: porque se nos ha quedado bien

G3S4: porque nos gusta

P: y tiene sentido para nosotros”. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

“G3S2: lo de la guerra nuclear a mi no se me va a olvidar

G3S4: ni a mi tampoco

G3S5: maestro no es lo mismo (...) por ejemplo en proyecto integrado que hemos ido a las iglesias y no las han explicado y así se te queda más porque tú la estás viendo y así se te queda más

G3S4: claro no es lo mismo que estudiarlo aquí que te dicen venga vamos a ver (...)”. [PMD-G3-U2-A13-F2]

“G3S5: tener más experiencias fuera del aula

G3S2: métodos más didácticos

P: ¿métodos más didácticos qué quiere decir?

G3S2: que no lo olvidemos”. [PMD-G3-U2-A13-F2]

A veces observamos que el profesor invita a expresar conceptos, palabras o significantes claves que de alguna manera están implícitos en el discurso de los alumnos:

G3S2: yo me quitaría de ahí
P: eludirías el conflicto, te irías
G3S2: yo no tengo ganas de discutir
P: vale
G3S5: evitar el problema”. [PMD-G3-U2-A3-F2]

Como cuando trata de aportar conceptos, como el de escala, y algún grado de abstracción en la formulación de problemas de investigación:

G3S4: yo creo que puedes poner los conflictos en diferentes rangos, ¿no?
P: en diferentes escalas
G3S4: en diferentes escalas
P: ¿son iguales los conflictos entre personas que los conflictos entre colectividades o países?, ¿qué los diferencia? (...). [PMD-G3-U2-A7-F2]

P: ¿eso no entraría en causas del conflicto?, porque si son diferentes, una causa de conflictos puede ser que las personas son muy diferentes y tienen una visión de la vida muy distinta, un caso particular de causa de conflicto, ¿no? pero ¿ustedes creen que los conflictos entre países tienen las mismas causas y las mismas consecuencias que los conflictos entre dos personas?”. [PMD-G3-U2-A7-F2]

P: pero entonces el problema es cuáles son las causas, ¿no?
G3S2: Ea, cuales son las causas de conflictos
P: léeme, léeme cuáles son los problemas de investigación
G3S2: las causas del conflicto en el machismo y el feminismo
P: en todo caso sería ¿el machismo y el feminismo son causas de conflictos?, pero hay un problema más amplio que ese que la engloba, ¿cuál sería?
G3S1: la desigualdad
P: ¿puede ser la desigualdad causa de conflictos?”. [PMD-G3-U2-A5-F2]

En algunos momentos el profesor exhibe un estilo controlador que se manifiesta en un tono de reproche y culpabilización. En un momento del debate en el que algunos miembros del grupo, y en concreto G3S5, parecen desentenderse del trabajo común:

P: chicos, ¿este qué clase de debate es?
G3S5: no, es que la actividad no la sé, la pregunta ocho, pero ya (...) vamos a ver maestro que solo ha sido esta vez
P: no, maestro no, si estamos debatiendo, estamos debatiendo no haciendo la actividad ocho, la actividad ocho debe estar hecha ya
G3S5: si, pero que es la única que falta
G3S1: pues cuando llegue escuchas y das tu opinión
P: claro, estás perjudicando al grupo
G3S5: si, pero es que a mi me pregunta siempre primero
P: ¿la culpa la tiene G3S2? (...)
G3S5: es que siempre me dicen que empieces tú
G3S2: es que llevamos el mismo orden, ¿no?
G3S5: pero ayer yo estaba aquí y también empezó por mí
P: ¿la culpa la tiene G3S2?
G3S5: no, es que me jode que empiece por mí
P: o sea que la culpa la tiene G3S2

G3S5: es que siempre me pregunta primero
P: (...) tú eres incapaz de reconocer que estás perjudicando al grupo cuando te pones a hablar con él y le echas la culpa a G3S2 (...)
G3S2: cuando te toque pues das tu opinión de lo que piensas no te quedes callado
P: ¿y no puedes decir pasa a otro?
G3S5: no, porque me dice que diga lo que tienes y no se qué y se pone así y eso tampoco es, no me digas que no
G3S2: yo le digo que argumente sus preguntas y se lo digo primero para que sepa que la próxima vez tiene que argumentar mejor
P: ¿tú te has puesto al día de las actividades?
G3S5: sí, mira las copié ayer
P: estás haciendo ahora las actividades, ¿no?
G3S5: no la ocho, que es la única pregunta que no la tengo copiada, ¿ves?
G3S5: pero que (...)
P: cuando estemos haciendo una cosa, estamos haciendo una cosa y eso lo tendrás que hacer después, vale, venga, seguimos”. [PMD-G3-U2-A8-F2]

Este diálogo comenzó porque G3S5 estaba distraído, a ratos escribiendo en su cuaderno y terminando tareas que no hizo antes y a ratos hablando con algún compañero de algún grupo vecino. El profesor no fue capaz de analizar esta situación en profundidad para darse cuenta que G3S1 y G3S2 tampoco hacían nada por vincular al debate al resto de sus compañeros, pues tendían a minusvalorar sus intervenciones y a menudo debatían sin el resto. Era un círculo de exclusión y autoexclusión en el que cada uno tenía su parte. El profesor, llevado por sus adherencias a la cultura escolar de la que proviene, repetía sin tomar conciencia, y entró en una dinámica de desconfianza, recriminaciones y culpabilizaciones, que ponía de manifiesto el paralelismo entre su actuación, su manera de encarar el problema, y la de G3S2, que actuaba miméticamente igual que el profesor. Además señalaba la relación dialéctica entre los obstáculos y dificultades para la progresión de los alumnos y las limitaciones del profesor.

El discurso de la aprobación del profesor trata de apoyar el trabajo de los alumnos, en este caso visualizándolo para que los compañeros de clase lo reconozcan. La participación debe tener reconocimiento, esto alimenta la propia estima:

[Tras la conclusión de una propuesta de grupo]: “P: vale, ¿por qué no lo escribís en la pizarra?”. [PMD-G3-U2-A14-F2]

En este otro caso el profesor establece una demanda, implícita o explícita, para que sus alumnos realicen o cesen en una conducta o cambien alguna actitud. Este discurso de la demanda lo podemos observar repetidamente en la cuestión de la búsqueda de la unanimidad por parte de los alumnos y en la insistencia en el valor de la discrepancia por parte del profesor. En una situación en la que los alumnos leían lo que previamente habían escrito y buscaban compulsivamente la unanimidad, el profesor trataba de “animar al debate”:

“P: ¿Qué está leyendo cada uno lo suyo?
G3S2: Si
G3S1: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo la vamos poniendo
P: ¿Estáis de acuerdo en todo? ¿O hay cosas en las que discrepéis?”.
[PMD-G3-U2-A1-F2]

“P: vale, pero en el tema de la utilización de la bomba atómica ¿estáis de acuerdo todos?

G3S2: Mas o menos (...)

P: Ahí es donde empezáis a debatir, cada uno tiene sus argumentos y trata de convencer a los demás de esos argumentos”. [PMD-G3-U2-A1-F2]

“P: pero, un momento, no se trata de leer lo que uno tiene puesto

G3S1: no, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común

P: Ah, vale, vale (...) y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa

G3S1: ya, ya, después nos ponemos de acuerdo”. [ADP1-G3-U2-A2-F2]

El profesor insistía en la necesidad de debatir, pero su estilo era más bien como una “instrucción de trabajo”, o en otros momentos pretendía convencer con una defensa de las bondades de la discrepancia. Trataba de sacar a los alumnos del circuito de la repetición y la copia, pero su propia insistencia era también del orden de la repetición, y repetir impide “darse cuenta”:

“P: Pero un momento, no se trata de leer lo que uno tiene puesto (...)

P: Se trata de las respuestas que habéis dado individualmente debatirlas un poquito, qué opinamos de las causas del conflicto, cuáles son las consecuencias, cómo un conflicto sucede de manera distinta en un contexto o en otro (...)

G3S1: no, si, si primero lo leemos pero luego lo ponemos en común

P: Ah, vale, vale (...) y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa”. [PMD-G3-U2-A2-F2]

Sin embargo esto no parecía dar resultados, los alumnos insistían por su parte en la búsqueda de la unanimidad y en la lectura de lo escrito para, de manera aditiva, componer una conclusión. En el siguiente fragmento observamos las demandas contradictorias del profesor, por una parte insta a trabajar con la discrepancia, y para esto los invita a pasar de la lectura de los cuadernos al debate espontáneo, pero por otra parte insiste en que escriban en el cuaderno –“sobre todo”-:

“P: (...) ¿quien coordina?, tú vas a ser el secretario, pues tu propones temas y tú registras también en tu cuaderno los argumentos sobre todo, ¿vale?, ¿estamos de acuerdo en esto?, argumento, este o este, alguien que no esté de acuerdo argumenta otras cosas, son las discrepancias”. [PMD-G3-UD2-A7-F2]

Interpretamos esto como una consecuencia de la inercia del prestigio de la cultura escrita, que en la escuela obliga a producir y a registrar, de lo contrario no es posible la vigilancia y el control del trabajo. El profesor no es consciente de que está planteando demandas contradictorias, llevado por sus “adherencias” al modelo didáctico basado en la repetición y la copia. Los alumnos están acostumbrados a esto, pero es el mismo profesor el que está, sin darse cuenta, reproduciendo la cultura escolar, porque primero les pide que realicen la actividad por escrito, para quedar registrada en los cuadernos, y después que la repitan en el debate. Esto nos sugiere que este obstáculo en el aprendizaje de los alumnos tiene su correlato especular en las limitaciones del profesor.

Sin embargo en este otro estilo el profesor despliega un “discurso deconstrutor”. A partir de aquí el discurso de la demanda que pide expresar la discrepancia sin lograrlo va cediendo el paso a un discurso que cuestiona mediante preguntas.

“P: Ahí todo el mundo opina lo mismo (...) todos lo mismo (...) y en la segunda también todos lo mismo, vale. ¿Eso es bueno?, que todo el mundo opine lo mismo
G3S1: hemos dicho lo que tenemos escrito y después lo hemos puesto en común y nos ha parecido mejor esa”. [PMD-G3-U3-A2-F2]

En el siguiente caso el contenido de las respuestas de los alumnos es coherente con la actitud que mantienen. La subordinación y la dependencia que proponen como método de resolución de los conflictos -que el profesor resuelva- tiene su correlato en la incapacidad para pensar por sí mismo repitiendo “lo que nos han dicho aquí”.

“G3S2: ¿cómo podríamos resolverlo? que se lo comuniquen al profesor y que él resuelva el conflicto
P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?
G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor
P: ¿Eso es lo que nos han dicho aquí, o eso es lo que creemos que es lo mejor?, eso es lo que nos han dicho aquí pero ¿ustedes qué pensáis?, aquí entre amigos, sin que se entere nadie
G3S4: que podríamos hacerlo entre nosotros, ¿no? que Fran y Carmen (...)”.
[PMD-G3-U3-A3-F2]

Sin embargo este nuevo estilo del profesor no insiste en las bondades de la discrepancia y en la demanda de debate sino que introduce un cuestionamiento de lo que aparece como lo único posible: “lo que nos han dicho aquí”. El resultado es la progresión hacia posiciones de discrepancia: “que podríamos hacerlo nosotros”. El papel del profesor es el de ayudar a disolver esquemas del imaginario en torno al conflicto y la convivencia a través de interrogantes, de cuestionamientos de una realidad que aparece como la única posible. Además de esto, el profesor invita a expresar libremente la opinión en un clima de confianza intentando superar los esquemas de simulación.

Este estilo deconstrutor lo observamos también en la actividad de reflexión sobre cómo influyen los espacios y los tiempos escolares en la convivencia. Los alumnos no salían del análisis simplificador de la queja por las deficiencias, el profesor les invitó a pensar sus vivencias dentro del aula de otro modo:

“P: ¿os gusta estar dentro de la clase?
G3S2: no
G3S1: depende, porque depende de lo que estudiamos y cómo lo hacemos
G3S4: empezamos saliendo a la una, después a las dos, ahora a las dos y media, yo creo que por esto no vamos a saber más
P: a saber más
G3S3: años atrás había menos horas y se trabajaba más
G3S2: la clase es como una especie de prisión
G3S1: yo pienso que si las clases fuesen más amenas pues puedes estar mucho más tiempo en las clases (...) entonces no te das cuenta del tiempo
P: vale, entonces
G3S4: es que hay clases que te dicen: venga a leer
G3S1: y hay clases que te explican y dicen: a hacer deberes (...)
G3S3: y te tienes que creer todo lo que te digan
G3S1: hombre yo digo que sí que en matemáticas y en física y química, pues mira si hay que estudiar pero que sean un poco más amenas las clases”.

[PMD-G3-U2-A11-F2]

O bien en este otro caso, en el que un profesor que castiga es visto por los alumnos como un “mediador”:

“P: ¿el profesor podría tener otro papel distinto ahí, para resolverlo?

G3S5: como mediador

P: ¿y qué debería hacer como mediador?

G3S2: que cada uno viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro

P: ¿y eso es lo que hace ahí?

G3S1: Ahí manda callar”. [PMD-G3-U3-A3-F2]

A veces el cuestionamiento puede suponer traer a primer plano el posicionamiento ético o señalar la ausencia de criterio valorativo. En el análisis de caso del conflicto generacional a causa de la rotura del extintor del Instituto:

“G3S4: yo creo que los profesores no van a expulsar a una clase entera, porque habrá gente que estudie y no lo van a expulsar

P: sí, pero ¿tú crees que eso es justo?

G3S4: no es justo

P: ¿por qué?

G3S4: porque es sin saber que ha sido uno de la clase que a lo mejor ha podido ser otro (...) a lo mejor no ha sido ni de la clase”. [PMD-G3-U2-A7-F2]

A través de este discurso que se interroga y pone en cuestión “lo que se hace aquí”, “lo que nos han dicho que hagamos aquí”, llegamos a plantear la cuestión de los derechos de los jóvenes, y a través de esto, el conflicto generacional. Así, a propósito del castigo colectivo:

“P: entonces, ¿en la escuela no hay derechos?

G3S1: los hay pero algunas veces no quieren verlos

P: ¿qué opináis de eso?

G3S1: hombre yo (...) [silencio, el tono de voz se volvió dubitativo]

P: ¿eso es educativo?, es decir, ¿eso hace que tú tengas más sentido de la responsabilidad o te comportes mejor, el hecho de que te castiguen sin haber hecho nada?

G3S3: no

G3S1: hombre no

P: ¿es una medida eficaz desde el punto de vista educativo?”.

[PMD-G3-U2-A7-F2]

Este tipo de intervenciones plantean la necesidad de una economía de la intervención, el profesor prescinde de largas explicaciones para dejar lugar a la construcción de las ideas por parte de los alumnos, simplemente cuestiona los esquemas establecidos y favorece pequeños pasos. Si el profesor interviene mucho ocupará todo el espacio discursivo con sus intereses y preocupaciones, con sus fijaciones, sus fobias y sus filias, y el discurso del alumno quedará eclipsado por el supuesto saber del profesor.

La intervención del profesor es alusiva, no explicativa, predomina la interrogación y el cuestionamiento, que persigue la deconstrucción para que la cadena significativa continúe con la reconstrucción del discurso del alumno. Ante una resistencia o una regresión no insiste, deconstruye, pues la insistencia del profesor choca con las

resistencias al cambio de los alumnos y no hay lugar para la reestructuración como paso previo para el cambio cognitivo y actitudinal. Este discurso no tiene por qué tomar necesariamente la forma de una pregunta, lo importante es que cuestiona, corta las certezas e introduce elementos de reflexión. En este sentido el profesor también plantea la perspectiva de que los contenidos tengan que ver con problemas del mundo en el que vivimos:

“P: muy bien, que tengan que ver con problemas reales, no una cosa que ni nos va ni nos viene (...) cuando tenemos problemas graves que están sucediendo en el mundo, ahora por ejemplo ¿qué está pasando en el mundo árabe?
G3S4: o con la contaminación (...).”.[PMD-G3-U2-A7-F2]

6.5. Análisis de la cultura del centro escolar

En este epígrafe vamos a realizar un análisis de las concepciones sobre la convivencia presentes en la cultura escolar en el que utilizaremos los documentos organizativos y curriculares del IES Torreblanca, y en parte también los del IES Nervión (F4), donde se realizó la fase piloto de la investigación, así como el Diario del Investigador (DI-F3), en el que se han registrado observaciones realizadas tanto dentro como fuera del aula. Estos datos no han sido codificados en unidades de información siguiendo una hipótesis de progresión, solo en cuanto pertenecen a una categoría que pretende el análisis de la cultura del Centro en lo concerniente a la convivencia. Se trata con esto de definir la cultura de Centro en lo tocante a la convivencia para poder responder a nuestro problema de investigación relativo a la concepción de la convivencia en la cultura del IES Torreblanca.

6.5.1. ¿Cómo se concibe la convivencia en la cultura del IES Torreblanca?

El problema de la convivencia es uno de los caballos de batalla de los centros de secundaria. El número de horas y la cantidad de energía que se consumen en este tema son enormes. Además, trabajar la convivencia es un mandato curricular, como ya vimos en un capítulo anterior, tanto en primaria como en secundaria el currículum prescrito insta a tratar todos los aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y relacional de los alumnos, así como a ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. A pesar de esto, encontramos multitud de iniciativas que se dirigen a encarar problemas de conducta escolar estableciendo nuevas estrategias a través de un dédalo de planes y proyectos que pretenden formar a profesores y alumnos en nuevas técnicas para el manejo de los conflictos en las situaciones cotidianas de convivencia en la escuela.

En muchos centros los planes y proyectos relacionados con la convivencia no han hecho más que añadirse a los que ya existían, formando una madeja de difícil comprensión, pues todos los objetivos que pretenden ya están formulados en el currículum oficial y en el resto de disposiciones que lo desarrollan. En efecto, en cada nuevo decreto o plan se repiten las buenas intenciones, y esta redundancia y reiteración de llamamientos, cuando se trata de normas, es un indicativo de su incumplimiento. Además, los programas aparecen y desaparecen de la mano de un profesorado comprometido y voluntarioso que los lleva a cabo, pero sin que ello termine de impregnar la cultura del centro. Por tanto, resulta disfuncional trabajar con multitud de proyectos desconectados, aunque algunas

soluciones que se apartan de la norma apuntan a la elaboración de Proyectos Integrales de Centro que contemplen la convivencia como eje vertebrador de todos los proyectos¹.

Desde luego, nuestras observaciones en el IES Torreblanca -y en el IES Nervión en la fase piloto de la investigación- aportan otras evidencias. Por una parte, constatamos el hecho de que trabajar algunas “transversalidades” relacionadas con la convivencia, y vinculadas a determinadas fechas o celebraciones, pone de manifiesto lo que en el fondo significan en un currículum sobrecargado de materias, tal como queda registrado en el Diario del Investigador [DI-S-24-28-1-F3]. Nos referimos concretamente a la celebración del “Día escolar de la Paz y la No Violencia”, o bien a algunas experiencias de “sensibilización” y de trabajo con actitudes y valores ligados a acontecimientos puntuales y a celebraciones, como el “Día de la Solidaridad”, el “Día Escolar por la Tolerancia”, el “Día mundial del Medio Ambiente”, o el “Día de la Violencia de Género”, a través de charlas, exposiciones y cartelería. Entendemos que esta forma de encarar la convivencia demuestra el valor de emblema y excepción que se le atribuye, pues las fiestas son marcadores temporales que rompen la cotidianidad, y pertenecen al orden de la excepción y no a la normalidad diaria.

“Las dos líneas del proyecto son la sensibilización en valores y la convivencia entendida como forma pacífica de abordar los conflictos, usando la mediación entre iguales con la participación activa del profesorado en asuntos como: la violencia de género, derechos humanos, día de la paz, día de la mujer, día del medio ambiente, día mundial de la educación, etc., y con la participación del Movimiento por la Paz y el colectivo Amuradi a través de charlas y exposiciones”. [PEEP-IT-F4]

Por otra parte, a pesar de que el problema de la “disciplina” es uno de los temas recurrentes en los centros educativos, y a pesar de las buenas intenciones de los planes y proyectos, de los recursos invertidos, y del trabajo abnegado de muchos profesores y directivos, los resultados no son muy alentadores.

“(…) seguidamente se abre un debate sobre la problemática disciplinaria y se concluye con que nos faltan herramientas para solucionar la problemática planteada por esos alumnos conflictivos. Se apunta que se ha vuelto a solicitar un trabajador social para el Centro”. [CE-20-01-2011-IT-F4]

“[Claustro de 28-04-2011] (...) 1.424 partes en la segunda evaluación, de ellos 787 partes son de 1º de ESO, 143 expulsiones... hemos actuado con contundencia, aunque no sirve de nada... en cuanto a la disciplina, eso (...)”. [DI-S-11-15-04-F3]

En los dos centros en los que hemos recabado información encontramos resultados muy similares². En el IES Torreblanca, durante el primer trimestre del curso 2010-2011, se contabilizaron 1.280 “partes” (amonestaciones por escrito):

“(…) Problema de la disciplina, cursos que acumulan 135 partes de expulsión a 20 de diciembre. En primero de ESO se contabilizan 729 partes, lo cual lógicamente

¹ Un ejemplo de esto es el Proyecto “La ilusión de vivir en compañía” desarrollado en el CEIP Nuestra Señora de Gracia de Málaga (Pérez Gómez, 2007). En: <http://www.fundacioncives.org/index.php?id=483>

² En su mayor parte, los documentos organizativos que hemos manejado reproducen literalmente el texto de los decretos; he procurado utilizar los escasos fragmentos discursivos que nos ofrecen información de la realidad de los centros educativos, y en los que se expresan las creencias mayoritarias de la cultura de la organización. Son relativamente fáciles de detectar porque o bien ofrecen datos concretos, o bien utilizan un lenguaje distinto, más directo y pegado a los problemas reales.

supone un problema, a pesar de que el profesorado está contenido. Informa de un curso de educación emocional sobre convivencia impartido en el CEP de Lebrija y pregunta quién estaría dispuesto a asistir si se impartiera en nuestro Centro... porque hasta ahora lo que se está haciendo es la expulsión a casa”.

[C-20-01-2011-IT-F4]

Y en la revisión de la 2ª evaluación encontramos un balance similar en cuanto a los problemas de “convivencia y disciplina”:

“ (...) se indica que en algunos grupos los objetivos no se cumplen por falta de interés, de estudio y por mal comportamiento de los alumnos... Hace un resumen de los problemas de convivencia y disciplina del centro e informa de que ha habido 1.424 partes de expulsión/amonestación, de los que 1.100 corresponden al primer ciclo de ESO, cifra semejante a los 1.280 partes habidos en la primera evaluación y hace un desglose de ellos por tipos de enseñanza, cursos y grupos. Dice que se han realizado 143 expulsiones de 68 alumnos que fueron a sus casas por 3 días o más, de los que 36 son de primer curso de ESO, desglosándolas por grupos... y se impusieron dos sanciones de cambio de Centro. Añade, finalmente, que se está siendo exigente con los pagos de los desperfectos ocasionados por mal uso o deterioro intencionado por parte de los alumnos, obligándolos a abonar su importe”. [CE-28-04-2011-IT-F4]

La cifra total a final de curso ascendió a 3.205 partes o amonestaciones por escrito; de las cuales 164 correspondieron a 4º de ESO. Además en el período que va del 12 de mayo al 20 de junio de 2011 se realizaron 52 expulsiones de alumnos del Centro (DI-S-20-24-06-F3). A la vista de estos resultados se entiende la valoración que hace la Dirección:

[Claustro final de curso] “El curso se ha saldado con un número muy elevado de sanciones consistentes en la privación del derecho de asistencia al centro. 3.205 expulsiones de clase en todo el curso, más de la mitad en 1º de ESO. Haced el cálculo de expulsiones por día lectivo, 18 expulsiones diarias. Además, se recuerda que la cuestión de la disciplina es una responsabilidad de toda la comunidad educativa en su conjunto”. [DI-S-20-24-06-F3]

Y en el IES Nervión ya habíamos encontrado una situación similar:

“a) (...) los números dicen que no conseguimos mejoras en estos indicadores de la convivencia. Desde hace 4 cursos, el número de partes se sitúa en torno a 850 con oscilaciones del 10%, las expulsiones alcanzan el centenar, afectando a un número fijo de 55 alumnos.

b) El conjunto de la Comunidad educativa parece que se ha habituado a estas cifras tan elevadas. Los partes como elemento amonestador pierden su eficacia, al convertirse en un recurso rutinario en vez de algo excepcional. Los profesores nos hemos acostumbrado a ponerlos y el alumnado a recibirlos. Las familias afectadas, parece que solo responden cuando se produce una expulsión, y su rechazo a las mismas no es por la pérdida de clases que ello supone sino por el trastorno familiar que genera tener al menor en casa cuando ellos están fuera.

c) Este elevado número de partes requiere un gran esfuerzo en tiempo, tanto del profesorado que los impone, como de la Jefatura de Estudios y tutores en su control y comunicación a las familias”. [PC-IN-F4]

Tras el balance de los resultados se termina reconociendo que las medicinas tradicionales no curan el mal, y que es necesario pensar en nuevas “estrategias”, que de momento no se concretan:

“La experiencia demuestra que hay un buen número de alumnos que necesitan un tratamiento diferente al que impone el ROF, ya que son absolutamente impermeables a cualquier actuación que realicemos con ellos. El último recurso es el traslado de Centro, lo que supone dejar la puerta abierta para que su lugar lo ocupe otro alumno o alumna de semejantes características. Habrá que poner todo nuestro empeño en conseguir los recursos y los medios adecuados para poder tratarlos e integrarlos en nuestro sistema educativo... si los recursos no se obtienen se considera que puede ser el momento de poner en práctica estrategias nuevas y diferentes que contribuyan a reforzar la labor del profesorado manteniendo el nivel de autoridad que hasta ahora se ha conseguido”. [ETCP-15-03-2011-IT-F4]

Se constata que la sanción como única estrategia de gestión de la convivencia fracasa con un buen número de alumnos, estableciendo una relación entre el cambio de estrategias para gestionar la convivencia y la necesidad de “mantener la autoridad”, como si ésta estuviese vinculada a la utilización de la sanción como único recurso. En otro lugar encontramos un llamamiento a un cambio de modelo didáctico que podemos interpretar como ese “cambio de estrategia” a la que se apelaba. Aunque las recomendaciones están hechas y aprobadas en Claustro el 29-06-2007, se vuelven a entregar a los profesores en documento fotocopiado:

- “1) Tanto los alumnos como los profesores y profesoras mantendrán un proceso de enseñanza/aprendizaje activo que permita aprendizajes significativos. Se tendrán en cuenta los ritmos de aprendizaje de los alumnos, su nivel de conocimientos, sus intereses y su motivación, de forma que la enseñanza resulte lo más personalizada posible.
- 2) Se impulsará la interacción en el aula, de forma que la colaboración entre los propios alumnos favorezca el aprendizaje.
- 3) Se procurará partir del nivel de conocimientos de los alumnos y de sus esquemas previos, con los cuales enlazarán los nuevos conocimientos.
- 4) Se procurará que los alumnos que tengan un bajo nivel inicial de conocimientos reciban clases de apoyo. Asimismo, los que tengan un nivel superior a la media también recibirán, en la medida de lo posible, la atención oportuna.
- 5) Se procurará que el aprendizaje sea funcional en dos sentidos:
 - a. Que los alumnos y alumnas comprueben la utilidad de lo que aprenden, bien por su aplicación a problemas cercanos a ellos o bien porque posibiliten la adquisición de nuevos conocimientos.
 - b. Que, al relacionar los nuevos conocimientos con lo que ya saben, los integren en sus esquemas de conocimientos y den sentido a lo que aprenden.
- 6) Se fomentará que los alumnos y alumnas desarrollen su capacidad de razonamientos, procurando:

- a. Una memorización comprensiva, derivada de la estructura que van adquiriendo sus conocimientos, que evite, cuando no sea estrictamente necesaria, una mera memorización repetitiva.
 - b. Que desarrollen su capacidad de abstracción (generalización, deducción, relación, etc.) partiendo de su propia intuición.
- 7) Posibilitar el desarrollo del lenguaje oral en el aula mediante un mejor uso en el diálogo de clase, propiciando además las dinámicas de grupo.
 - 8) Fomentar positivamente el uso correcto del lenguaje escrito.
 - 9) Potenciar las actividades de elaboración de esquemas y resúmenes, de resolución de problemas y situaciones, de investigación, de reflexión, creación y valoración crítica y de cualquier otro procedimiento que ayude a la formación.
 - 10) Insistir en la lectura comprensiva y en el control de las faltas de ortografía mediante propuestas de actividades de mejora.
 - 11) Fomentar la creatividad artística y la capacidad crítica por medio de las actividades escolares y extraescolares adecuadas”. [LGAP-29-06-2007-IT-F4]

Y en el mismo documento se invita, para concretar lo dispuesto en la normativa vigente, a:

“(…) dar un sentido global a los contenidos transversales y a conseguir la adquisición de los hábitos que con ellos se persiguen, se procurará favorecer los proyectos e iniciativas que a este respecto se programen de manera interdisciplinar por los departamentos, las actividades relacionadas que impliquen relación con instituciones y grupos fuera del Centro y la realización de actividades extraescolares y complementarias que traten ejes transversales”. [LGAP-29-06-2007-IT-F4]

Y se recuerdan las distintas temáticas transversales que contempla el currículum, algunas de ellas recogidas en programas que tiene en marcha el Instituto: Igualdad de Género, Educación para la Convivencia, Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación del Consumidor, Educación Ambiental y Educación Vial.

Este es el catálogo de “nuevas estrategias” en el aula que según la dirección podían suponer una alternativa que mejorase el clima de aula. Observamos que en este texto se comienza con imperativos: “se mantendrá un proceso de enseñanza aprendizaje activo que permita aprendizajes significativos, se tendrán en cuenta los ritmos de aprendizaje de los alumnos, se impulsará..., se procurará..., se fomentará...”, y progresivamente se va perdiendo fuelle y se pasa a los infinitivos, “posibilitar, potenciar, fomentar, insistir”. Pero tanto unos como otros denotan que se ignora la complejidad del proceso de cambio que se pide a los profesores.

En cuanto a los motivos de sanción, el más frecuente, durante el curso 2010-2011, según consta en los “partes” o documentos de apercibimiento, alcanzando porcentajes cercanos al 60%, fue “cualquier acto que imposibilite el normal funcionamiento de las actividades de clase”, seguido de “no obedecer al profesor o profesora”, con porcentajes cercanos al 20%. En otros documentos estas conductas se describen como “la falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículum, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su

aprendizaje”, o bien como “la falta de colaboración sistemática del alumno en la realización de las actividades encargadas por el profesorado”.

Otros motivos en menor cuantía fueron: “las faltas injustificadas de puntualidad”, “las faltas injustificadas de asistencia a clase”, “cualquier acto de incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa”, “causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa”, “llevar móviles encendidos durante la clase”, “permanecer en lugares no autorizados del Centro (en los pasillos o en las aulas en horarios no autorizados como el recreo)”, “los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del Centro”, “las conductas que puedan impedir o dificultar el normal desarrollo de las clases”, “la reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia”, y “las conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros”. Por último, un motivo que puede ser realmente indicativo de un deterioro del clima de convivencia, “la agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave por cualquier razón”, sólo aparece en tres casos de los 3.194 partes registrados.

[DI-S-20-24-06-F3]

En 4º de ESO, de las 164 amonestaciones por escrito que nos constan, 83 corresponden a “cualquier acto que imposibilite el normal funcionamiento de las actividades de clase”, y 75 a “no obedecer al profesor o profesora”, si bien en este caso se contabiliza un castigo colectivo a todo un grupo de 30 alumnos que distorsiona la estadística. Descontado este sesgo quedarían porcentajes similares a los del resto de niveles y grupos. Finalmente en 4º de ESO tenemos 3 casos de “cualquier acto de incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa”, 2 casos de “una falta de puntualidad injustificada” y un caso de “permanecer en lugares no autorizados del centro”. [DI-S-20-24-06-F3]

Por tanto, el porcentaje de casos de conductas que indican un grave deterioro de la convivencia, como la agresión a algún miembro de la comunidad educativa, aparece en unos porcentajes muy bajos, casi testimoniales. Y aunque encontramos una serie de motivos de sanción, como las faltas injustificadas de puntualidad y asistencia, o la incorrección y desconsideración hacia algún miembro de la comunidad educativa, los motivos más frecuentes están relacionados con conductas de falta de colaboración con el profesor en la realización de las actividades, o de franca desobediencia a seguir las indicaciones de éste, como la manifestación más frecuente de un clima de aula enrarecido. Esto nos indica que una buena parte de la conflictividad se concentra en alumnos que no siguen el ritmo académico de sus compañeros y han terminado no sólo por abandonar sus tareas escolares sino por llamar la atención en relación con su situación impidiendo el desenvolvimiento habitual de las clases, poniendo de manifiesto la relación entre éxito escolar y conflictividad.

Esta relación entre fracaso académico y problemas de convivencia es evidente, pues muchos de los alumnos sancionados, aproximadamente un tercio, son repetidores y PIL (promocionan por imperativo legal).

“Tal como se pone de manifiesto, los cursos más conflictivos, o con alumnos especialmente disruptivos, han obtenido resultados más negativos en la evaluación

ordinaria, por lo que se detecta la influencia de la conflictividad en los resultados”. [ETCP-15-03-2011-IT-F4]

“Más del 85 % de los partes se imponen por el profesorado en las clases por comportamientos que suponen interrupción o que dificultan el normal desarrollo de las mismas, después de reiteradas llamadas de atención al alumno... estos alumnos no son capaces de seguir las explicaciones de los profesores, no tienen o han perdido la motivación para estudiar, carecen de disciplina y hábitos de estudio... el resto de partes se distribuyen entre un amplio abanico de causas: reiteración en retrasos y faltas de puntualidad, uso de móviles, fumar, pequeños daños al material del Centro, y muy ocasionalmente por agresiones entre compañeros”. [PC-IN-F4]

También se constata cómo los problemas de convivencia a menudo son la expresión de algún malestar:

“En Formación Profesional sólo hay problemas de indisciplina en 1º X, donde hay alumnos que se quejan del comportamiento de sus compañeros que están en el Cielo porque no pudieron entrar en el que inicialmente querían. En el resto la indisciplina está encarrilada”. [CE-20-01-2011-IT-F4]

El Plan de Convivencia regula también el sistema de “detección de conflictos”, y establece la comunicación de incidencias, el “parte”, como medio a través del cual un profesor, o miembro del PAS, notifica a los padres alguna conducta inapropiada de su hijo, aunque también se contemplan los “informes de incidente”, que pueden ser remitidos a la Jefatura de Estudios por cualquier miembro de la comunidad educativa a iniciativa propia o a solicitud del Jefe de Estudios.

Seguimos al ROF del IES Torreblanca en la revisión de las distintas correcciones que se contemplan. En general, para las faltas que se consideran leves se imponen una serie de correcciones que no implican la suspensión del derecho de asistencia a clase: amonestación verbal, apercibimiento por escrito (parte), realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro, como la limpieza de aulas, patios, mobiliario, traslado de materiales, y la reparación de los daños causados en las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro, con actividades que designe la Jefatura de Estudios. A partir de aquí se aplica la expulsión del aula y la suspensión del derecho de asistencia a clase por un máximo de tres días lectivos, durante el cual el alumno deberá realizar actividades formativas en su casa.

Para las conductas más graves se contemplan medidas disciplinarias que van desde la suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares, la suspensión del derecho de asistencia a clase y al Centro por un período superior a tres días e inferior a un mes, y finalmente la medida más radical que se contempla es el cambio de centro docente. En este último caso el procedimiento lo inicia la Comisión de Convivencia, y el Director lo notifica al alumno y a sus representantes legales, y al Servicio de Inspección Educativa. El Consejo Escolar, a través de su Comisión de Convivencia, puede adoptar la medida provisional de suspender el derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días y menor a un mes del alumno al que se le está incoando el expediente de cambio de centro. [ROF-IT-F4]

Pero sin duda el castigo más frecuente, que se aplica en el caso de conductas tipificadas como “cualquier acto que perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase”, es la suspensión del derecho de asistencia a esa clase del alumno, permaneciendo ese tiempo en la Biblioteca. En este caso el alumno que sale expulsado entrega la amonestación escrita al profesor de guardia que informa al Jefe de Estudios y entrega una copia del “parte” al alumno para sus padres. Esta expulsión lleva aparejada “la realización de tareas en la Biblioteca del Centro con el Profesor de Guardia”, o bien “la realización de tareas durante el recreo”. [DI-S-20-24-06-F3]

Con respecto a los castigos que se derivan de los “partes” revisados en 4º de ESO, contabilizamos 76 casos de expulsión de clase y “realización de tareas en la Biblioteca del Centro con el Profesor de guardia”, 84 casos en los que el castigo consistió en la “realización de tareas en el recreo”, en dos casos “suspensión del derecho a asistencia a esa clase”, y en otros dos casos sólo se cita la “amonestación por escrito”. Aquí de nuevo observamos un sesgo que puede distorsionar la estadística, pues en todos los casos del castigo colectivo que se aplicó contra un curso por “no obedecer al profesor o la profesora” se aplicó automáticamente el castigo consistente en “realización de tareas durante el recreo”. Si descontamos este sesgo de nuevo los porcentajes serían muy similares a los del resto de niveles y grupos. [DI-S-20-24-06-F3]

De estos datos se desprende que un porcentaje muy elevado de incidencias están relacionadas con alumnos que no son capaces de seguir el ritmo académico, terminan abandonando las tareas y causando problemas en clase y esto tiene como consecuencia su expulsión de clase, y en los casos más graves de reiteración, del Centro.

Todos los datos negativos vistos en la Secundaria Obligatoria contrastan con los de Bachillerato, donde los “incidentes disciplinarios son insignificantes”. Efectivamente, la reiteración de las conductas contrarias a las normas se concentran básicamente en el alumnado del primer ciclo de la ESO (cerca del 80%), y apenas hay problemas en la postobligatoria. En este sentido son frecuentes las referencias a las dificultades del paso de Primaria a Secundaria como factor generador de conflictos. En el Consejo Escolar del IES Torreblanca del 20/1/2011 se analizó este fenómeno y se concluyó con varias ideas:

“... en el programa de tránsito, comentada la problemática de la indisciplina de los alumnos de primero de ESO, fue general el asombro de los maestros de los colegios [adscritos al Centro], afirmando que esta problemática no la presentaban los alumnos cuando estaban allí”. [CE-20-01-2011-IT-F4]

En otro lugar encontramos de nuevo referencias que nos pueden aportar algunas claves para entender este fenómeno:

“Se trata de nuevo el problema de la integración de los recién llegados (1º ESO) que plantean los problemas más graves de disciplina... si los alumnos no son conscientes de que su actitud ha de ser diferente en un Centro de las dimensiones del nuestro habrá que procurar educarlos para que realicen su integración en el Centro de forma satisfactoria”. [ETCP-15-03-2011-IT-F4]

“... pero también son factores influyentes: la dificultad de adaptación de parte del alumnado para pasar del sistema de primaria a secundaria, los condicionantes que impone el sistema en cuanto a materias, dotación de profesores, desajustes entre metodologías del profesorado y autonomía del alumnado para seguirlos ... Entre 2º

y 3º de ESO se produce un importante descenso del número de partes y alumnos afectados, la razón es simple, el alumnado de peor comportamiento coincide con el alumnado que fracasa académicamente y que al cumplir 16 años abandona el Centro en el tránsito entre 2º y 3º aunque queda alguno que normalmente suele abandonar a lo largo de este último curso”. [PC-IN-F4]

Esto explicaría la aparente ausencia de conflictos en la postobligatoria, pues el alumnado que ha fracasado en el primer ciclo de la ESO abandona los estudios al cumplir los 16 años y esto hace que descendan los problemas en 3º y 4º de ESO y prácticamente desaparezcan en Bachillerato, pues aquí han llegado sólo los que han sido capaces de adaptarse a los requerimientos del sistema escolar.

En otro documento encontramos otra explicación de por qué los primeros de ESO concentran la mayor conflictividad y el mayor número de sanciones:

“[Profesor]... dice que a los alumnos de primero de ESO se les va educando y que eso conlleva partes, de modo que estos disminuyen en los cursos siguientes”. [CE-20-01-2011-IT-F4]

Con respecto al profesorado, el número de profesoras que “pone partes” es superior al de profesores (17 frente a 13), aunque el número de partes que ponen es similar (76 frente a 80). Se observa que en 1º de ESO, a igual número de profesores y profesoras que ponen partes, aquellos ponen el doble que estas (66 frente a 33), y, mientras las profesoras mantienen el mismo ritmo en 2º y 3º de ESO, los profesores apenas ponen partes en estos niveles. De todo esto se concluye:

“¿Existirá una peor adaptación de los profesores varones al alumnado de menor edad? ¿Existirá una tendencia del alumnado a portarse peor con las profesoras que con los profesores?” [PC-IN-F4]

Dado que en 1º de ESO los profesores ponen el doble de partes que las profesoras, parece que aquellos participan más activamente en el disciplinamiento de los recién llegados que éstas; ahora bien, con respecto a la segunda cuestión, habría que matizar que las profesoras parecen más coherentes en sus criterios a la hora de castigar, pues mantienen similares cantidades a lo largo de toda la etapa y no presentan una problemática particular con 1º de ESO.

Entre las actuaciones desarrolladas para mejorar la convivencia se destaca el apoyo al alumnado para mejorar su velocidad y comprensión lectora, el seguimiento a través del programa de acompañamiento PROA, en el que participan alumnos de bachillerato que, con la supervisión de su tutor, dan clases particulares de matemáticas a alumnos del primer ciclo de la ESO, y la formación de grupos equilibrados para que nadie quede aislado, aunque se señala que la efectividad de hacer agrupamientos heterogéneos, en los que además se da un elevado número de repetidores, es discutible.

Tanto en el IES Torreblanca como en el IES de nuestro estudio piloto (el Nervión) encontramos una regulación exhaustiva y minuciosa en cuanto al control de los espacios y los tiempos escolares. Las salidas, las entradas y los cambios de clase suponen momentos de especial vigilancia. Esto incluye el establecimiento de un riguroso procedimiento para que en los recreos, otro tiempo que se considera de máximo riesgo, los profesores de guardia mantengan la vigilancia de todas las instalaciones. En este

sentido, el Plan de Convivencia establece un catálogo de prohibiciones y limitaciones que regulan hasta el más pequeño detalle la vida del Centro:

“Título III: Organización interna del Centro, Convivencia en la Comunidad Escolar y Procedimiento Disciplinario... los ordenanzas abrirán las puertas, cada profesor se encargará de cerrarlas dirigiendo a los alumnos para que el aula quede en condiciones óptimas de ordenación y limpieza después de haber sido usada”. [ROF-IT-F4]

Además de la limpieza se pone especial énfasis en el control de la movilidad de los alumnos y que siempre estén bajo la supervisión de un adulto, un conserje o un profesor:

“Los conflictos más graves suelen concentrarse en el tiempo que media entre una clase y la siguiente, en ausencia del profesor. Es obvio, por tanto, que la primera medida a fomentar es la disminución de ese lapso de tiempo. La puntualidad del profesorado es el mejor instrumento para rebajar el número de incidentes. El profesorado será diligente en los cambios de clase, procurando que la demora sea lo más breve posible. Los ordenanzas, coordinados por la Secretaría, establecerán turnos para situarse en la zona central de las plantas primera y segunda, en colaboración con el profesorado de guardia”. [PC-IN-F4]

Así se dice que cuando el profesor llegue tarde al aula, mientras tanto, deberá hacerse cargo de los alumnos el profesor de guardia, y:

“durante el recreo los alumnos no podrán permanecer dentro de ningún aula sin el permiso de algún profesor. Asimismo, ningún alumno podrá permanecer en los pasillos de ninguna planta durante el tiempo normal de clases”. [ROF-IT-F4]

“Durante el horario escolar estará completamente prohibida la salida del Centro de cualquier alumno de E.S.O. Para ello, la puerta interior permanecerá cerrada. De 8:00 a 8:10 se permitirá la entrada del alumnado en el aula aunque indicando el retraso en el parte de faltas. A partir de las 8:10, los alumnos deberán pasar por la Jefatura de Estudios y no podrán entrar en clase, permaneciendo en la Biblioteca. En caso de que no se permita (por parte de la Jefatura de Estudios o del profesorado) la asistencia a clase, el alumnado está obligado a permanecer en la biblioteca independientemente del nivel educativo en que se encuentre. Todos los alumnos deben asistir a clase independientemente, asimismo, de su nivel educativo. Por tanto no se permitirá la permanencia en la biblioteca salvo que lo haya decidido la jefatura de estudios o el profesorado correspondiente. Los alumnos menores de edad deben permanecer en el centro durante toda la jornada lectiva. Si un profesor ha anunciado su ausencia a primera hora del día siguiente, es potestad de las familias decidir si mandan a sus hijos al centro a las 8:00. En todo caso, habrá un profesor de guardia que atenderá a los alumnos que no tengan clase. En ningún caso, se podrá empezar la jornada lectiva después de las 9:00 horas. Las familias podrán autorizar a sus hijos a salir del centro, haciéndolo en el centro de manera fehaciente. Si un alumno o alumna se encuentra mal, el profesor de guardia llamará a su responsable legal para informarle de esta circunstancia. El alumno sólo saldrá del centro si viene a recogerlo su padre, madre o tutor legal”. [ROF-IT-F4]

“Con respecto al profesorado, el de guardia atenderá a los alumnos expulsados de clase y rellenará un parte que entregará al alumno para informar a los padres, dando una copia al Jefe de Estudios (art. 38). En las guardias con alumnos se fomentará el estudio y en ningún caso se permitirá el juego de cartas u otro juego no educativo. El profesor de guardia de la Biblioteca, además de atender al préstamo de libros, mantendrá el orden en la sala y controlará a los alumnos expulsados de ESO. En las guardias con alumnos, se

fomentarán el estudio y la lectura, y en ningún caso se permitirán los juegos de cartas, el uso de *playstation*, portátil u otro juego no educativo”. [ROF-IT-F4]

Las normas pretenden “mantener un clima adecuado de convivencia en el Centro y el normal desarrollo de las tareas docentes”, pero todo conduce, cuando se trata de la convivencia, al mismo lugar: al establecimiento de prohibiciones, restricciones e interdicciones para limitar los movimientos y las interacciones de los alumnos.

“2ª. Sobre el orden y la disciplina.

- Los alumnos vendrán al Instituto vestidos de acuerdo con el carácter educativo del Centro, no permitiéndose en todo caso prendas que oculten la totalidad o parte del rostro.
- Los alumnos acudirán al centro siempre provistos de su carné escolar.
- Los alumnos evitarán: gritar, correr en los pasillos.
- En caso de que un profesor falte esperarán dentro del aula las indicaciones del profesor de guardia. Si éste no acude, el Delegado de curso (o un responsable del grupo) avisará en la sala de profesores.
- Se procurará utilizar los aseos del Centro en los recreos, y sólo en casos de necesidad, que irán en los cambios de clase. Una vez que el Profesor esté en el aula solamente saldrán con su permiso y en casos excepcionales.
- Durante los recreos ningún alumno podrá permanecer dentro de las aulas: estarán en los espacios destinados al alumnado dentro del recinto del Centro: patio de recreo, cafetería y biblioteca y en caso de que las condiciones meteorológicas lo impidan podrán permanecer en el vestíbulo. Podrán salir a la calle solamente los alumnos de 2º de Bachillerato, los de los Ciclos formativos o los alumnos mayores de edad, siempre que se muestre el carné de estudiante a la salida.
- Sólo se podrá comer o beber durante el recreo y en los recintos autorizados (patio, cafetería y pasillo adyacente).
- Solamente se pueden utilizar aparatos electrónicos (teléfonos móviles, cámaras, mp3, auriculares, etc.), en aquellos casos excepcionales en los que lo requiera el profesor.
- Los alumnos no podrán establecer contacto con otras personas desde ventanas o vallado exterior del centro.
- Los padres no podrán acceder a los espacios destinados a los alumnos (aulas, patio de recreo, biblioteca, salón de actos, etc...). Cuando necesiten entablar contacto con sus hijos se dirigirán a la conserjería del Centro”. [ROF-IT-F4]

Se trata así de regular de manera minuciosa todo lo relativo al desenvolvimiento de los alumnos en el espacio y en los tiempos escolares, limitando al máximo las oportunidades para la interacción, y por tanto tratando de evitar las ocasiones de conflicto.

“b) Recreo: En las guardias de recreo cada profesor de guardia realizará su labor en la ubicación que tenga asignada, ésta irá rotando entre los distintos componentes de la guardia. Los puestos y funciones a desempeñar son:

- Pasillos.- Verificar que ningún alumno sin permiso permanece en las aulas y pasillos.
- Puerta de entrada.- Controlar la salida del alumnado que tiene autorización para salir.
- Biblioteca.- Apertura de la misma, control de préstamos y mantenimiento del orden.
- Cafetería.- Control de la cafetería y del acceso a servicios y hall.
- Zona de albero.- Vigilancia de la misma.
- Pistas / porche.- Vigilancia.

- Zona de jardín. - Vigilancia, con especial atención al vallado perimetral. Permanecerán abiertas las puerta de acceso al patio junto a la cafetería y la que media entre ésta y el patio. Los ordenanzas bloquearán mediante bancos los accesos al pasillo del salón de actos y la escalera que existe junto al aula 026. Los alumnos podrán permanecer en:

- Zonas exteriores.
- Biblioteca.
- Vestíbulo.
- Cafetería.
- Ventanilla de Secretaría.

No se permite mantener contacto a través de la valla con personas que se encuentren en el exterior. En el patio, los alumnos mantendrán la limpieza del mismo y evitarán los juegos violentos o que puedan suponer algún riesgo para sus compañeros.

c) Guardias: Los profesores de guardia permanecerán en el pasillo en el que se encontrasen dando clase, acudiendo a la sala de profesores para hacer las anotaciones pertinentes, una vez que todo el alumnado esté en su aula y atendido. Cuando falte un profesor, los grupos de ESO permanecerán en su aula o serán llevados a la biblioteca por el profesor de guardia. Los grupos de postobligatoria podrán salir al patio, a criterio del profesor de guardia y siempre acompañados por este. En las guardias de la última hora de la jornada general del centro, el profesorado de guardia controlará la salida del alumnado que puede abandonar el centro por ausencia de su profesor. Este curso disponen de este permiso los alumnos de postobligatoria. El control se hará exigiendo el carnet escolar, verificando que esté firmada la autorización paterna.

d) Salidas del centro: El alumnado de la ESO tiene su salida a las 14:45 de lunes a viernes, excepto el 1º ciclo que los viernes sale a las 12:55. En ningún caso, salvo salidas programadas para actividades complementarias y extraescolares, podrán salir de forma colectiva. Los alumnos de post-obligatoria podrán salir del Centro, únicamente si les falta un profesor en la última hora. Los alumnos de post-obligatoria que no cursen todas las materias podrán salir del centro en las horas de las asignaturas que no cursen, con autorización paterna. Cuando un alumno se encuentre indispuerto lo comunicará a su profesor/a que valorará la situación y le remitirá a la educadora. Está decidirá la actuación a seguir. Si lo considera apropiado, se pondrá en contacto con la familia para que venga a recogerlo o para que autorice su salida. La educadora llevará un registro de estas salidas del centro que se comunicarán semanalmente al tutor. En ausencia de la educadora, los miembros del equipo de guardia se harán cargo del alumno/a”. [PC-IN-F4]

En cuanto a la regulación del mantenimiento y conservación del material de los centros encontramos:

“Art. 33. Convivencia

b) Los alumnos del Centro aceptan las responsabilidades del mantenimiento y conservación del material y objetos del mismo, así como de su buen estado de limpieza. Las roturas no justificadas de objetos del Centro serán reparadas por los responsables o en su defecto por los alumnos del grupo. Para ello se establece el siguiente procedimiento, dependiendo de la existencia de testigos:

La rotura o desperfecto se produce con testigos fehacientes (profesor o Pas). Se comunica al responsable de mantenimiento de dirección para que presupueste el desperfecto. Se informa al tutor de lo ocurrido para que notifique a los padres lo

ocurrido junto con el presupuesto de reparación y se pide a los responsables legales que lo abonen.

La rotura o desperfecto se produce sin testigos fehacientes. El directivo de guardia investiga en ese momento y en el lugar lo que ha ocurrido. Posteriormente se informa al tutor para que determine lo ocurrido realmente. Una vez finalizada la investigación, el tutor entregará su informe al responsable de mantenimiento de dirección, que presupuestará el desperfecto. El tutor notifica a los padres lo ocurrido junto con el presupuesto de reparación y se pide a los responsables legales que lo abonen. Si en el informe emitido por el tutor no se determinase el responsable o responsables de la rotura o desperfecto, sería la clase al completo quien se hiciera cargo de abonar el presupuesto de reparación”. [ROF-IT-F4]

Por tanto, el castigo colectivo, basado en la sospecha y la presunción de culpabilidad de los alumnos adquiere rango normativo, con las implicaciones “educativas” que ello puede tener a medio y largo plazo y con la consiguiente realimentación continua de la “cultura de convivencia” del Centro que ello supone. Otros aspectos relacionados con la utilización de los espacios también se resuelven únicamente con restricciones y prohibiciones, como el mantener las aulas cerradas y las llaves bajo custodia.

“(…) los alumnos sólo podrán utilizar el Salón de actos en compañía de un profesor responsable, y la Biblioteca sólo podrá ser utilizada por los alumnos de enseñanza postobligatoria, pues el resto de alumnos sólo podrá acceder a ella acompañados por un profesor, ‘con el objetivo de educar en la responsabilidad’. Los alumnos no entrarán en la Sala de profesores, ni en la Conserjería, Sala de Reprografía, ni Secretaría, y a la zona deportiva solo podrán acceder durante el recreo en las ocasiones en que existan actividades extraescolares”. [ROF-IT-F4]

A menudo las restricciones son menores para los alumnos de Bachillerato; en este caso se especifica que pueden acceder a determinados espacios vetados para el resto del alumnado. Pero sin duda la limitación de las interacciones como estrategia para minimizar las ocasiones de conflicto impregna toda la cultura del Centro, así lo hemos podido observar en todo el período de la investigación y ha quedado registrado en nuestro Diario del Investigador:

“(…) todo consiste en que *no pase nada*, que todo esté en su sitio, que se sigan las rutinas, hay una especie de fobia a los cambios y a lo imprevisto... el burocratismo lo impregna todo y la falta de comunicación auténtica... es imposible ponerse de acuerdo para evaluar... cualquier discrepancia se vive como un ataque personal y con enfado... hay una baja tolerancia para con la discrepancia, ésta se vive como un peligro o como un ataque personal, la convivencia se vive en términos de *disciplina*... todo esto contrasta con los llamamientos al *cambio metodológico* o a la *innovación* por parte de la administración educativa”. [DI-S-28 (03)-01 (04)-F3]

En el Diario del Investigador encontramos también la narración de un incidente crítico que ilustra esta obsesión por mantener todo en su sitio y evitar las interacciones y los conflictos:

“(…) busco por todo el Instituto pegamento, hay una caja con útiles, pregunto por la llave a un compañero [está cerrada con llave], me dice que nunca se puede abrir...
- Entonces ¿para qué sirve?
- Es para que no se lleven las cosas, si permanece cerrada el próximo curso seguirá estando llena

Nota: típica mentalidad de la escuela, que no pase nada, aunque esto signifique que no podemos hacer nada". [DI-S-04-08-04-F3]

El burocratismo y la obsesión por mantener un orden estático terminan por distorsionar los originarios objetivos de la organización, sustituyéndolos por otros:

[Conversación mantenida con un miembro del equipo directivo]: "que más dá lo que aprendan, lo importante es que saquen el título (de graduado en ESO)". [DI-S-27 (09)-01 (10)-F3]

[Sesión de evaluación inicial]:

Profesora: "que trabajen, que no regalamos nada, eso hay que dejarlo claro, que no regalamos el título". [DI-S-11-15-10-F3]

Otro aspecto que se destaca es la limpieza y conservación de las aulas, en la que se establecen una serie de medidas, y de nuevo observamos que esta cuestión sólo es abordada desde la perspectiva del premio-castigo.

"Art. 34. Limpieza del Centro.

- Con miras a la limpieza del Centro, no se podrá comer ni beber en las aulas, talleres, pasillos, salón de actos ni Biblioteca del Centro.
- El centro organizará campañas de concienciación sobre la necesidad de mantener limpios todos los espacios del instituto. Los plazos de cadencia para el cumplimiento de las campañas será de 15 días.
- Los delegados y junta de delegados participarán de manera activa en la elaboración de propuestas para la mejora de la limpieza.
- Tanto los espacios interiores como los exteriores contarán con papeleras y contenedores suficientes para que cualquier tipo de residuo quede recogido en el lugar adecuado.
- Se incentivará especialmente la cultura del reciclaje.
- Se fomentará el uso de productos que no generen desperdicios, llegando a prohibir los más frecuentes, sobre todo los que no aportan nada a la correcta nutrición del alumnado.
- Si las condiciones de limpieza del centro continuaran siendo negativas tras las campañas, se adoptarán medidas específicas:

Como medidas de impacto (y sólo duraderas varios días, previo aviso a las familias y al responsable de la cafetería):

- Cerrar la cafetería hasta conseguir un compromiso de limpieza por parte del alumnado.
- Comer el bocadillo traído de casa dentro del aula, y salir por tanto al recreo un cuarto de hora más tarde, una vez recogida el aula (estrategia empleada en Primaria).

Soluciones que se pueden adoptar de forma permanente:

1. No permitir la entrada de alimentos en las pistas deportivas. Un conserje más un profesor de guardia vigilarán la puerta que comunica el patio de cafetería con las pistas.
2. Organizar patrullas de alumnos que se encargan durante los recreos de informar, concienciar a sus compañeros de la necesidad de preservar los espacios. Se puede combinar con la propuesta siguiente:
3. Establecer un mecanismo de colaboración de todos los grupos para mantener limpios los espacios: cada día un grupo (incluidos los de postobligatoria) contribuye a la limpieza del recreo, quedándose de 11:30 a 12:30 (supervisado por el profesor

que imparte clase a esa hora) recogiendo la basura. No se trata de una sanción, sino que hay que enfocarla como una prestación a la comunidad educativa, al medio ambiente, etc. Además se puede idear una forma de premiar a los colaboradores: los que consiguen convencer a sus compañeros de tirar poca basura (cuantificable en las bolsas recogidas posteriormente), son premiados con una excursión gratis a la playa.

4. Las actividades a realizar en el ‘aula de convivencia’ se encaminan a limpiar los patios de 11:30 a 14:30. Es decir, como alternativa a la expulsión a casa, se les ofrece a las familias, la posibilidad de que su hijo permanezca en el centro atendido primero en el ‘aula de convivencia’ (es decir grupo de postobligatoria) de 8:00 a 11:30 realizando las tareas propuestas por el equipo educativo y posteriormente de 11:30 a 14:30, realizando tareas de mantenimiento (limpieza del recreo, recogida de hojas de los árboles, etc.) supervisado por un profesor de guardia. Para ello es necesario, que el número total de alumnos asistentes al ‘aula de convivencia’ no supere el 4. Además en todas las actividades del ‘aula de convivencia’ (deberes y mantenimiento), los alumnos estarán separados y divididos por zona para que la corrección no se convierta en un premio en lugar de una corrección”. [ROF-IT-F4]

Con respecto a la Comisión de Convivencia, instancia a la que el Plan de Convivencia le otorga el protagonismo en la dirección y coordinación de todas las acciones educativas en esta materia, encontramos:

“Aunque en teoría sus funciones son muchas y entre ellas canalizar iniciativas para mejorar la convivencia y desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado estableciendo planes que posibilitem la integración, o mediar en conflictos, en la práctica sus acciones se centran casi exclusivamente en la aplicación de las correcciones proponiendo al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas”. [PC-IN-F4]

“Durante el pasado curso, las orientadoras participamos activamente en la comisión de convivencia asistiendo a todas sus reuniones. Tras el estudio de los casos que se habían tratado en la misma, llegamos a la conclusión de que sería positivo para el centro contar con el recurso del aula de convivencia, como complemento a las correcciones impuestas al alumnado que cometía alguna conducta contraria o gravemente perjudicial contra las normas de convivencia. Planteamos la idea al equipo directivo y nos ofrecimos para crearla y coordinar su funcionamiento. Nuestro planteamiento se centró en la consideración del aula de convivencia como una posible medida para intentar mejorar las conductas y actitudes de aquellos alumnos y alumnas que presentan dificultades en la convivencia y, con ello, mejorar el clima de convivencia del grupo-clase y del propio centro. En ningún momento entendemos que deba ser una alternativa en contra de la expulsión del centro, ya que entendemos que hay casos en los que esta opción es necesaria, sino como un paso previo y preventivo ante las expulsiones del centro y en ocasiones un complemento a las mismas”. [PEEP-IT-F4]

Por tanto la Comisión de Convivencia nace con vocación de complemento a las correcciones. Ahora bien, para que nadie sienta amenazada su capacidad de sancionar, queda claro que no se trata de una alternativa a la expulsión.

“Cuando a un alumno o alumna le ha sido impuesta una de las correcciones o medidas disciplinarias previstas en los artículos 21 y 24 del Decreto 19/2007, de 23 de enero, que le impedía participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas, la Directora ha verificado si se cumplían las condiciones previstas en el Plan de Convivencia para la aplicación de esta medida. De ser así, en la reunión de

la comisión de convivencia junto con las personas encargadas de la orientación y la tutoría para estudiar la conveniencia de derivarlo al Aula, según los criterios establecidos en el Plan de Convivencia... Es conveniente aclarar que la derivación al Aula de Convivencia no ha sustituido la corrección impuesta anteriormente”.

[PEEP-IT-F4]

Uno de los instrumentos que ofrece el Plan de Convivencia es el establecimiento del Aula de Convivencia, que según podemos leer en algunos de los documentos organizativos, pretende que:

“(…) a través de estas medidas se favorezca un proceso de reflexión, por parte de los alumnos atendidos, acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en el Aula, intentando que aprendiesen a hacerse cargo de sus propias conductas y acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás, aumentando sus habilidades de pensamiento reflexivo y de autocontrol, a la vez que les proporcionase un espacio de análisis de sus propias experiencias y la búsqueda de la resolución efectiva de los conflictos interpersonales”. [PEEP-IT-F4]

“Consideramos que el aula de Convivencia podía convertirse en una fuente de información, ya que al poder dedicar al alumno o alumna que comete actos contrarios a las normas una atención individualizada, se podría escuchar sus necesidades y sus dificultades y podríamos intentar ayudarles en la superación de éstas para que su conducta pueda ser modificada. Por tanto podía convertirse en un puente con la Comisión de Convivencia e incluso con aquellas personas y/o entidades que puedan ayudar al alumnado y a su familia en la mejora de su vida”. [PEEP-IT-F4]

En definitiva se trataba de buscar mejorar las capacidades del alumno en sentido académico y personal, compensando las deficiencias, para conseguir su integración, potenciando la resolución de los conflictos de manera pacífica desde el diálogo y la reflexión. Aunque en este otro fragmento discursivo observamos que en realidad la mejora de los alumnos conflictivos está ligada a un objetivo: facilitar el trabajo de sus compañeros y del profesor:

“crear un clima en la clase adecuado, trabajando con aquellos alumnos y alumnas que suelen participar de forma disruptiva, impidiendo el normal desarrollo de la clase y desfavoreciendo el derecho al estudio de sus compañeros. Por tanto consideramos que se puede ayudar al profesorado a realizar su trabajo en un mejor clima”. [PEEP-IT-F4]

Ahora bien, observamos en otros documentos que en la práctica el Aula de Convivencia se convierte en el lugar al que se envían los alumnos expulsados de clase:

“la finalidad del Aula de Convivencia ha sido convertirse en una alternativa a la expulsión del Centro, en ocasiones, y en otras en un complemento a la misma, para aquellos alumnos y alumnas que hayan cometido alguna conducta contraria o gravemente perjudicial contra las normas de convivencia”. [PEEP-IT-F4]

Evidentemente se refiere a conductas que perjudican a “personas”, pues difícilmente se puede perjudicar una norma, en todo caso se incumple. Consideramos que este *lapsus* puede estar expresando el lugar que realmente ocupan las personas en el discurso de la convivencia.

“El alumnado ha asistido al aula de convivencia por dos circunstancias:

1.- Cuando se ha visto privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por la Comisión de convivencia por alguna de las conductas siguientes:

- Conductas contrarias a las normas de convivencia, establecidas en el artículo 20 de Decreto 19/2007, del 23 de Enero

- Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, establecidas en el artículo 23 del mismo.

2.- Cuando la dirección del centro o las orientadoras, tras consenso con la persona encargada de la tutoría, han considerado que podía ser beneficioso para el alumnado su asistencia al aula y prevenir la aplicación de medidas correctoras extremas”.

[PEEP-IT-F4]

Pero un peligro real de esta medida es que algunos alumnos, “que no son capaces de seguir las explicaciones”, prefieran estar en el Aula de Convivencia antes que dentro de clase:

“El número máximo de veces que un alumno o alumna puede ser derivado al aula queda sin determinar, estudiándose cada caso en particular. El número máximo de días semanales de asistencia son 4 (de lunes a jueves) y el número máximo de horas diarias serán 2. □El número máximo de alumnos o alumnas que pueden atenderse simultáneamente en el aula serán 4 en total, 2 por hora”. [PEEP-IT-F4]

Dentro del Plan de Convivencia, el Aula de Mediación se considera uno de los mecanismos fundamentales en el tratamiento de los conflictos, y a tal fin promueve la formación de profesores y alumnos mediadores. A través de este cauce se tratan problemas derivados desde la Jefatura de estudios y desde la Comisión de Convivencia, aunque la inercia del castigo es muy fuerte:

“Hay que profundizar en la coordinación con la Jefatura de Estudios y Comisión de Convivencia en la resolución de algunos casos puntuales de sanción al alumnado y apostar más por la oportunidad de la mediación en muchos casos, que por la sanción”. [PEEP-IT-F4]

A pesar de la relevancia que se le otorga a este mecanismo en el Plan de Convivencia, no deja de ser una actuación muy epidérmica, y apenas influye en la dinámica del centro ni en su cultura organizacional, pues afecta a un reducido grupo de profesores y de alumnos, que suelen estar dispuestos a colaborar, mientras la mayoría permanece al margen de las actividades:

“Grupo de Mediación. Componentes: En este curso escolar el grupo de mediación ha estado integrado por 5 alumnos, 5 alumnas, 1 profesor (coordinador del proyecto “Escuela Espacio de Paz) y 2 profesoras (orientadoras)”. [PEEP-IT-F4]

“... reuniones con el alumnado voluntario para su posible participación en formación de mediación de conflictos. La participación fue un éxito y al final fueron seleccionados 10 alumnos/as de 2º, 3º y una alumna de 4º de la ESO, que han estado asistiendo durante 10 sesiones repartidas desde octubre a mayo. Piratas de Alejandría, el Departamento de Orientación y el Coordinador han estado formándose juntamente con el alumnado y se han podido aplicar la formación en los conflictos que han ido surgiendo”. [PEEP-IT-F4]

Lo mismo vale para el caso anteriormente visto del Aula de Convivencia:

“Horario de funcionamiento y personas encargadas: Las personas encargadas del Aula de Convivencia han sido las dos orientadoras. Para su adecuado funcionamiento ambas han atendido el Aula durante sus respectivas guardias (4 horas semanales cada una), de esta forma el Aula ha estado atendida 8 horas semanales en total, en horario lectivo. De forma transitoria y debido a la falta de espacio en el centro, este curso el aula de convivencia se ha ubicado en el Departamento de orientación, en espera de poder contar con un espacio propio”. [PEEP-IT-F4]

Aunque en los decretos la mediación tiene como finalidad la resolución de conflictos a través del diálogo y del aprendizaje del conflicto, esto suele quedar en el plano discursivo y en la práctica se convierte en una forma de contener la marea:

“El objetivo más concreto ha sido intervenir en aquellos casos en los que se ha producido un conflicto y ha existido algún tipo de enfrentamiento verbal o físico entre el alumnado, tanto dentro como fuera del centro y también intervenir de forma preventiva antes de que se produzca”. [PEEP-IT-F4]

Pues en la práctica se convierte en una forma alternativa o complementaria de tratar los conflictos, que además se sitúan exclusivamente en el campo de los alumnos, pues en el de los profesores o PAS no tenemos noticias de que se haya utilizado este cauce:

“Todos los casos derivados han sido del sector del alumnado. Dentro del mismo de diferente topología (sic), desde alumnos o alumnas que han tenido algún enfrentamiento en clase, hasta alumnado que se ha peleado en la puerta del Instituto”. [PEEP-IT-F4]

Una de las estrategias para mejorar la convivencia ha sido la promoción de la participación del alumnado y de sus familias en la vida de la escuela. En este sentido encontramos muchas referencias normativas:

“Art. 28. Cauces de participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa. Para todos los sectores el ROC establece los distintos cauces de participación en la vida del Centro, regulados por sus correspondientes artículos, resaltando que para la participación en la elaboración del proyecto educativo y en la elaboración del reglamento de organización y funcionamiento podrán realizar sugerencias y aportaciones todos los sectores (Art. 23.4 y 26.3 del Decreto 327/2010):
a) El Sector de alumnado (Decreto 327/2010, Título I, Capítulo II), a través de sus respectivos tutores, de sus delegados de clase, de la Junta de delegados y de sus representantes en el Consejo Escolar, podrán canalizar todas sus sugerencias, críticas o propuestas de actividades que consideren oportunas. Es por ello que la tutoría, la asamblea de clase, la Junta de Delegados y el Consejo Escolar son los foros adecuados para expresar todas las propuestas y crear los posibles debates. El Equipo Directivo, a través de los tutores, los delegados de grupo y el delegado de Centro se encargará de que todas estas iniciativas tengan adecuada respuesta, así como de fomentar la participación de los alumnos y alumnas y dinamizar la Junta de delegados. No obstante, aparte de todos estos canales de participación, y dentro de la filosofía que este R.O.F se quiere reflejar que la conversación directa y el diálogo podrán ser en todo momento, posibles sustitutos de las citadas vías de participación”. [ROF-IT-F4]

Cuando se demanda la participación de las familias se pide colaboración para modificar la conducta del alumno conflictivo y para que éste mejore su percepción del Centro y del Profesorado, presuponiendo que esta percepción negativa forma parte del problema:

- [Contenidos del compromiso de Convivencia -De la familia al Centro-]
- “Colaboración con el Centro para la modificación de la conducta del alumno y seguimiento de los cambios que se produzcan.
 - Colaboración para mejorar la percepción por parte del alumnado del Centro y del Profesorado”. [CC-IT-F4]

Y en la definición de las funciones de los delegados, subdelegados y Junta de Delegados, podemos leer:

“artículo 24: se le atribuye la representatividad del grupo y colaborar con el profesorado en el mantenimiento del orden, la disciplina y la limpieza en el Centro, propiciar la convivencia de los alumnos de su grupo, participar en las sesiones de evaluación, junto al Subdelegado, participar en la Junta de Delegados”. [ROF-IT-F4]

O bien cuando se definen los “informes de incidentes” que pueden ser remitidos a la Jefatura de Estudios por cualquier miembro de la comunidad educativa, se manifiesta que:

“se fomentará que sean los delegados de curso los responsables de su redacción cuando ocurra un incidente en un grupo” [PC-IN-F4]

Poniendo de manifiesto el verdadero sentido que se le atribuye a la participación de los representantes de los alumnos como colaboradores de los profesores en el mantenimiento del orden. Aunque los discursos declarativos de los decretos y disposiciones hacen un llamamiento a la participación de alumnos y familias como estrategia para mejorar la convivencia, en la práctica solo se demanda consentimiento. Estos datos son coherentes con numerosos estudios que nos muestran evidencias de que la escuela posee algunas características que hacen muy difícil una verdadera participación, una estructura demasiado compartimentada de las materias, con pocos espacios comunes, y con unas relaciones de poder demasiado jerárquicas que impiden construir espacios para una participación auténtica del alumnado (Bosch Mestres y González-Monfort, 2012). De esta forma, se promueve una participación de los alumnos adaptada a los requerimientos de la cultura escolar mayoritaria, que en este caso es mera colaboración con los profesores en el disciplinamiento de los compañeros. Es por tanto un sucedáneo de verdadera participación, coherente por otra parte con el lugar que ocupan los alumnos en el marco de la convivencia escolar (Aceituno Silva et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012; Anguera y Santisteban, 2012).

Así pues, a pesar del despliegue de planes y proyectos, y del esfuerzo bienintencionado de muchos, en la realidad prima la sanción, y la convivencia no se concibe como un contenido educativo en sí mismo sino como el prerrequisito para el desarrollo del programa académico, que por otra parte queda intacto, o en todo caso con adiciones transversales o alguna pátina de renovadas técnicas al servicio del mantenimiento del orden. Así lo podemos observar en el Plan de Convivencia del IES Nervión -en el que se desarrolló la fase piloto de esta investigación- cuando lo justifica sobre la base de cuatro premisas:

a) La mejora de la tasa de éxito académico es la mejor garantía de disminución del nivel de conflicto.

Por lo tanto es primordial seguir trabajando iniciativas que eleven el éxito académico en el Centro.

b) La mejora de la convivencia en el Centro es tarea de todos y beneficiará a todos.

c) La cultura preventiva se revela más eficiente que la reactiva. [PC-IN-F4]

Esto podemos observarlo también en el Proyecto de Centro del IES Torreblanca, cuando, refiriéndose a las finalidades educativas, hace una diferencia entre el ámbito convivencial y el ámbito pedagógico³. Para ilustrar el primero se despliega el discurso educativo de los decretos, así se habla de:

“(…) desarrollar la personalidad del alumno con respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales, combatiendo las desigualdades y las discriminaciones, y potenciando los valores de una sociedad democrática, preparando al alumnado para participar activamente en la vida social y cultural, educando en valores democráticos, propiciando la constitución, regulación y funcionamiento de la Junta de Delegados y facilitando el derecho de reunión de los alumnos para el desarrollo de actividades de carácter escolar y extraescolar, así como para aquellas otras a las que pueda atribuirse una finalidad educativa o formativa”. [PC-IT-F4]

Sin embargo, las finalidades de lo que se denomina el “ámbito pedagógico” giran en torno a la adquisición de hábitos intelectuales, conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos, sin ninguna referencia a la educación para la convivencia:

“(…) para aprender por sí mismos, y para lograr una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales, fomentando la participación y colaboración de los padres para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos, favoreciendo una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje e inculcando una formación en el respeto y defensa del medio ambiente”. [PC-IT-F4]

Por tanto, se trata de conseguir el éxito académico, y para esto es necesario establecer un determinado modelo de convivencia que lo haga posible. Estamos, pues, ante una situación paradójica, pues se persiguen los objetivos de éxito dentro de un modelo didáctico que lleva implícitas unas determinadas relaciones en el aula y en el Centro, pero todo parece indicar que en buena medida son éstas precisamente las que generan los problemas de convivencia.

Otro de los aspectos a destacar es el gran paralelismo que encontramos entre las concepciones mayoritarias de la cultura del Centro, en lo que respecta a la convivencia, y las ideas que observamos en nuestros alumnos en su situación inicial. Esto es, la gran influencia que tienen las representaciones sociales que se mantienen en la organización, en forma de creencias y conductas no reflexionadas, sobre las concepciones de los alumnos.

[Sesión de evaluación inicial, cuando se proponen mejoras]:

“La tutora del grupo, al final de la sesión, pregunta:

- ¿Propuestas de mejora?:

³ Puede consultarse en: <http://es.scribd.com/doc/66451863/PROYECTO-EDUCATIVO>

- Respuesta de una profesora: a última hora son insoportables, no atienden, hablan entre ellos
- Profesor 1: ¿cómo los tienes sentados?
- Profesor 2: cambiarlos de sitio, para que no se distraigan y hablen
- El resto asiente”. [DI-S-11-15-10-F3]

“Observo que a menudo se sugiere como propuesta de mejora en un grupo cambiar a los alumnos de sitio, muchos profesores piden al tutor que cambie a algunos alumnos para que no hablen con sus compañeros, para que no formen grupos, etc. Algunos tutores optan por cambiar periódicamente a los alumnos de sitio en clase, para evitar que se formen alianzas o amistades dentro de la clase que puedan distorsionar la marcha de la clase”. [DI-S-15-19-11-F3]

Esta idea de cambiar de sitio a las personas para solucionar problemas de convivencia se repite continuamente en la cultura del Centro, podemos encontrarla también en el resto de las sesiones de evaluación [DI-S-20-24-12-F3], y sería un indicativo de la tendencia a simplificar y a minimizar el factor humano en los problemas de convivencia.

En general observamos en la cultura del Centro esta tendencia a la simplificación cuando se trata de caracterizar la conducta de las personas:

[Evaluación inicial]: “Vamos repasando alumno por alumno y haciendo comentarios de cada uno. En realidad no hay ningún diagnóstico ni individual ni del grupo, solo una serie de etiquetas muy simplificadoras en forma de calificativos: bueno, malo, revoltoso, listo pero flojo, le cuesta mucho, tiene limitaciones, etc. y con respecto a los grupos: grupo bueno, son muy lindos, charlan mucho, grupo de ciencias, estos son de sociales, los buenos, los torpes, etc. Me da la impresión que se trata simplemente de constatar lo que tenemos, sin ninguna posibilidad de reflexionar sobre las dificultades y de proponer mejoras”. [DI-S-11-15-10-F3]

Esta ausencia de perspectiva de mejora, de pesimismo en cuanto a la posibilidad de influir en la realidad para cambiarla, también se correlaciona con las actitudes de conformismo fatalista encontradas en los alumnos, y conduce a una mera constatación de lo que existe, sancionando lo que nos viene dado.

[1ª Evaluación]: “Constatamos que hay alumnos que han mejorado, se establece un diálogo:
- Profesora: la edad les ha mejorado
- Profesor: Y nosotros, ¿no hemos tenido nada que ver?
- Profesora: No sé, no sé
- Profesor: Entonces, ¿qué hacemos aquí?
- Profesora: es que cuando la cosecha viene buena, viene buena, y cuando viene mala, viene mala
- El resto de profesores asienten”. [DI-S-13-17-12-F3]

Este conformismo es coherente con el pesimismo, la apatía y la escasa autoestima de los alumnos:

[Sesión de evaluación]
- Profesor 1: “Este no hace nada, está como muerto, no escribe ni una línea, vamos si me escribe dos líneas lo apruebo
- Profesor 2: Así hay muchos, están anestesiados (risas)

- Hay alumnos que están satisfechos con sus calificaciones y nos sorprende porque son muy malas

Nota: Es la misma falta de confianza”. [DI-S-13-17-12-F3]

[Sesión de la 2ª evaluación. La delegada del curso viene a la evaluación para hacer el balance de la marcha del curso]:

- Delegada: “Reconocemos que somos malos alumnos y muy flojos, pedimos a los profesores que no nos pongan más de un examen al día.

- Profesora: tenéis la cara muy dura, los estudiantes siempre hemos soportado todo esto (se refiere a varios exámenes en un día), esto es un esperpento, como Valle Inclán (risas)”. [DI-S-04-08-04-F3]

[Sesión de la 1ª evaluación. La delegada y la subdelegada del curso vienen a la evaluación para hacer el balance de la marcha del curso]:

- Delegada: “debemos callarnos, hablamos mucho, pero no todos somos así, pedimos que se castigue a los que se comportan mal”. [DI-S-13-17-12-F3]

Así pues, el concepto de participación de los alumnos que predomina en la cultura del IES Torreblanca está basado en el consentimiento y la colaboración con los profesores, y apenas existe margen para que puedan expresar lo que opinan con libertad.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Concluimos nuestra investigación volviendo sobre nuestros pasos y siguiendo el esquema de los problemas que nos habíamos planteado en el diseño del marco metodológico; el cual consideramos que, en tanto que ofrece un sistema de categorías y unas hipótesis de progresión que pueden ser utilizadas en sucesivas investigaciones, supone también una aportación en sí mismo. El tratamiento de las 2.903 unidades de información obtenidas en los cuadernos de clase de los 21 sujetos experimentales, el análisis de las producciones del grupo de debate (G3), así como las observaciones registradas en el Diario del Investigador, avalan nuestras hipótesis, pues arrojan unos resultados que nos permiten confirmar una clara progresión en las tres dimensiones del aprendizaje de nuestros alumnos, conceptual, actitudinal y procedimental, así como la existencia de un proceso de desarrollo profesional en el profesor. Por su parte, los resultados derivados del análisis de los documentos organizativos y curriculares nos permiten concluir con una caracterización de la cultura del Centro con respecto a la convivencia que resulta coherente con las concepciones de los alumnos.

Por fin, todo esto nos lleva a afirmar que la experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre “El conflicto y la convivencia” contribuye en la práctica al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional del profesor, pues, aunque el conocimiento de ambos está condicionado por la cultura escolar y la cultura profesional mayoritaria, son posibles reestructuraciones que den lugar a procesos de aprendizaje, entendiendo éstos como el enriquecimiento de las concepciones previas tanto del profesor como de los alumnos.

7.1. ¿Qué procesos de aprendizaje se producen en los alumnos al trabajar con el AIE sobre el Conflicto y la Convivencia?

Para dar respuesta a este problema de esta investigación -y teniendo como apoyo los resultados expuestos en el capítulo anterior- ofrecemos a continuación una caracterización del estado inicial, y punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje, de los conocimientos de nuestros alumnos en la triple dimensión conceptual, actitudinal y procedimental. Se trata de la “población de ideas” sobre el conflicto y la convivencia, incluyendo los conceptos manejados, las actitudes que concitan estos fenómenos en los jóvenes y los procedimientos vinculados a la investigación escolar que son capaces de utilizar.

Pese a tratarse de un nivel inicial de los conocimientos de los alumnos pueden apreciarse ya determinados rasgos que apuntan hacia formulaciones más complejas que indican la dirección de las hipótesis de progresión. Efectivamente, este problema de investigación también incluye conclusiones acerca de los patrones de evolución y del tipo de obstáculos que se producen en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y de cómo influyen en la evolución de los aprendizajes la dinámica del grupo de debate y los distintos estilos de interacción de los alumnos. Por tanto, más que la constatación estadística de la progresión de los aprendizajes de nuestros alumnos nos interesa desentrañar la lógica, los itinerarios, los hitos y los elementos críticos de ésta, así como los obstáculos, las resistencias y las regresiones, especialmente cuando se trata de actitudes.

Según el pensamiento cotidiano sobre el aprendizaje, compartido por muchos profesores, “se sabe” o “no se sabe”, se tiene el conocimiento o se está en el error; esta concepción de sentido común se fundamenta en un esquema de pensamiento simplificador basado en las oposiciones binarias. Sin embargo, de nuestra investigación se concluye que cuando trabajamos con un AIE sobre el conflicto y la convivencia con una metodología investigativa los conocimientos de los alumnos evolucionan de una manera gradual y dinámica, pues las gráficas de las progresiones muestran que para alcanzar el conocimiento escolar deseable, en nuestro caso el de valor 3, se pasa por etapas evolutivas intermedias.

En este sentido, confirmamos -en la línea de otras investigaciones realizadas en el marco del Proyecto IRES- que el “modelo didáctico de investigación en la escuela” (Grupo Investigación en la escuela, 1991a; Porlán, 1993; García Díaz, 1998; García Pérez, 2000b) ofrece una alternativa válida para promover la reflexión, el debate y la construcción de conocimiento -con significado y sentido personal- sobre los fenómenos sociales. En esta alternativa, las concepciones de los alumnos constituyen un referente fundamental para la determinación del conocimiento escolar deseable y para el ajuste de la intervención educativa según una determinada hipótesis de progresión. Esto ha supuesto trabajar -en el proceso de investigación- en la construcción de un sistema de categorías metadisciplinarias generales, que funciona como un andamiaje capaz de estructurar y organizar la comprensión de los fenómenos sociales y las actitudes y las habilidades procedimentales, propiciando un enriquecimiento y complejización del conocimiento de los alumnos.

A continuación exponemos estos metaconocimientos, o categorías metadisciplinarias, en la triple dimensión conceptual, actitudinal y procedimental, para a continuación, partiendo del estado inicial de las concepciones de los alumnos, describir las progresiones que se han observado así como los obstáculos y resistencias y los elementos críticos que han demostrado capacidad para promover el cambio. Las categorías metadisciplinarias serían:

- Aprendizajes conceptuales:
 - a) Las causas y las consecuencias de los conflictos: el conflicto como proceso
 - b) Las estrategias de resolución de los conflictos
 - c) Los roles y los comportamientos sociales, los contextos y las escalas del conflicto

- Aprendizajes actitudinales:
 - a) Perspectiva crítica y actitud ante la discrepancia
 - b) Actitud ante la resolución de los conflictos
 - c) Autonomía, responsabilidad y compromiso: preocupación por los problemas sociales y trabajo en equipo

- Aprendizajes procedimentales:
 - a) El trabajo con problemas de investigación: el planteamiento de problemas, la planificación de la investigación, el tratamiento de la información, la argumentación, el debate y la conclusión

b) La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre la convivencia escolar

7.1.1. La dimensión conceptual

El estado inicial de los conocimientos conceptuales

En términos generales, podemos concluir que las concepciones de nuestros alumnos sobre los hechos sociales se nutren tanto del pensamiento cotidiano (o vulgar) de sentido común, y de la cultura popular de la que proceden, como del conocimiento académico y de la cultura escolar mayoritaria -en la que se hallan inmersos-, cuyo papel condicionante de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido destacado por diversos autores (vid., por ejemplo, Merchán, 2005).

Asimismo, como han puesto de manifiesto algunas investigaciones, los contenidos escolares previstos en los currícula acerca de las instituciones sociales y políticas están formados por conceptos difíciles de comprender para los escolares, por tanto es necesaria la cooperación entre psicólogos y educadores en el diseño de materiales y actividades para enseñar estos contenidos (Lenzi y Castorina, 2000).

En efecto, cuando nuestros alumnos entran en contacto en la escuela con informaciones de tipo social o histórico se produce una suerte de simulación de aprendizaje, se apropian de significantes nuevos pero sigue rigiendo la misma lógica y los mismos esquemas de pensamiento simplificadores propios del pensamiento cotidiano. En este sentido, la cultura escolar convencional supondría, más que un punto de partida, casi un obstáculo que hay que desmontar para intentar partir de las primitivas concepciones de sentido común y trabajar, didácticamente, con ellas (Pineda-Alfonso, 2011).

Hemos encontrado, en el estado inicial de los conocimientos de nuestros alumnos, un pensamiento de sentido común con respecto al conflicto y la convivencia en el que predomina la descripción centrada en lo evidente, con elementos escasos y relacionados entre sí de manera aditiva (vid. García Díaz, 1998). En esta descripción destaca la vertiente más perceptible del conflicto, y las consecuencias son normalmente negativas, y relacionadas con el enfrentamiento, la violencia verbal o física y el castigo por parte de alguna figura de autoridad; éste se cita como una de las consecuencias más frecuentes del conflicto, ya sea en el ámbito familiar o en la escuela.

El imaginario de nuestros alumnos sobre la convivencia aparece teñido de cierto egocentrismo (como han destacado ya muchos investigadores; vid., por ejemplo, Delval, 1994) y muy ligado a su experiencia cercana en el contexto familiar, en la escuela o en el barrio, con el grupo de iguales, y en el centro educativo con los compañeros y profesores. La visión del conflicto, sus causas y sus consecuencias, adquieren formas estereotipadas que se caracterizan por la fuerte carga emocional; lo que bloquea casi toda posibilidad de reflexión. Según esto, los ingredientes de los conflictos serían los celos, la rivalidad, la violencia, la represión y el castigo. Frecuentemente imaginan que un conflicto implica cuestiones de honor familiar o de grupo, que empieza dentro del Instituto y acaba arrastrando al resto de amigos y familiares, que continuarían la disputa en la calle. El profesor es una figura que, dentro

de los muros de la escuela, y, mediante su autoridad, impide el conflicto, pero fuera de la escuela su imagen de “persona civilizada” no resulta de mucha utilidad.

Con respecto a **las causas y las consecuencias de los conflictos**, y a la concepción del conflicto como proceso, hemos encontrado que a menudo las relaciones causales no se contemplan y las concepciones de lo social, aunque no de manera consciente, se encuentran influidas por una cierta pervivencia de mentalidad precausal, según la cual los fenómenos relacionados con la convivencia ocurren por el azar o el destino. Pues, junto a la crisis económica, se citan como causa del conflicto social fenómenos naturales de carácter catastrófico en los que no está muy claro que esté implicada la acción y la responsabilidad humanas. Algunos estudios han puesto de manifiesto este hecho, los sujetos “naturalizan” lo social concibiendo que los fenómenos de este orden suceden independientemente de la intervención humana (entre otros, Lenzi y Castorina, 1999/2000, 210-211). En conjunto, y a la vista de los resultados obtenidos, podemos decir que se confirman algunas de las conclusiones obtenidas en otras investigaciones acerca de la concepción más frecuente de la causalidad en relación con los fenómenos sociales por parte de los alumnos (véanse, por ejemplo: Grupo Valladolid, 1994; Delval, 1994), y se aportan algunos matices y elementos nuevos que destacamos a continuación.

Y cuando se contemplan relaciones causales, éstas son simples y lineales, y solo se refieren las causas y consecuencias evidentes y cercanas en el tiempo y en el espacio. Los conflictos y, en su caso, la convivencia, dependen de contingencias inmediatas y perceptibles, y no se tiene en cuenta, o se subestima, la dimensión de las relaciones entre las personas, los factores de la comunicación, la relación previa entre las partes implicadas y la capacidad para tener en cuenta al otro, dialogar y negociar intereses. El conflicto puede estar provocado por el hecho de “estar en el lugar equivocado en el momento equivocado”; o bien se “cosifica” el conflicto insistiendo en los factores materiales implicados, pero al cabo no es una cuestión de relación entre personas sino de contingencias inevitables y un poco azarosas, de mala suerte. Las condiciones espaciales, temporales o materiales, toman el lugar de las personas, que desaparecen como actores fundamentales quedando eclipsados por las contingencias. Como se recoge en esta unidad de información prototípica:

“G3S2: tenemos un incidente en el que se ha inculcado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado (...)
G3S2: porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tú estás ahí, pues tú pinzas, es la ley de la naturaleza”. [ADC1-G3S2-U2-A7-F2]

Y cuando se contempla el factor humano, a menudo la simplificación adquiere la forma de antagonismos o de oposiciones binarias, considerando el conflicto como un torneo o enfrentamiento especular entre rivales.

En cuanto a la relación entre las causas y las consecuencias, y los diferentes cursos o desarrollos que pudiera tomar un conflicto, generalmente nuestros alumnos no entienden el conflicto como un proceso; en todo caso sólo conciben una conexión simple, que es más bien una contigüidad de fenómenos, con consecuencias siempre negativas y sin posibilidad de vislumbrar caminos de resolución.

En cuanto a **las estrategias de resolución de los conflictos**, en el nivel inicial de las ideas de nuestros alumnos, y en coherencia con una visión del conflicto basada en la primacía de las contingencias inevitables, las estrategias de resolución no existen. Si las

contingencias son inevitables, los conflictos también; no vale la pena, pues, preocuparse por su resolución, dependen del azar, no de las personas. Esta concepción del conflicto parece estar correlacionada actitudinalmente con cierto conformismo y fatalismo en cuanto a las posibilidades de arreglo y con una escasa confianza en las personas y en su capacidad de diálogo. En coherencia con la concepción del conflicto señalada, en la que la relación entre las personas queda suprimida, y las contingencias materiales, y de espacio y tiempo, determinan el comportamiento, la resolución pasa por estos mismos parámetros. Una típica “estrategia de resolución”, en este nivel de concepciones, consistiría en cambiar de lugar a las personas para evitar el conflicto.

Por tanto, las estrategias de resolución de conflictos no se conciben, o se confunden con la evitación, la elisión, o, en todo caso, la represión del conflicto a través de la sanción o el castigo. En efecto, otra respuesta típica sería la que contempla la represión como una forma de solucionar los conflictos; en este punto el profesor-policía se convierte en el agente externo que “resuelve”. También es frecuente la apelación a la “buena educación” como forma de encarar los conflictos, entendida ésta como modales de urbanidad o formas estereotipadas de comportamiento socialmente aceptables en las que predomina la simulación. Estas buenas maneras en realidad no son más que otro mecanismo de negación o evitación del conflicto, aunque sancionado socialmente, pues, al optar por una vía convencional, cuasi ritual, de resolución mecánica, implican la renuncia a cualquier tipo de reflexión sobre las causas.

En efecto, en el ámbito de la resolución, el imaginario del conflicto pasa por el sacrificio, el honor de la autoinculpación, y la valentía, virtudes casi militares que sitúan las relaciones humanas en el ámbito de la escuela en un marco de valores muy autoritarios. Esta valentía de la autoinculpación -que se pide que los profesores valoren como un eximente a la hora de aplicar el castigo- también haría al alumno más popular entre sus compañeros, “le daría vidilla”, como se afirma en algunas ocasiones. Otra forma de “resolución” parece ser, en el imaginario de los alumnos -acorde, en este como en muchos otros casos, con el pensamiento vulgar-, el “castigo ejemplar”, pues supone un escarmiento que impediría que se repitan las mismas conductas. Incluso la apelación a la delación del culpable es contemplada por nuestros alumnos como una forma de resolver los conflictos en el marco de la escuela.

Junto a esto, encontramos también una concepción de la resolución del conflicto “justiciera” o “vengativa”, que adquiere las formas estereotipadas de la simplicidad y la violencia, y en la que un agente externo, símbolo de autoridad, aplica la represión o el castigo para “solucionar”. Todo esto está muy pegado a la experiencia cotidiana de nuestros alumnos, hacer justicia es aplicar un castigo ejemplar. El profesor, en el contexto del centro educativo, y el policía, en la calle, aplican sus formas de resolución, unos la multa y el calabozo, otros los *partes* y las expulsiones. La adherencia al castigo es tal, que, incluso en situaciones de injusticia, nuestros alumnos lo justifican como necesario y no contemplan la posibilidad de eliminarlo, sino en todo caso, cambiar un castigo injusto por otro menos injusto.

El profesor se concibe, pues, como una figura que pone orden y castiga, impidiendo que progrese el conflicto, y en cuya ausencia podría escalar el enfrentamiento. Los alumnos parecen aceptar esta subordinación y dependencia como algo necesario, que forma parte de las normas no escritas de funcionamiento de la escuela. Esta concepción de la

resolución de los conflictos, basada en la amenaza o la represión por parte de una figura de autoridad, parece tener fuertes adherencias en la cultura escolar.

No se piensa en la figura del profesor como alguien que favorezca el diálogo y la resolución negociada de los conflictos a través de la palabra sino exclusivamente como un vigilante o controlador que castiga e impide el desorden y la escalada del conflicto. Así, encontramos en nuestros alumnos una concepción curiosa, según la cual, el profesor, que corta el conflicto amenazando con el castigo, sería un “mediador”. Esta equívoca concepción de la mediación da que pensar, pues en muchos centros educativos de Andalucía se han desarrollado numerosos programas del tipo “Escuela Espacio de Paz” y de “mediación escolar”. En concreto, en el IES donde se realizó esta investigación se vienen desarrollando proyectos de mediación escolar desde hace varios años con la participación de algunos profesores y alumnos.

En un principio suponíamos que esta concepción de la mediación era una interpretación particular de algunos alumnos, pero una búsqueda más exhaustiva nos permitió encontrar en otros muchos la idea de que el mediador es el que “se mete para separar” en un conflicto. Esto nos llevó a rastrear la lógica de las ideas de los alumnos sobre esta cuestión y a concluir que el concepto de “mediación” que tienen los alumnos proviene del pensamiento de sentido común y tiene poco que ver con el diálogo, la negociación, la escucha activa o la empatía.

Así pues, en la concepción de muchos de nuestros alumnos, el mediador es, en una interpretación literal, “el que se mete en medio” para separar una pelea, para evitar o cortar el conflicto. La primacía del significante se impone a cualquier significado de la cultura académica, pues, a pesar de aparecer en planes y proyectos de los llamados “transversales” o de “valores”, es interpretado por los alumnos de manera particular con una atribución de significado que cuadra mejor con la cultura popular y con el pensamiento de sentido común de los alumnos, y quizás también de algunos profesores.

Por lo que respecta a las concepciones sobre **los roles y los comportamientos sociales, los contextos y las escalas del conflicto**, nuestros alumnos entienden que la influencia de los contextos en el conflicto y en la convivencia obedece a una caracterización simplificadora, no se vinculan los factores del contexto con los comportamientos y las relaciones que se dan en él, ni se percibe su influencia como condicionante de la convivencia. Tampoco se distinguen los factores condicionantes de los distintos contextos en el desempeño de los roles o funciones sociales. Y cuando se conciben ambos factores, contextos y roles o funciones sociales, obedecen a una lógica determinista: el rol o el contexto determinan el comportamiento.

Con respecto a las relaciones con los adultos, nuestros alumnos comparten algunas de las creencias y estereotipos sociales sobre las relaciones intergeneracionales, y participan de una concepción de éstas basada en la desconfianza y en la sospecha, pues presuponen la culpabilidad de los jóvenes, a los que les piden “que den la cara” cuando se les culpa de algún conflicto, no considerándose a sí mismos como sujetos de derechos. La consecuencia es la aceptación de la delación bajo amenazas y del castigo colectivo basado en la sospecha, que se toman con toda naturalidad como mecanismos habituales de gestión de los conflictos en la escuela. La desobediencia y el castigo forman parte del imaginario del conflicto generacional y se tiende a “**naturalizar**” los fenómenos sociales para evitar tomar conciencia de las relaciones de dominación y de

abuso de poder que subyacen en una situación injusta y ante la que se encuentran impotentes. Este es un recurso frecuente en la cultura escolar dominante que provee a las creencias de un estatus de aceptabilidad, de evidencia indiscutible. En este sentido algunas investigaciones han puesto de manifiesto que los niños construyen su concepción de los fenómenos sociales personalizándolos y naturalizándolos (vid., por ejemplo: Lenzi y Castorina, 1999, 2000; Lenzi, 2001; Kohen, 2005).

Las concepciones de nuestros alumnos sobre el conflicto y la convivencia a menudo no distinguen la escala individual y la social, las causas y las consecuencias de los conflictos individuales y las causas y las consecuencias de los conflictos sociales observan un gran paralelismo, y se confunden o se solapan las preocupaciones personales y las sociales, siendo frecuente que los intereses sociales sólo se conciben en clave de éxito personal futuro. Esto podría indicar un déficit conceptual y un rasgo egocéntrico que se expresa en la ausencia de preocupación por la resolución de los problemas sociales.

Como consecuencia de lo anterior, los conflictos sociales se entienden con la misma lógica que los interpersonales, y esta **personalización** de las relaciones entre colectividades supone un obstáculo en el proceso de abstracción necesario para la comprensión de los fenómenos sociales, como han destacado diversas investigaciones. Esto se sustancia en una tendencia a trasladar los esquemas cognitivos implicados en la concepción del conflicto interpersonal a la explicación de los fenómenos sociales, concibiendo **la autoridad política “personalizada” como una representación social** que funciona como obstáculo para la comprensión de lo social (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

En este sentido son numerosos los estudios que han mostrado evidencias de este fenómeno (Riviere, 1994; Carretero et al., 1994; Hallden, 1994; Pozo, 1994; Lenzi y Castorina, 2000; Riviere et al., 2004). Desde la perspectiva de las “representaciones sociales” se interpreta la personalización de los hechos sociales e históricos como una apropiación por parte de los sujetos de creencias que preexisten y que se han constituido en la comunicación social, que incluyen la afectividad y los valores y que se dan en todas las edades, siendo muy resistentes a ser modificadas en los procesos de enseñanza (Lenzi y Castorina, 2000).

En el caso de la comprensión de un fenómeno histórico como la “Guerra Fría” podemos observar este mecanismo, pues nuestros alumnos entienden el enfrentamiento de bloques militares como una lucha entre líderes. Los nombres de los grandes protagonistas suelen aparecer en las explicaciones, y el conflicto internacional se concibe -como también ocurre en el pensamiento vulgar habitual- como una oposición de contrincantes. Por tanto el conflicto social tiene como protagonistas a los grandes hombres, y se concibe en realidad como una reedición a mayor escala del conflicto cercano entre “pequeños hombres”.

Cuando nuestros alumnos -en este nivel inicial- aducen como causa del conflicto social el enfrentamiento ideológico, en realidad subyace la lógica del conflicto entre personas, pues se refieren a las diferencias de opinión como motivo de discordia. Efectivamente, la discrepancia de opinión es considerada por nuestros alumnos como uno de los más frecuentes motivos de conflicto entre las personas; y, al igual que las personas se pelean porque opinan distinto, los países o los bloques militares se enfrentan porque tienen

“distinta ideología”. Utilizan el concepto de “ideología”, pero en realidad se trata de una simple forma de opinión, no de una visión del mundo en la que subyacen intereses que se conforman colectivamente; lo que realmente entienden es que “cada uno pensaba diferente”. Se manejan conceptos que en apariencia suponen una cierta abstracción, como el de ideología, pero el fenómeno es engañoso porque en el fondo se trata de una reedición de la concepción simplificadora del conflicto, solo que ahora se han sustituido las personas por “zonas de influencia” o “bloques militares”, y las opiniones individuales por lo que denominan “ideologías”.

También es frecuente la utilización de algunas expresiones que provienen del imaginario del conflicto individual y que denotan el fenómeno de la personalización de las relaciones sociales; por ejemplo, unos países se “aprovechan” de las circunstancias y a otros esto “no les gusta nada”; o bien, en el caso de la guerra, la insistencia en la cuestión de la rendición puede ser la clave para comprender la lógica de las ideas, se trata del signifiante del antagonismo, de la rivalidad, en el que el más fuerte quiere que el más débil se rinda sin condiciones. Esta visión simplificadora de buenos y malos se pone en evidencia cuando pedimos a nuestros alumnos que apliquen los conceptos aprendidos al análisis de una situación real que estaba sucediendo en la política internacional. Se trataba del problema de la nuclearización de Irán y Corea del Norte, y, aunque se habían manejado las informaciones pertinentes sobre las cinco potencias nucleares con derecho de veto en el Consejo de Seguridad de la ONU, y sobre las potencias nucleares que no han firmado el Tratado de No Proliferación Nuclear pero que no se consideran “peligrosas”, las respuestas sólo tuvieron en cuenta los datos aparentes, prevaleciendo la lógica simplificadora de las oposiciones binarias, que sólo distingue entre países “peligrosos” y países “civilizados”; sin entrar en ninguna reflexión sobre las relaciones de poder en la esfera internacional o las situaciones de falta de equidad y de agravio comparativo entre países a la hora de establecer quién tiene derecho a tener armas y quién no.

A diferencia de lo que ocurría con las ideas con respecto al conflicto cercano entre personas, cuando los alumnos se pronuncian sobre el conflicto social empiezan a aparecer conceptos aparentemente complejos, aunque una mirada más atenta desvela que se trata de la repetición de tópicos. Pensamos que cuando nuestros alumnos se enfrentan a contenidos “académicos” o “escolares” tienden a la simulación del aprendizaje repitiendo ideas que se han manejado en las actividades de clase, aunque subyace una lógica de pensamiento simplificador. En efecto, aunque se manejan significantes e ideas provenientes de la cultura académica, un análisis más atento pone de manifiesto que en realidad los sujetos conciben el conflicto social como una “pelea de buenos y malos”; y aquellas ideas, aparentemente complejas, quedan desdibujadas como una referencia inconsistente fruto de la repetición de lo oído o de lo leído.

En este sentido, muchos autores -entre ellos, Delval (1994), Pozo (1996), Rodrigo y Arnay (1997) o, en el marco del IRES, García Díaz (1998)- señalan que algunas creencias o teorías son extraordinariamente resistentes a la enseñanza escolar, hasta el punto de que siguen manteniéndose en los adultos; lo que sucede es que los alumnos establecen dos tipos de explicaciones, una para comprender los fenómenos de la vida cotidiana, y otra para la actividad en la escuela; y aunque comprendan éstas, no aparecen conectadas con sus conocimientos restantes. En nuestro caso algunas evidencias nos muestran que tras esta “comprensión” académica subyace la lógica de sentido común de la explicación simplificadora del pensamiento cotidiano.

Además, la simplificación de una realidad compleja impide que se contemplen consecuencias sociales, políticas o económicas del conflicto a escala colectiva, ni los efectos diferidos en el tiempo y en el espacio; solo se tienen en cuenta las consecuencias perceptibles y/o evidentes de destrucción o muerte. Por tanto, **el conflicto social se concibe a semejanza del conflicto individual, como un enfrentamiento entre personas** o bien entre grandes protagonistas de los acontecimientos. Y si el conflicto social sigue siendo un conflicto entre personas las características de la conducta individual se siguen señalando como causas de los conflictos sociales, y no se conciben conceptos mediadores o de transición entre lo individual y lo colectivo, como el de “rol o función social”, “institución”, “movimiento social”, “ideología”, etc. Las causas del conflicto social nos siguen remitiendo a enfrentamientos y rivalidades en una suerte de antagonismo especular, y las consecuencias siguen siendo las elementales y perceptibles, la enemistad o la violencia.

Esto nos induce a pensar que este tipo de esquemas cognitivos, basados en la simplificación y en los antagonismos, en los que el conflicto parece ser el resultado de un duelo o rivalidad entre contrarios, excluye la posibilidad de una auténtica comprensión de lo social, pues ésta supone una construcción mental que requiere el manejo de conceptos e ideas mediadoras, o de transición, entre las concepciones basadas en la lógica del conflicto entre personas y la lógica de los fenómenos colectivos. Frente a esto solo encontramos el antagonismo desnudo, la rivalidad de polos opuestos en un enfrentamiento que consideramos especular. La visión del conflicto está pegada al contexto experiencial inmediato y concreto, y no hay capacidad para, teniendo en cuenta la experiencia cercana, formar una opinión que contenga cierto grado de abstracción y/o generalización.

Pensamos que esta concepción simplificadora de buenos y malos, además de corresponderse con un determinado estadio que se explica desde la teoría piagetiana, tiene un componente que la acerca a las “representaciones sociales”. Según la teoría de Serge Moscovici (1989, 2001, 2003), estas representaciones tienen un claro carácter constrictivo, de tal forma que se instalan como creencias resistentes al cambio. Este concepto de “restricción social”, como incorporación de estructuras sociales en los individuos, sería coherente con la teoría de la acción social de Giddens (1995) y con el concepto de hábitus de Bourdieu (1997). Las prácticas sociales regladas terminan convirtiéndose en objeto de conocimiento para los niños. Estas prácticas incluyen metáforas sociales que posibilitan tanto como limitan la formación de conceptos sociales. Por tanto esta tensión es constitutiva de la relación de ajuste con el mundo social y con el proceso de construcción de las nociones de lo social. Sin embargo otros autores sugieren que las representaciones sociales presentan rasgos de creatividad y permiten las interpretaciones de las situaciones como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989).

En cuanto a la **caracterización del comportamiento individual y colectivo** en situaciones de conflicto, nuestros alumnos se basan exclusivamente en la perspectiva de una conducta consciente, voluntaria y deliberada de los protagonistas. Aunque empiezan a utilizar el concepto de rol, su concepción es muy determinista, no se conciben distintas posibilidades o distintos estilos en su ejercicio, el comportamiento viene determinado por el rol, que queda asimilado **a la posición o cargo** que se ocupa en una organización. En el caso del conflicto entre profesores y alumnos se conciben los roles

de manera determinista y ligada exclusivamente al desempeño del cargo y al ejercicio de la autoridad. Por lo demás, los comportamientos vienen determinados por los contextos, el maestro en el colegio controla y castiga, fuera es una persona normal. La influencia del contexto en el conflicto también viene marcada por una caracterización simplificadora de los roles: fuera del instituto el profesor no tiene poder, no puede castigar, ya no es la figura de autoridad que controla.

Esto ha sido señalado, concretamente, por Delval (1994), el niño de 10-11 años tiende a diferenciar las relaciones personales de las sociales, es decir comprende las funciones sociales, pasando de un nivel de interpretación personal a otro social. De hecho considera que la enseñanza de lo social tiene como objetivo concebir a las autoridades gubernamentales no en tanto personas sino en tanto representantes institucionales a través de cargos preestablecidos. Sin embargo, a partir de aquí, el reto consistiría en progresar hacia una concepción no determinista de las funciones sociales, caminando hacia una idea más compleja en la que los roles o funciones condicionan pero no determinan la conducta, y son posibles distintos estilos personales de desempeño de un rol. Un ejemplo en el tratamiento didáctico de este tema ha sido la toma en consideración -para el trabajo didáctico- del concepto de liderazgo, en sus distintas modalidades, liderazgo democrático, liderazgo autoritario, liderazgo mesiánico, etc.

Cuando se trata de caracterizar la conducta humana en situaciones de conflicto, y concretamente en el caso de guerra o de crisis medioambiental grave, se nos plantea el dilema de la racionalidad humana. Esperamos algún tipo de reflexión en torno a fenómenos sociales o históricos que pongan en cuestión dicha conducta y la relación de nuestra especie con el planeta que la sostiene. Esperamos, asimismo, alguna referencia a la complejidad de la naturaleza humana, a su carácter contradictorio y ambivalente, racional y al mismo tiempo pulsional, que a veces conduce a comportamientos suicidas, que en el caso de la guerra nuclear cabría denominar de “ecocidas”. Pero frente a esto nuestros alumnos, en este nivel, se posicionan de forma muy simplificadora, se refieren a conductas individuales y concretas, pues predomina la experiencia cercana como parámetro y modelo explicativo de cualquier fenómeno social. A menudo se resuelve el dilema mediante una casuística que en el fondo no dice nada y esconde la incapacidad para abstraer del caso concreto y formular ideas que contengan algún grado de generalización, poniendo en conexión el problema del conflicto social y de la guerra con algunas características de la naturaleza humana.

Cuando les planteamos la posibilidad de la autodestrucción de la especie humana a través de la guerra nuclear o de la crisis medioambiental, nuestros alumnos muestran una gran confianza en la racionalidad humana. Este optimismo y fe en la racionalidad humana, en el buen juicio, les lleva a afirmar que esto no ocurrirá por decisión consciente y racional, dado el dominio de la voluntad. Ahora bien, también podemos interpretar que se hace un análisis basado en la propia experiencia y en las propias expectativas: “yo no haría nada que pusiera en peligro mi vida”, por tanto es de esperar que no lo hagan los demás.

Otro rasgo de la caracterización de la conducta humana en situaciones de conflicto es la prevalencia de una visión mecanicista que **concibe la duda como una debilidad y la decisión automática de las máquinas como una virtud**. Cuando planteamos a nuestros alumnos el dilema del predominio de las máquinas en la gestión de la información y de la guerra nuclear en detrimento de la decisión humana, se valora la

eficacia del automatismo mecanicista, que no duda y no tiene sentimientos, y se tiende a despreciar la capacidad de control y decisión de las personas. En cuanto a la valoración de la ciencia y la técnica, y su relación con el conflicto y la guerra, las concepciones mayoritarias giran en torno a la idea de la superioridad de éstas, aunque -se reconoce- pueden fallar. Se piensa que la ciencia busca la verdad y se ignoran las luchas de intereses y de poder. Y con respecto a la energía nuclear se valoran únicamente las utilidades como fuente de energía pero no se tienen en cuenta sus usos no civiles y los aspectos negativos para la salud y para el medio ambiente.

El camino de la progresión conceptual

La progresión posible de las concepciones de los alumnos parte de una visión descriptiva del conflicto y la convivencia y tiende hacia una perspectiva explicativa que tiene en cuenta **las causas y las consecuencias**. Así, las relaciones causales empiezan siendo simples y lineales, y evolucionan hacia una concepción más compleja de causalidad múltiple, con más elementos y matices y teniendo en cuenta distintas causas y distintas consecuencias de los conflictos, y no sólo negativas. Además, junto a causas y consecuencias perceptibles aparecen otras menos evidentes, así como factores inferidos de la situación o diferidos en el tiempo y/o en el espacio, y que requieren para su construcción cierto grado de abstracción.

En cuanto a las causas de los conflictos interpersonales, y en un orden de complejidad creciente, se describen ya distintos factores, como la falta de empatía, la intolerancia y el impulso de dominación, que conducen a la satisfacción de las propias necesidades y deseos sin contar con la otra parte. También se conciben factores “acumulantes” o agravantes de un conflicto, como el miedo y la desconfianza. En la escala del conflicto social, las explicaciones utilizan distintos factores causales y distintas consecuencias en diferentes planos, políticos, económicos, medioambientales, etc.

La progresión continúa hacia el “conocimiento escolar deseable”. Con carácter general, consideramos que en la dimensión conceptual se produce una evolución desde una concepción predominantemente explicativa de los fenómenos sociales hacia una concepción comprensiva e interpretativa de los mismos. En este nivel de los conocimientos conceptuales **la dimensión de las relaciones entre las personas** pasa a ser el elemento fundamental en la comprensión del conflicto y la convivencia, y estas relaciones se describen de manera compleja, con elementos no visibles, como la lucha de intereses y las relaciones de poder, factor condicionante de los procesos sociales. A su vez, la construcción de la idea de relaciones de poder permite la comprensión del conflicto generacional, tan importante en los jóvenes para explicar las interacciones complejas de convivencia en las que están inmersos.

Tomar conciencia de las relaciones de poder permite un pensamiento más reflexivo que reconoce y **distingue los contenidos manifiestos de un discurso y los contenidos latentes**, propiciando la aparición de la inferencia y la capacidad interpretativa, que hacen posible una comprensión más compleja de los fenómenos humanos y sociales. En la comprensión del conflicto interpersonal se tiene en cuenta el factor de la comunicación, que adquiere una formulación de mayor complejidad, pues se concibe el malentendido, tan frecuente en los contextos comunicativos, como la consecuencia de las interpretaciones particulares y de la atribución de sentido personal a los mensajes por parte de los receptores de estos.

En cuanto al conflicto social, las causas y las consecuencias se encadenan y se despliegan en una jerarquía de conceptos e ideas. En el caso de la guerra, se esgrimen distintos factores causales como la rivalidad económica y la lucha por los recursos -“la guerra como negocio”-, el comercio de armas o los intereses económicos de la reconstrucción. En otros casos de conflicto social grave se alude a la destrucción, la desorganización económica, la escasez de bienes básicos o a la “creación de dinero” como falsa solución -la hiperinflación-, como consecuencias y como causas subsiguientes de nuevos conflictos. Esto indica que la comprensión del carácter procesual de los fenómenos sociales ha dado paso al concepto de interacción, y concretamente a la aparición de la causalidad recursiva, en la que causas y consecuencias se traban en un proceso de causalidad circular.

Esto implica una concepción del conflicto como un proceso de interacciones complejas en el que son posibles distintas fases y distintos desarrollos. Y dentro de estos desarrollos se contemplan momentos en los que **el conflicto puede permanecer larvado o latente, y desencadenarse con posterioridad activado por algún factor desencadenante**. Este matiz se refiere al hecho de que la represión del conflicto no lo soluciona sino que lo agrava, pues impide su descarga, expresión y resolución. En la descripción de los cursos negativos del conflicto se define una espiral de “venganza y muerte” que agravaría el conflicto, aplicando el concepto de causalidad circular o recursiva. Por lo demás, todo ello supone el manejo de una escala temporal amplia.

Así pues, los fenómenos sociales y las relaciones entre colectividades aparecen como procesos complejos de conformación de intereses y voluntades a través de la institucionalización de las conductas y las voluntades individuales. Las causas y las consecuencias se encadenan y se despliegan en una jerarquía de conceptos e ideas configurando una progresión que se acerca a la concepción de un proceso de interacción compleja.

En la categoría relativa a **las estrategias de resolución de los conflictos**, la progresión consiste en el paso **del factor humano** a primer plano como elemento explicativo del conflicto y la convivencia, lo que favorece que se conciban estrategias de resolución vinculadas al comportamiento y a las actitudes de las personas. Los factores de la comunicación, inferidos en cuanto causas, anticipan también la posibilidad de un cambio de actitud que favorezca el diálogo, el ajuste en la comunicación y el acuerdo. Otro cambio importante es que se sostiene que el castigo, tan presente y tan justificado como necesario en las concepciones iniciales, no soluciona el conflicto, lo reprime, lo aplaza o lo desplaza, pero no lo arregla si no media la palabra y la razón. Otro tanto ocurre con la evitación del conflicto, también presente como estrategia de resolución en las concepciones iniciales de los alumnos, pues aparece la idea de que un conflicto que no se “arregla”, que permanece larvado o latente, condiciona las relaciones futuras. Esto supone una salida del imaginario de la simplificación y de la prevalencia de lo aparente y un paso hacia un pensamiento más complejo sobre el conflicto y la convivencia que hace posible pensar en estrategias de resolución.

Un último escalón en la progresión conceptual, en cuanto a la resolución de los conflictos, consistiría en el abandono de las concepciones basadas en la prevalencia del castigo, la represión, la evitación, o la elisión del conflicto, y su sustitución por distintas estrategias de gestión del conflicto y la convivencia basadas en la idea de aprender del

conflicto para “posteriores experiencias”. La progresión consiste en el paso de la **tolerancia del conflicto** a la consideración del **conflicto como una oportunidad para aprender de la experiencia**. En los conflictos interpersonales se describen estrategias que pasan por la reflexión -como mecanismo contrario a la proyección-, la negociación, la empatía, y el diálogo, y a escala colectiva, y en el caso de las guerras, las estrategias pasan por tratados de paz que impliquen auténtica reconciliación, “pues de lo contrario no habrá auténtica resolución”. Esto lleva a nuestros alumnos a postular que, en el caso de un “mal arreglo” -se pone como ejemplo el Tratado de Versalles-, los problemas no se solucionan, sólo se intenta reprimirlos o suprimirlos, aunque en realidad se agravan, pues el conflicto permanece latente y condiciona las relaciones futuras.

En la categoría relativa a **los roles y comportamientos sociales, los contextos y las escalas del conflicto**, el camino y la lógica de la progresión lo señala el abandono paulatino de los esquemas cognitivos simplificadores, vinculados a la **personalización** de los fenómenos sociales, y su sustitución por otro tipo de estrategias más complejas que tienen en cuenta las diferencias de escala del conflicto y la convivencia, el papel de los líderes y de los contextos, y las relaciones de poder. Esto implica la construcción de argumentos explicativos que utilizan elementos no perceptibles y diferidos en el tiempo y en el espacio, y el manejo de mecanismos de transición entre lo individual y lo social, como el concepto de “rol o función social” o el de “institución social”, que acercan la perspectiva individual a la abstracción de lo colectivo, iniciando el camino de superación de la personalización de las relaciones sociales.

En cuanto a las escalas del conflicto, se manejan diversas escalas y se realizan análisis comparativos entre las mismas que a veces se ilustran con casos de conflictos sociales e históricos concretos. Con respecto a la influencia de los roles, o funciones sociales, y de los contextos, se describen distintas características o elementos implicados en el desempeño del rol y distintos factores condicionantes de los contextos. En este nivel de la progresión de los conocimientos ya no hay una concepción determinista: el rol o el contexto no determinan el comportamiento, aunque lo influyen. El desempeño del rol no está determinado por el estatus o el cargo que se ocupa en una organización, existen distintas formas o estilos de ejercer el rol. Los roles condicionan nuestra conducta, están ligados a intereses y obligaciones, pero no la determinan, las opiniones y los criterios personales también influyen.

Con respecto al comportamiento y al desempeño de roles en cada contexto, nuestros alumnos, en este nivel, plantean que en cada uno el comportamiento es diferente, aunque la persona siempre es la misma. Una misma persona puede desempeñar distintos roles formales en distintos contextos, pero su estilo personal, aunque está influido por éstos, tiene una continuidad. Cuando se trata de espacios y tiempos, vinculan los contextos espaciales y temporales con las personas y los comportamientos, y en el caso de la escuela los ponen en relación con los procesos de aprendizaje. En el contexto escolar se tienen en cuenta diversos factores de la organización institucional y se posee una visión más compleja de las relaciones dentro de la organización, que incluye las relaciones de poder.

Con respecto a los roles, los contextos, y en general las contingencias que influyen en los conflictos y en la convivencia, podemos decir que la evolución ha consistido en el paso de una concepción determinista a una concepción posibilista de la convivencia. Aunque se tienen en cuenta las contingencias materiales, espaciales y temporales, como

condicionantes del conflicto y la convivencia, éstas no toman el lugar de las personas. En este sentido, **de nuevo consideramos una progresión fundamental el hecho de considerar las relaciones entre las personas como un elemento clave** a la hora de explicar una situación de conflicto interpersonal.

La caracterización de la conducta, individual y social, gana en matices e incluye elementos inferidos, no perceptibles, que tienen en cuenta los fenómenos complejos de la comunicación. La personalidad de los líderes se caracteriza de manera más compleja y se contemplan distintos factores y elementos, algunos no evidentes o perceptibles, o diferidos en el tiempo y contextualizados en el espacio de la situación que se analiza, pero todavía no se hace referencia a la relación dialéctica con los seguidores o adeptos. La caracterización de la relación y de los comportamientos de los seguidores con respecto a su líder es todavía muy simplificadora, no se concibe una relación dialéctica de mutua dependencia, sino que se entiende de una manera unidireccional, son los seguidores los que están sometidos al líder y dependen de él. Tampoco se contemplan todavía las consecuencias que tiene el ejercicio de los distintos tipos de liderazgo para las personas y las colectividades. Aunque sí se percibe la influencia de los modelos de referencia en la conducta mimética de los seguidores -como el modelo paterno-, y se tienen en cuenta factores intangibles, como la desconfianza, que apuntan a una visión más compleja del conflicto y de las relaciones humanas que tejen la convivencia.

En el último peldaño de la progresión, nuestros alumnos son capaces de caracterizar las conductas individuales y colectivas en situaciones de conflicto de manera más compleja, incorporando aspectos propios de la conducta humana y del comportamiento social y teniendo en cuenta las dicotomías entre racionalidad e irracionalidad y entre pensamiento y conducta consciente y deliberada y conducta irracional, impulsiva e inconsciente. No sólo se describen las características del líder sino el tipo de relación dialéctica que mantiene con sus seguidores o adeptos, es decir, se produce un acercamiento a la relación entre lo individual y lo colectivo y a la comprensión del concepto de lo social. En este sentido el concepto de liderazgo nos permite un abordaje del dilema de la personalización de los fenómenos sociales, pues conecta las características de personalidad del líder, así como las interacciones con sus seguidores o adeptos, para finalmente vincularlas a las consecuencias sociales del desempeño de ese liderazgo.

En cuanto al papel de los líderes y a la caracterización de su comportamiento en distintos contextos sociales y organizativos se describe de manera compleja la personalidad de los líderes autoritarios y sus consecuencias sociales. En situaciones de conflicto interpersonal se describen los mecanismos de dominación que utilizan los líderes autoritarios, y las consecuencias que esto tiene en términos de sometimiento y pérdida de la capacidad de decisión para sus seguidores. En situaciones de conflicto social grave, la falta de empatía, el carácter belicista y arrogante, simplificador e inflexible -“que no repara en las consecuencias de sus actos”-, la fascinación por el poder y la fuerza, que se atribuye al líder autoritario, pueden tener consecuencias sociales: la dictadura o la guerra.

También se maneja el concepto de liderazgo mesiánico, que supone un ejercicio de mayor abstracción en cuanto que implica una dialéctica entre lo individual y lo social. La relación y las interacciones que se producen entre un líder mesiánico y sus seguidores poseen un mayor grado de abstracción conceptual, pues tienen un

componente dialéctico y especular, y las consecuencias sociales son más complejas. Esto ocurre cuando la crisis social se describe en términos de sentimientos, actitudes y conductas de la ciudadanía que demanda la seguridad de un líder que prometa un futuro mejor. En este sentido las características de personalidad del líder responden a la demanda o a la necesidad social en una coyuntura determinada y como consecuencia de un contexto social, político, económico y de mentalidad colectiva determinado.

En todo este entramado se distingue la responsabilidad de los líderes y de los ciudadanos, que a veces no pueden decidir frente a una casta dirigente autoritaria. Por tanto se establece una relación causal que conecta los factores económicos con los políticos, sociales y de mentalidad colectiva que se influyen mutuamente, configurando un proceso de interacción compleja. Esta interacción tiene como núcleo el concepto de liderazgo mesiánico, pues permite conectar los distintos factores políticos y económicos en torno a una relación de dependencia en la que una población desesperada establece demandas a un líder que actúa como emergente social y representa un estado de mentalidad colectiva. El concepto de liderazgo social puede actuar como mediador entre lo individual y lo social. Caracterizar al líder y a las relaciones que mantiene con sus seguidores nos lleva a plantearnos que sus características personales, sus deseos y objetivos son la decantación de un caldo de cultivo social. Es decir, representa las aspiraciones, las esperanzas y los deseos de la comunidad a la que representa y además las características de personalidad que le dotan de liderazgo son las que son valoradas socialmente.

Cuando nuestros alumnos debaten sobre la necesidad del liderazgo comparan la escala interpersonal con la social -lo que ocurre en el Instituto y en los movimientos sociales-, y concluyen afirmando la necesidad de esta función social, pero al mismo tiempo su carácter dialéctico, o cómo el líder depende del reconocimiento de sus seguidores. Esto les lleva, en las entrevistas realizadas a los profesores, a afirmar que algunos se identifican tanto con su rol de poder que no son capaces de reconocer al otro, al alumno, y desde una concepción compleja y dialéctica de las relaciones de poder afirman que “sin alumnos no hay instituto”.

Ahora bien, aunque los líderes tienen una influencia decisiva en el devenir de los procesos sociales, en cuanto representan y son emergentes de un estado de opinión y de mentalidad colectiva, sin embargo la personalización ignora el proceso complejo de conformación de los liderazgos y de representatividad de los líderes. En vez de esto se atribuye a las colectividades los mismos deseos y comportamientos de las personas. Para superar este escollo en la comprensión de lo social creemos que es necesario trabajar con los alumnos el concepto de liderazgo y la relación dialéctica del líder con sus seguidores o adeptos, o, en el caso de sistemas representativos, con la ciudadanía. Este concepto aporta elementos mediadores en el paso de lo individual a lo colectivo, y facilita la comprensión de los fenómenos sociales.

7.1.2. Las actitudes de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia

El estado inicial de los aprendizajes actitudinales

En el nivel actitudinal inicial, en coherencia con la concepción de la discrepancia como una de las más frecuentes causas de conflicto, la tendencia a la unanimidad es

irreprimible, pues nuestros alumnos entienden que debatir es sinónimo de “ponerse de acuerdo”. La **perspectiva crítica no existe y la discrepancia** se vive como un peligro que conduce al conflicto, y cuando se expresan ideas distintas no se contrastan sino que se trabajan de manera aditiva, se anotan todas sin reparar en las contradicciones, evitando la interacción y el encuentro de opiniones. Por tanto las conductas y actitudes de huida, de evitación, o de miedo al conflicto, tienen como consecuencia la unanimidad forzada en los debates.

La actitud conformista-fatalista y la aceptación acrítica del “statu quo” se reveló -en el desarrollo de la enseñanza- como un factor paralizante en todos los sentidos, impedía salir de la simplificación conceptual y bloqueaba los progresos procedimentales y actitudinales. La construcción de una actitud crítica implica un fuerte componente cognitivo; el conformismo, por el contrario, impide pensar alternativas para proseguir la cadena signficante y la producción de ideas. Pero también hay que tener en cuenta, en este sentido, que en estos procesos el componente emocional es crucial, pues el miedo a discrepar, o a tocar temas tabú, está vinculado a la necesidad de ser aceptados y de no ser excluidos, y esto en los adolescentes es algo de suma importancia. Este hecho ha sido señalado por algunos autores que plantean que la educación tiene que hacer uso del resorte emotivo para capacitar a la juventud para la participación (Nanni, 2009), pues la acción no solo está vinculada a lo cognitivo sino sobre todo a lo emocional. Además el miedo es un factor implicado en los procesos educativos que impide trabajar el empoderamiento y la participación (Maturana, 1985). Otros autores han señalado que se tiende a enfatizar la comprensión cognitiva como herramienta para el esclarecimiento de valores, pero sin el factor emocional el efecto del trabajo con temas controvertidos será limitado (McCully, 2006).

Así pues, la carencia de pensamiento complejo y divergente en el ámbito cognitivo tiene su correlato en la ausencia de actitud crítica y valorativa, y esto dificulta la reflexión sobre la justicia o la equidad en las relaciones interpersonales o en las relaciones sociales. Por tanto, predominan en nuestros alumnos las visiones “asépticas” sobre la convivencia y sobre los fenómenos individuales y colectivos de conflicto, así como cierto optimismo ingenuo con respecto al progreso y la racionalidad humana. Esta asepsia valorativa se alimenta de actitudes como cierto “pragmatismo” conformista según el cual las “cosas son así” y no es posible plantearse otra alternativa, o bien la “naturalización” de las relaciones humanas y sociales, según la cual las cosas son así porque es la “ley de la naturaleza”.

Así pues, la actitud de conformismo y obediencia se plasma en la incapacidad para tener en cuenta otras perspectivas distintas de lo que “se suele hacer”, lo que existe, o lo que “siempre se ha hecho”. La consecuencia es que se justifican y “comprenden” muchas acciones y comportamientos sin ninguna reflexión ética al respecto, como algunos comportamientos de los adultos, pues, aun cuando los jóvenes piensan que son injustos y les perjudican, consideran que lo hacen “por su bien”. A veces, encontramos incluso cierta “identificación” con la figura de un adulto, que hace que algunos alumnos se comporten como “pequeños profesores” con sus compañeros, repitiendo conductas que indican creencias irreflexivas y prejuicios.

En este sentido, la falta de disposición para el pensamiento complejo -se contempla lo que existe como lo único posible- se correlaciona con la actitud conformista y la repetición de estereotipos, y esto nos conduce a concluir que la incapacidad para

convivir con la discrepancia y el conflicto, evitándolo y/o negándolo, puede ser un factor retardatorio en la progresión de los aprendizajes, pues asumir el conflicto implica complejidad y negarlo conduce a la simplificación.

Con respecto a la **actitud ante la resolución de los conflictos**, la incapacidad cognitiva de nuestros alumnos para establecer relaciones causales en las que se tenga en cuenta el factor humano, y la creencia en el azar o la mala suerte, tienen como correlato actitudinal la desconfianza con respecto a las personas y su capacidad para el diálogo y la resolución de conflictos. Subyace, pues, un cierto fatalismo y una actitud pesimista en cuanto a la posibilidad de que las personas puedan cambiar y mejorar la convivencia. Nuestros alumnos, en este nivel, creen que los conflictos son inevitables y no merece la pena intentar resolverlos, pues dependen de factores arbitrarios que escapan a nuestro control.

Por tanto, una concepción del conflicto y la convivencia en la que los factores clave son contingencias espaciales, temporales o materiales, y no personas, no favorece la actitud de búsqueda de estrategias de solución. En vez de esto nuestros alumnos prefieren depender del control externo, de la intervención de un adulto que resuelva, mostrando una actitud de dependencia, de baja autonomía personal y de escasa iniciativa. Efectivamente, en coherencia con los esquemas cognitivos basados en la prevalencia del castigo, nuestros alumnos prefieren dejar en manos de una figura de autoridad la gestión de los conflictos y de la convivencia, en la que se consideran solo sujetos pasivos o gobernados.

Y cuando se contempla el **factor humano** en la gestión del conflicto y la convivencia se apuesta por un modelo muy mecanicista, en el que predomina el pensamiento simplificador y las actitudes inflexibles y autoritarias por encima de la capacidad de las personas para aplicar estrategias de resolución. La concepción mecanicista de la conducta humana solo tiene en cuenta lo evidente y perceptible, se sobrevalora la eficacia y se tiende a ignorar la complejidad de la conducta humana. La valoración positiva del automatismo de la máquina es una metáfora de la obediencia mecánica de las personas, que se concibe como una virtud. Esta concepción mecanicista y simplificadora del conflicto y la convivencia es la otra cara de las actitudes de evitación o represión que dificultan aprender de las experiencias. Por tanto se elude el conflicto por incapacidad para gestionarlo, pues -como se ha dicho- se considera un peligro y no una oportunidad para aprender.

Por último, en esta caracterización del estado inicial de las actitudes con respecto a la resolución de los conflictos observamos un rasgo egocéntrico relacionado con la incapacidad para ponerse en el lugar del otro. Esta falta de empatía no tiene en cuenta los intereses y puntos de vista de la otra parte en un conflicto, y por tanto no es posible construir criterios valorativos.

En cuanto a la capacidad para asumir **responsabilidades, participar y comprometerse** en una tarea común, en el estado inicial de los aprendizajes de nuestros alumnos, predominan las actitudes de retraimiento e inhibición, o, en el mejor de los casos, de cumplimiento formal, de simulación para satisfacer al profesor y conseguir su aprobación, o de resistencia pasiva. Encontramos escasa **autonomía**, predomina una actitud de subordinación y dependencia voluntaria ante los que “gobiernan” sus vidas,

tanto en el ámbito cercano como en el plano social, que obliga continuamente al docente a desempeñar un rol de policía-profesor para gestionar el aula.

Como consecuencia de la incapacidad conceptual para establecer relaciones causales no se tiene conciencia clara de las consecuencias de la propia conducta. El premio o el castigo dependen de la liberalidad o del estado de ánimo de la persona que posea el protagonismo de su vida en cada momento. Esto se correlaciona -como se viene destacando ya desde las investigaciones clásicas de Piaget y de Kohlberg- con **el predominio de una moral heterónoma, de una alta dependencia del control externo y de una baja iniciativa y autonomía personal**. Nuestros alumnos no suelen tomar decisiones y adoptan una actitud a la espera de instrucciones, de que el que gobierna les “mande” hacer. Como consecuencia de una concepción de las relaciones basada en el protagonismo de los adultos y una valoración del conocimiento como posesión valiosa del profesor, en este momento predomina una actitud conformista y escasa capacidad crítica y para el compromiso y la responsabilidad. Este fenómeno de la dependencia podemos observarlo en el concepto de “libertad” que tienen algunos alumnos, pues consideran que si los sujetos no son “sujetados”, si tienen “libertad”, habrá problemas y conflictos.

En coherencia con el déficit o la confusión en los esquemas cognitivos con respecto a lo personal y a lo social, **no hay preocupación por los problemas sociales**, predomina la actitud egocéntrica y la simplificación que excluye a las personas como factor fundamental de la convivencia, así como cualquier consideración ética o valorativa relacionada con el conflicto.

Con respecto **al trabajo en equipo** y a la dinámica del grupo de debate, a menudo los problemas personales supusieron un hándicap para el desarrollo de las tareas. Junto al retraimiento de algunos sujetos que evitaban la participación y preferían dejar en manos de otros la responsabilidad y el protagonismo, aparecieron liderazgos competitivos y excluyentes que impedían que otros participaran. Con esto se ponía de manifiesto la escasa capacidad para gestionar el conflicto en el propio grupo de debate, para aprender de la discrepancia y por tanto para realizar un trabajo colaborativo provechoso.

El camino de la progresión actitudinal

Si el estado inicial actitudinal de nuestros alumnos se caracterizaba por la **escasa actitud crítica y la incapacidad para tolerar la discrepancia** y afrontar los conflictos, negándolos, suprimiéndolos, evitándolos o desplazándolos, el camino de la progresión ha venido de la mano de una mayor tolerancia y una mayor capacidad para aceptarlos, convivir con ellos y gestionarlos. Y según nuestras observaciones, uno de los conflictos cuyo reconocimiento y análisis ha resultado crítico en las progresiones de los alumnos en este ámbito ha sido el conflicto con los adultos, el **conflicto generacional**.

Efectivamente, uno de los fenómenos no evidentes que cambia la percepción de la convivencia es la relación de poder, y para los jóvenes esto se concreta en el llamado "conflicto generacional". La toma de conciencia de éste, en los distintos contextos y especialmente en el escolar, aparece como uno de los elementos críticos del cambio y la progresión actitudinal y cognitiva de nuestros alumnos. Esta toma de conciencia pasa por momentos de resistencia, cuyo signo es la duda, y de regresiones, tras algunas progresiones que suponen el atrevimiento de tocar temas tabú como los derechos de los

alumnos en la escuela y las relaciones con los profesores, que conllevan cierta carga emocional.

Esta carga emocional bloqueada se manifiesta en algunos casos en fantasías agresivas, y en otros en la descarga en forma de queja y reproches contra los adultos por lo que se consideran faltas de respeto o de reconocimiento. Esta queja es todavía proyectiva, se trata de un desahogo sin reflexión, que convive con esquemas cognitivos en los que rige la lógica simplificadora, y no se acompaña de argumentos o de pensamiento simbólico, pero prepara el camino a futuras progresiones basadas en la consideración de distintas perspectivas y posibilidades, además de las que existen y se consideran aceptables. Desde luego una de las consecuencias de esta evolución hacia la actitud crítica es la salida de los mecanismos de negación anteriores (despersonalización, naturalización), y la subsiguiente aparición de una perspectiva ética y valorativa que da lugar a la toma de conciencia y reclamación de derechos, en este momento todavía en el ámbito cercano de la escuela (como se manifiesta en la actividad sobre "La Escuela que queremos").

Así pues, frente a la situación anterior, en la que se buscaba compulsivamente la unanimidad y se evitaba el conflicto, ahora se tolera la discrepancia y se da un menor grado de elusión del conflicto, y esto permite la emergencia de una cierta capacidad para formarse opinión y expresarla con capacidad crítica. A su vez, la actitud crítica está correlacionada con el pensamiento complejo; ya vimos cómo la progresión en esta categoría de los aprendizajes conceptuales permite indagar en factores no perceptibles y evidentes de la realidad y poner en cuestión las creencias al uso, relativizando el conocimiento; y también permite distinguir el **contenido manifiesto del contenido latente de un discurso**, trabajar con distintas opciones, interpretar los silencios, valorando lo "faltante" de un discurso, y hacer inferencias a partir de un texto, un documento o una entrevista.

Este cambio actitudinal permite una visión más compleja de la conducta humana y de la convivencia, y un pensamiento más complejo que es capaz de detectar factores no perceptibles que condicionan las interacciones. La lectura crítica que hicieron nuestros alumnos de las entrevistas a los profesores indica que son capaces de inferir elementos ausentes en el contenido manifiesto del discurso del entrevistado, e interpretar las actitudes, infiriendo de sus respuestas lo que, supuestamente, no quieren decir. Esta nueva actitud crítica también permite distinguir entre lo declarativo y lo real, lo que dictan las normas y los procedimientos escritos, y las prácticas al uso, que dependen de otros factores más complejos.

Si el primer paso en la progresión se caracterizaba por la toma de conciencia de las relaciones de poder y por una actitud más crítica y más tolerante con el conflicto, el subsiguiente en este ámbito actitudinal, que apunta al conocimiento escolar deseable, se caracterizaría por la valoración de la discrepancia y el conflicto como una oportunidad para aprender compartiendo informaciones y opiniones, y por una actitud crítica que se manifiesta en la reflexión, y en la capacidad para plantear propuestas en positivo. La actitud crítica implica también manejar la dialéctica de lo posible y lo deseable y elegir entre distintas opciones según criterios éticos y valorativos que superan la visión conformista de la convivencia.

El efecto positivo del manejo del conflicto y la discrepancia ha sido comunicado en algunas investigaciones que ponen de manifiesto que estimula el esfuerzo y favorece el

aprendizaje (Johnson y Johnson, 2009). Otros han señalado la importancia de la gestión del conflicto para superar la perspectiva del enfrentamiento binario -lealtad o rebelión-, y la construcción del “desacuerdo leal”, la “herejía razonable” (McDonough, 2010), o la “controversia razonable” (Johnson, Johnson y Smith, 2000). La progresión en este ámbito supondría, pues, no solo tolerar la discrepancia sino mantener la controversia como cualidad inherente de las relaciones humanas en democracia; esto conecta, por lo demás, con la perspectiva de la “democracia agonística” (Moufle, 2003 y 2007; Zembylas, 2011b), en el sentido de que se reconocen las limitaciones del consenso sin exclusiones, y la necesidad de convivir y aprender de la discrepancia y el conflicto.

Aprender del conflicto supone no sólo observar el conflicto cuando afecta a los demás, también, desde una actitud autocrítica, implica ser consciente de los conflictos en los que estamos implicados y contribuir de manera reflexiva a su gestión. Finalmente, si como consecuencia de la comprensión del conflicto generacional emergió la capacidad crítica y la conciencia de tener derechos en el ámbito de la escuela, ahora esto se traslada, a otra escala más amplia, al campo de lo social, y se reclaman los derechos de los ciudadanos. Esto también tiene influencias en un cierto “empoderamiento crítico” y una mayor disposición a la participación.

La progresión de la actitud ante **la resolución de los conflictos** sigue de nuevo la lógica de la consideración de las personas como el factor clave de la convivencia, pues esto permite el desarrollo de la empatía y la superación de mecanismos negadores, como la “naturalización” de las relaciones sociales, que hacen posible la introducción de la perspectiva ética. Esta actitud ética ante el conflicto implica la **emergencia del sentido de la justicia, la equidad, la reciprocidad y el respeto de los derechos**.

Por tanto, en coherencia con una nueva comprensión y valoración de la importancia del papel de las personas en los fenómenos de la convivencia observamos un cambio en cuanto a una actitud favorable a la resolución de los conflictos. Ahora ya no se perciben como inexorables e inevitables, no se trata de contingencias, de “objetos rotos” o de “estar en el momento y el lugar equivocado”. El cambio conceptual y el cambio actitudinal van, pues, paralelos, una mayor complejidad en el análisis de las relaciones humanas permite pensar en la posibilidad de estrategias de resolución de los conflictos. Esto también propicia una mayor iniciativa para encarar la resolución y una menor dependencia de la intervención de los adultos.

Si los alumnos son capaces de ver más allá de lo evidente también son capaces de pasar a una posición más crítica, en el sentido de que contemplan distintas opciones, y unas mejores que otras, para concebir que la represión o la evitación del conflicto obedecen a una lógica simplificadora, que no son estrategias de resolución del conflicto. Esto hace posible un nuevo interés por el conocimiento de las causas de los procesos conflictivos, y se contemplan cursos “deseables” en un conflicto, es decir distintas opciones, y unas mejores que otras, así como cierta capacidad para ponerse en el lugar del otro para comprenderlo. Si en el plano cognitivo es posible pensar distintas estrategias de resolución de conflictos, en el plano actitudinal esto supone superar la actitud de evitación o represión del conflicto. Por tanto, en esta nueva concepción de la convivencia las personas pueden encarar los conflictos a través del diálogo. Sin embargo, este cambio hacia actitudes favorables a la búsqueda de soluciones contrasta con la postura equidistante y aséptica cuando se trata de enjuiciar situaciones de conflicto generacional en las que están implicadas relaciones de poder.

En el último nivel de la progresión actitudinal se manejan distintas estrategias de resolución de conflictos, como el diálogo y la negociación, la reflexión o la actitud empática, y se asume la idea de **“aprender de las equivocaciones”**, aprender de los conflictos en sus distintas vertientes y modalidades (Cascón Soriano, 2004), aprender de la experiencia, de la discrepancia, de los errores cometidos, de la Historia, etc. Otra consecuencia del aprendizaje de la experiencia del conflicto es que no hay arreglo verdadero ni duradero si no hay reconciliación. Asimismo, la experiencia del conflicto social en la Historia puede ayudar a comprender los conflictos sociales recientes.

En cuanto a las actitudes relacionadas con **la autonomía, la responsabilidad y el compromiso, la preocupación por los problemas sociales y el trabajo en equipo**, la progresión en esta categoría actitudinal se observa en una mayor iniciativa y autonomía personal, o una menor dependencia de los adultos, y, en coherencia con una nueva concepción de las relaciones causales implicadas en los fenómenos de la convivencia y con una mayor conciencia de las consecuencias de las propias acciones, observamos una mayor capacidad para la responsabilidad, el compromiso y la preocupación por los problemas sociales. En este aspecto uno de los elementos críticos de la progresión fue la actitud del profesor de no-respuesta a la demanda de mantenimiento de una relación de dependencia infantil.

La distinción conceptual entre lo personal y lo social, las actitudes críticas y el pensamiento complejo en el plano del conflicto y la convivencia cercana, la que nos afecta, permiten el cambio conceptual y actitudinal en la valoración de los fenómenos colectivos y un mayor compromiso con los problemas sociales. En ese sentido, en este nivel de progresión actitudinal, cuando se trata de problemas que requieren pronunciarse sobre la **justicia y la equidad en las relaciones internacionales**, ya no es una cuestión de buenos y malos, ahora observamos un atisbo de perspectiva crítica y valorativa.

Así pues, la actitud crítica da paso a **la demanda de equidad, de respeto y reciprocidad, y a un nuevo sentido de la justicia**. Hablar de los derechos de los alumnos en la escuela es un tema tabú, pero una nueva actitud crítica hace posible perder el miedo en esta esfera y plantear esta cuestión. Junto a esta actitud más crítica y a una comprensión más compleja de las relaciones con los adultos observamos una nueva concepción del papel del profesor y de los alumnos y un mayor sentido de la responsabilidad y del compromiso.

Otro cambio importante consiste en la toma de conciencia de las relaciones complejas que se dan dentro del grupo de debate y de cómo influyen en el trabajo en equipo. Una mayor capacidad de gestión del conflicto posibilita **una nueva valoración del trabajo en equipo y una mayor tolerancia para con la discrepancia**. La tendencia a la unanimidad y la huida del conflicto ha dado paso a una nueva actitud que valora las distintas perspectivas como una forma de enriquecimiento colectivo. Los debates ganan en espontaneidad y los recitativos dan paso a un diálogo más fluido. Las interacciones aumentan y la confrontación de ideas ya no se vive con ansiedad y como un peligro, lo que permite la construcción de argumentos.

La progresión ulterior tiene como consecuencia una actitud según la cual el aprendizaje y la experiencia que nos ofrece el conflicto deben ser compartidos con otras personas. Esto supone la incorporación de una dimensión de compromiso social, pues se propone

que el aprendizaje no sea meramente individual sino que se reclama que la experiencia sea utilizada para ayudar a otros. Por tanto no sólo hay un aprendizaje del conflicto que nos ayuda a comprender y una reclamación de derechos, también esto permite una disposición para la participación crítica. Esta disposición integraría las distintas dimensiones actitudinales, pues implica autonomía e iniciativa, capacidad crítica, compromiso social y capacidad para trabajar con otros en una finalidad común.

Otro elemento de la progresión lo representa la reflexión autocrítica sobre los conflictos que se han dado dentro del grupo de debate, pues implica la aplicación de lo aprendido para la comprensión de la propia dinámica del grupo de discusión en la clase. La dinámica del grupo ha evolucionado, el liderazgo es más constructivo, pues se ha conciliado la competencia con la colaboración y la mutua emulación, y los sujetos inhibidos han mejorado notablemente su participación. **Aprender del conflicto supone no sólo observar el conflicto cuando afecta a los demás, también, desde una actitud autocrítica, implica ser consciente de los conflictos en los que estamos implicados para poder gestionarlos constructivamente.** Una mejor gestión del conflicto en el grupo de debate tiene consecuencias indudables sobre el proceso de trabajo colectivo.

Algunos estudios señalan, a este respecto, que en el trabajo en grupo se pone de manifiesto la dialéctica entre colaboración y competencia, como factor que dificulta el funcionamiento individual, crea malos sentimientos, socava la confianza y fomenta el esfuerzo a costa de otros (Khon, 1986; Slavin, 1990). Sin embargo otras investigaciones muestran que estos elementos no tienen por qué ser antagónicos (Fülop, 2001), y que es posible que sean complementarios, pues se puede ser competitivo y al mismo tiempo desarrollar las capacidades para la colaboración (Carnevale y Probst, 1997; Fülop, 2001, 2002). De aquí surgió el concepto de “competencia constructiva” como forma de conciliar la competencia con la colaboración a través de procesos de mutua emulación (Fülop, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004), aprendiendo unos de otros (Sheridan y Williams, 2006; William y Sheridan, 2006).

Un análisis comparativo entre una actividad realizada individualmente y posteriormente en grupo de debate nos muestra -como vimos en el análisis de los resultados- que, en las fases iniciales, el trabajo en grupo empeora el rendimiento individual, pues aumenta significativamente las interacciones sin un desarrollo paralelo de las habilidades para la gestión del conflicto. Sin embargo, en las fases sucesivas, el trabajo en grupo mejora el rendimiento individual, pues el aumento del número y la riqueza de las interacciones y una mejor gestión del conflicto potencian el aprendizaje de los sujetos.

Esto podría indicar que en una primera fase el trabajo colectivo puede inducir la emergencia de los conflictos, pues aumenta significativamente las interacciones, pero, si paralelamente no se han desarrollado las habilidades de gestión del conflicto y de aprendizaje en el conflicto, éste se convierte en un factor retardatario de los progresos. Esto explicaría el progreso en el segundo momento de la intervención y también que este progreso no continúe exponencialmente en un tercer momento, puesto que el trabajo en equipo puede estar actuando sobre el progreso individual, que es notable en esta última fase de la intervención.

En este sentido, algunas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo en el debate y la deliberación cuando se trata de trabajar con temas controvertidos. Ahora bien, el trabajo en grupo se suele utilizar por los profesores sólo

para desarrollar la capacidad del trabajo colaborativo pero no como un medio de adquirir conocimiento académico. Nuestra investigación pone de manifiesto que el trabajo colaborativo contribuye no solo a desarrollar la autoestima, un mayor sentido de la justicia, la creatividad, la participación, y en general lo que se ha dado en llamar la “competencia social y ciudadana” (Johnson y Johnson, 2009), sino que es también un potente instrumento de desarrollo cognitivo, promoviendo el pensamiento complejo y desarrollando las habilidades comunicativas y creativas (Damon, 1984; Damon y Phelps, 1989). Además, como también han puesto de manifiesto otros estudios (Cumbria DEC, 2005), los sujetos más silenciosos, con menos confianza en sí mismos, que suelen adoptar una posición de retraimiento e inhibición, son más propensos a participar y a hacer aportaciones valiosas.

7.1.3 El aprendizaje de la dimensión procedimental en relación con el conflicto y la convivencia

Dentro de los aprendizajes procedimentales de nuestros alumnos contemplamos dos categorías metadisciplinarias o destrezas que consideramos de gran valor formativo, y, en todo caso, representativas, del ámbito procedimental en su conjunto: el trabajo con problemas y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

El estado inicial del trabajo con problemas de investigación

El trabajo con problemas implica un proceso de investigación que comienza con el cuestionamiento de una parcela del conocimiento, para poner en juego la capacidad de planificar acciones encaminadas a un fin -la resolución de los problemas planteados-, utilizando la información para argumentar, debatir y concluir, y eventualmente plantear nuevos problemas de investigación que dejen abierto el proceso.

En la posición inicial de esta dimensión en los alumnos, y en congruencia con el mismo valor de la dimensión conceptual y con las actitudes de dependencia ya vistas, nuestros alumnos consideran que el conocimiento no es una respuesta personal construida a problemas que nos planteamos, sino algo que poseen los protagonistas de la enseñanza, en este caso el profesor. Cuando éste propone una concepción funcional del saber está rompiendo radicalmente con la cultura escolar dominante. Así pues, con carácter general, esta posición está relacionada con una determinada concepción del conocimiento imperante en el ámbito escolar.

Por tanto en este momento del desarrollo de su aprendizaje nuestros alumnos no le encuentran sentido al trabajo con problemas, ni utilidad a la planificación, y no son capaces de formular el conocimiento en forma de preguntas o interrogantes. Ante esto se sienten desconcertados por la responsabilidad y el esfuerzo de cambio que se les pide y les cuesta resituarse en un nuevo marco de relaciones, pues están acostumbrados a algo mucho más cómodo y sencillo: esperar “la respuesta verdadera” del profesor y repetir tareas mecánicas sin sentido personal, pues las servidumbres crean adherencias y beneficios secundarios que acaban por instalarlas de manera permanente. Las conductas típicas de este momento son el bloqueo o la incertidumbre ante las nuevas demandas del profesor.

El planteamiento de problemas de investigación supone cierta capacidad de abstracción y generalización, así como una concepción funcional del conocimiento. En el nivel mínimo de complejidad, observamos algunos patrones que se repiten. Cuando pedimos a nuestros alumnos que se inicien en la formulación de problemas de investigación a menudo responden con propuestas basadas en la casuística, en el planteamiento de una curiosidad irrelevante e intrascendente, sin interrogarse ni cuestionar verdaderamente la realidad. Algunas propuestas se refieren a temáticas tan genéricas que no aciertan a formular un problema con contornos y límites definidos, o bien, en el extremo opuesto, a casuísticas tan concretas que resultan irrelevantes. Otras entrañan alguna queja o dilema moral pero tampoco permiten abrir un proceso de investigación sobre la temática planteada.

En otros casos el problema planteado consiste en un ejercicio típico de actividades de libro de texto, que se resuelve localizando la información concreta en algún lugar no muy lejano de donde se plantea la pregunta. Otro tipo de propuesta es la que formula un **futurible imposible de verificar**, que plantea cómo sería si hubiese ocurrido otra cosa. Este tipo de ejercicios podría servir para analizar los procesos históricos y ver que no son inexorables, pues pudo haber sido de otra manera, como ocurre en los *future studies*, pero aquí es simplemente una curiosidad inconsistente que no permite abrir un proceso real de investigación.

A menudo se formulan los problemas de investigación pero no se trabaja con ellos, o se hace de manera mecánica, a instancias del profesor y para satisfacer sus demandas, siguiendo instrucciones pero sin comprender el sentido y la utilidad de la problematización del conocimiento. Es decir, los problemas y las hipótesis no dirigen la investigación, se simula una investigación pero se termina haciendo un “trabajo” escolar en el que se copian las informaciones, se siguen rutinariamente los pasos del proceso investigativo sin comprender su sentido y utilidad y sin tener en cuenta que la finalidad última es la resolución del problema planteado. Pensamos que todo esto responde a una determinada concepción del conocimiento como producto acabado, que proviene de otros, que no tiene ninguna utilidad ni responde a objetivos, sino simplemente a los requerimientos y expectativas de la cultura escolar; una concepción del conocimiento escolar, por cierto, muy arraigada en el sistema escolar desde su constitución formal en el siglo XIX, como nos han mostrado las investigaciones sobre la sociogénesis de las materias escolares (Chervel, 1991; Cuesta, 1998, Goodson, 2000).

En cuanto a la planificación, en el estado inicial de las destrezas procedimentales de nuestros alumnos no se concibe la necesidad de un plan para desarrollar una investigación, y, si se hace, no se comprenden las distintas fases del proceso, su sentido y su utilidad. La planificación que realizan nuestros alumnos pone de manifiesto que la concepción del trabajo con problemas que se tiene en este momento está centrada en la idea de buscar información y redactar un informe o “trabajo” al uso. Así pues, cuando pedimos que planifiquen una investigación identifican el proceso con la búsqueda de informaciones y a menudo lo que hacen es planear de manera mimética una secuencia de tareas similar a la que realizamos en clase.

Consideramos también, en esta dimensión de los aprendizajes procedimentales, y dentro del trabajo con problemas, altamente educativa la capacidad para **el tratamiento de la información**, que permite **debatir** utilizando informaciones y contrastar opiniones para **construir argumentos y elaborar conclusiones**. En ese sentido, habíamos pedido a

nuestros alumnos que, utilizando las conclusiones escritas, parciales y finales, de los trabajos de investigación, establecieran un debate. Y a pesar de las instrucciones de trabajo, y de las insistencias del profesor, en este nivel inicial, a menudo se limitaban a leer por turnos, dictando y repitiendo lo que habían escrito previamente en sus cuadernos de clase, mostrando cierta incapacidad para salir del circuito de la repetición y la copia y para acceder a la elaboración propia y a la capacidad para argumentar y construir opinión.

Por tanto, en este primer nivel de los aprendizajes procedimentales, y en coherencia con lo anterior, abundaron las conductas de repetición de lo escrito, o de adición de partes, en detrimento de su utilización en la dinámica del debate. Nuestros alumnos mostraban un apego a la cultura escrita y a los “deberes” de clase que les impedía el diálogo fluido, no argumentaban, simplemente repetían en los debates de manera mecánica. Desde luego, tampoco concebían que tras la conclusión fuese posible ni pertinente formular nuevos problemas de investigación que permitiesen continuar el proceso, pues pensaban en una conclusión cerrada fruto de un conocimiento acabado.

La progresión en el trabajo con problemas de investigación

El camino de la progresión en el trabajo con problemas de investigación comienza con la atribución de sentido personal a los contenidos escolares y a los conocimientos que se manejan. En la medida en que ocurre esto, el planteamiento de problemas comienza a tener sentido, pues éstos conectan con intereses y curiosidades. Nuestros alumnos empiezan así a formular problemas relevantes que permiten movilizar informaciones pertinentes para construir una respuesta que cuestiona una parcela de la realidad o del saber y que dan cierto juego para iniciar un proceso de investigación abierto en el que son posibles distintas respuestas argumentadas. Se trata de problemas generalmente formulados en forma de preguntas, aunque no necesariamente, que supongan cierto grado de abstracción o generalización y que permitan iniciar un proceso de investigación, aunque todavía tienen un carácter excesivamente descriptivos.

Ahora, cuando plantean un dilema apunta a una verdadera problemática que permite formular hipótesis de trabajo, que moviliza informaciones y que puede tener distintas respuestas argumentadas. En otros casos, aunque plantean un futurible, una curiosidad social o histórica aparentemente ingenua, sin embargo es posible deducir de ellas un proceso complejo que ha ocurrido en el pasado y que puede ocurrir en el futuro. Algunas de las propuestas de problemas de investigación, aunque todavía no se formulen en forma de interrogante, pueden apuntar a cuestiones que tienen sentido dentro del ámbito de investigación que estamos planteando.

La progresión continúa cuando **el trabajo con problemas dirige finalmente la investigación como hilo conductor del proceso**. Los problemas ya no son meramente descriptivos, no se trata de indagar en las características de un fenómeno, sino que implican un mayor grado de abstracción o generalización y se comprende la utilidad de las distintas fases del proceso de investigación, así como su conexión con el proceso de aprendizaje.

En este nivel de progresión los problemas de investigación plantean un interrogante que tiene trascendencia y conexión con otras cuestiones dentro de la temática de estudio, que moviliza informaciones y que permite iniciar distintos procesos y formular distintas

hipótesis y conclusiones argumentadas. Cuando se trata de formular interrogantes sobre una realidad actual, que nos afecta y sobre la que queremos conocer cosas, la contextualización de los problemas de investigación los hace cobrar sentido personal, pues se trata de verdaderos problemas sociales en los que están inmersos nuestros alumnos.

Observamos también una progresión cuando encontramos **descritas las fases del proceso**, e incluso aparecen algunas aclaraciones sobre su utilidad. Ahora las fuentes de información ya no son el objetivo central, sino un elemento más, y su búsqueda y tratamiento una fase más, dentro de un proceso. Las hipótesis iniciales son una opinión inicial que sirve, tras la conclusión final, para comparar y comprobar lo que hemos aprendido. La planificación de la investigación incluye el trabajo colaborativo en equipo y las puestas en común en las que “cada uno encuentra algo diferente”.

Paulatinamente la planificación gana en matices y las reflexiones sobre el aprendizaje aparecen integradas en el proceso. Ya no es un listado de pasos a seguir sino un discurso con un hilo conductor que denota la comprensión del proceso de investigación. Se planifica y se sigue el proceso de manera flexible y dinámica, comprendiendo realmente su sentido y utilidad y la finalidad última de la resolución de los problemas planteados.

Otra línea de progresión comienza cuando nuestros alumnos realizan un esbozo de elaboración personal, aunque todavía se ciñen a la glosa de textos. Este tipo de unidades de información las encontramos en las conclusiones parciales de las actividades de seguimiento, en los “informes finales de conclusiones” y en las actividades de aplicación de lo aprendido a problemas nuevos, en las que observamos que se responde realmente a los problemas de investigación con la construcción de respuestas argumentadas con sentido personal.

En los debates se produce una cierta liberación de las ataduras de lo escrito, sobre todo cuando el profesor interviene cortando las inercias, y se muestra cierta capacidad para la argumentación y la construcción de la opinión. Se utiliza lo escrito para debatir, no solo leen, argumentan, utilizando las informaciones y notas de los cuadernos. El diálogo se hace más fluido y espontáneo, y aparecen ideas nuevas. Pueden partir de lo escrito pero las intervenciones de cada uno alimentan el proceso del debate. Finalmente valoramos que en algunos casos se termina la conclusión proponiendo nuevos problemas de investigación. La referencia al trabajo en grupo ya no es la mera descripción de una tarea o actividad de clase, es coherente con los otros elementos porque se trata de “comprender las ideas de los demás”.

En el último paso de la progresión, los informes finales de conclusiones de nuestros alumnos no solo responden a los problemas de investigación sino que manejan y explican las distintas fases del proceso. Se citan los problemas de investigación, las hipótesis iniciales y las fuentes de información, y finalmente se concluye con las “hipótesis finales” o conclusiones, en las que se utiliza con profusión las informaciones provenientes de distintas fuentes. En los debates, ya no recitan lo que han escrito en sus cuadernos, sino que utilizan los argumentos e informaciones para debatir de manera espontánea. **Las conclusiones son realmente una respuesta a los problemas de investigación** y el resultado de una atribución de sentido personal a los aprendizajes. Los debates son dinámicos y se produce auténtica argumentación y construcción de opinión.

Consideramos un elemento fundamental de la progresión en esta dimensión del trabajo con problemas el paso de la inercia de la repetición de tareas, siguiendo el formato de copia y de mínima interacción en los debates -trabajo aditivo sin contraste de ideas-, como forma de evitar los conflictos y la discrepancia, al diálogo espontáneo, utilizando las informaciones escritas para construir opinión argumentada.

La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje

Dentro de la categoría de los metaprocedimientos consideramos también de gran valor educativo la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre cómo construimos nuestras ideas y sobre cómo conocemos. Cuando pedimos a nuestros alumnos que reflexionen sobre la nueva manera de trabajar basada en el planteamiento y resolución de problemas observamos que no hay reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje; o bien ésta es muy simplificadora, el profesor es el que sabe, el alumno obedece y hace las tareas que se le mandan.

Y cuando se progresa hacia una reflexión incipiente, ésta se centra en lo más evidente, la pertinencia de las informaciones, la utilización de recursos nuevos más atractivos, la valoración de las nuevas tareas, y lo más llamativo para nuestros alumnos: “no hay exámenes”. Se recrean en la novedad del método, en la oportunidad que brinda para opinar, y se realizan observaciones con respecto a los “fallos” que se cometen en la realización de las tareas, pero no hay ninguna referencia a los contenidos, a la metodología, ni al nuevo papel que desempeña el profesor y ellos mismos en el proceso, ni a la relación de todo esto con los aprendizajes.

Los primeros análisis reflejaban concepciones de sentido común bastante simplificadoras que solo reparaban en lo evidente y perceptible, se trataba de cuestiones relacionadas con las deficiencias de las instalaciones y de los espacios o con la sobrecarga del horario en el centro educativo. En cuanto a las actitudes predominaba el conformismo, el fatalismo y la mimesis, se repetían ideas y creencias resultado de la impregnación de la cultura escolar mayoritaria sin ninguna reflexión.

Así pues, cuando pedimos a nuestros alumnos que reflexionen sobre el contexto escolar y sobre cómo las relaciones y las contingencias materiales y de espacio y tiempo influyen en la convivencia y en los procesos de aprendizaje en la escuela, en este nivel de formulación de sus ideas solo alcanzaban a percibir lo evidente, no vinculaban los espacios y los tiempos escolares al rendimiento escolar, ni las relaciones entre las personas a los procesos de aprendizaje. Solo observaban la falta de espacios y se quejaban de lo inadecuado de los tiempos y de otras deficiencias, pero no las vinculaban al comportamiento de las personas ni a los objetivos de la institución, y no las concebían como condicionantes de las relaciones de convivencia.

Observamos un paso más en la progresión cuando realizamos las actividades relacionadas con la investigación acerca de cómo se gestiona el conflicto y la convivencia en una organización, y concretamente en la institución escolar, pues los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre cómo distintos factores de esta convivencia influían en su proceso de aprendizaje. En este momento evolutivo los distintos factores del contexto, de la organización y de las tareas en la escuela, se vincularon a la convivencia y se pusieron en relación con el rendimiento académico.

Esto suponía una cierta reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, aunque todavía centrada en lo más evidente.

Ya no se trataba de una mera queja por las deficiencias de las instalaciones, o por lo inadecuado de los espacios y los tiempos, ahora vinculaban los contextos espaciales y temporales con las relaciones entre las personas y los comportamientos, y los ponían en contacto con los procesos de aprendizaje. En cuanto a la convivencia y las relaciones, la perspectiva crítica se mezclaba con la “precaución” al valorar la relación con los profesores; ambas actitudes aparecían en lucha dialéctica, pero alcanzaban a plantear que algunos profesores desempeñan su rol manteniendo una relación distante con los alumnos y que esto no favorece las buenas relaciones intergeneracionales sino que ahonda la desconfianza y deteriora la convivencia.

También se plantearon conocer cuáles eran los mecanismos que rigen la organización escolar, y dentro de estos mecanismos, los explícitos y escritos y los no evidentes pero operantes, las relaciones de poder. Cuando manejaban documentos para conocer la organización y los procedimientos de la institución escolar a la que asisten, tomaban conciencia de la diferencia entre lo declarativo y lo real, entre el contenido manifiesto de la institución y el contenido oculto o latente. Así pues, adoptaban una posición crítica, utilizando los conceptos aprendidos y tomando conciencia de las relaciones de poder en el Instituto, analizando las entrevistas hechas a los profesores y reflexionando sobre las incoherencias entre los documentos organizativos y curriculares y los procedimientos y prácticas diarias de los profesores y equipo directivo. Finalmente terminaban construyendo una concepción dialéctica del poder, “los profesores a veces no nos tienen en cuenta, pero sin alumnos no hay instituto ni nada”, que daba paso a un cierto empoderamiento crítico.

Con respecto a los derechos eran conscientes de que los tenían pero afirmaban que los desconocían, pues es un tema espinoso o tabú que los profesores tratan de evitar; aunque una nueva actitud crítica hizo posible perder el miedo en esta esfera y plantear el tema, adoptando una perspectiva crítica y compleja, reconociendo su existencia formal aunque su falta de operatividad, teniendo en cuenta las relaciones de poder y reclamando respeto y reconocimiento. Al llegar a este punto algunos sujetos se mostraban dubitativos ante la actitud crítica de sus compañeros, el silencio era indicativo de que habían tocado un tema tabú y el diálogo había entrado en unas vías de no retorno. Afirmaban que los mecanismos de participación establecidos no funcionaban en la práctica, los derechos existían solo en el papel, la junta de delegados era un mero formalismo y no se apreciaban las ideas de los alumnos. Tampoco les gustaba que algunos profesores exhibieran sus conocimientos para humillarlos, percibiendo la conexión de la idea de poder con el campo del saber.

Por tanto, la progresión implicaba una mayor reflexión sobre la convivencia en la escuela y sobre el propio proceso de aprendizaje, cuestionando las relaciones de poder dentro de la organización y poniendo de manifiesto que eran conscientes de que, aunque había unos procedimientos establecidos, en la práctica eran un mero formalismo, la convivencia en la escuela no contemplaba la participación efectiva de los alumnos, esgrimiendo argumentos para sostener que hay un déficit de participación de los alumnos y de sus padres; y esto les llevaba a cuestionar el modelo de convivencia a través de un interrogante o problema: ¿cómo se gestionan los conflictos en nuestro centro educativo?

En la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, se distinguían el papel de las partes (aprendiz-experto), los factores implicados (contenidos, metodología) y la complejidad de las relaciones. La metareflexión tenía en cuenta el valor de las propias ideas y opiniones, y su cambio y evolución, demandando mayor participación en el propio proceso de aprendizaje. En cuanto a las metodologías y a los contenidos, ponían en cuestión su relevancia y criticaban un modelo basado exclusivamente en la memorización sin sentido de cosas que no consideraban útiles para su futuro. Según ellos, no era tan importante el estar dentro o fuera del aula sino lo que se hacía y cómo se hacía, la metáfora de la cárcel no solo tenía que ver con espacios claustrofóbicos y con prohibiciones, también con las cosas que se hacen y cómo se hacen, con la falta de libertad, no solo para moverse, también para pensar: “tienes que creer todo lo que te digan”. Esto suponía un giro, pues los espacios y los tiempos escolares se vinculaban con el resto de elementos implicados en la convivencia escolar. Frente a esto reclamaban unos nuevos contenidos “que tengan que ver con la vida normal”, “que nos enseñen cosas de sobrevivir solo”, “que nos enseñen a madurar”; esto implicaba una concepción más amplia y compleja, y encaminada a fines, de los contenidos que se deberían enseñar en la escuela.

En definitiva, constatamos el paso de una concepción sobre el propio aprendizaje en la que predominaba la queja estéril por las deficiencias y los abusos a una reflexión más compleja, elaborada y simbólica, que tenía en cuenta distintos factores implicados en los procesos de aprendizaje. Y sobre todo aparecían propuestas en positivo para una escuela con actividades menos rutinarias y más participativas, donde “se nos tenga en cuenta en las decisiones que están relacionadas con nosotros”.

7.1.4. Algunas conclusiones derivadas del análisis de las ideas de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia

Del conflicto generacional a la comprensión del conflicto social

Para construir el discurso personal de las relaciones de poder, y por tanto el discurso personal de la conciencia ciudadana, la convivencia en la escuela se convierte en objeto de estudio ineludible para los alumnos, pues en ella se gesta buena parte de su identidad y de su futuro. Pensamos que las actividades en torno a la investigación sobre la gestión de la convivencia en la escuela han permitido reflexionar sobre una serie de factores que facilitan la construcción del concepto de “conflicto generacional” y de la idea de “relaciones de poder” (Pineda Alfonso, 2012).

El “conflicto generacional” aparecía en los debates de nuestros alumnos como la forma específica en los jóvenes de vivenciar las relaciones de poder, como la idea clave aglutinadora de significados necesaria para comprender los procesos sociales y prerequisite para la participación. En los adolescentes, los conflictos y la gestión de la convivencia se producen en buena medida en la escuela, aquí se ponen en juego relaciones que no comprenden y frente a las cuales adoptan posiciones inconscientes y no reflexionadas de conformismo, escape o rebelión. Por tanto, podemos inferir que la toma de conciencia de las relaciones de poder que rigen los marcos de convivencia en los que vivimos -en este caso el contexto escolar- es básica para la comprensión de los

fenómenos sociales. En los jóvenes esta toma de conciencia se produce no como un hecho abstracto sino como algo vivido en su relación con los adultos.

Este hecho además propiciaba un mayor dinamismo en las ideas y un salto cualitativo en la progresión de los aprendizajes, como queda patente en las gráficas de las evoluciones de los aprendizajes en el grupo de debate recogidas en el capítulo anterior. En ellas pudimos observar cómo el momento crítico y punto de inflexión de la progresión se producía en las actividades A7 y A8, que coinciden con una cuestión, la reflexión sobre las relaciones de poder y el conflicto generacional en la escuela, que consideramos fundamental para el progreso de los aprendizajes del conocimiento social.

Ahora bien, los esquemas cognitivos son inseparables de los factores emocionales y la idea de “relación de poder”, que subyace en el conflicto generacional, es emocionalmente muy desequilibrante. Nuestros alumnos llegaron a quejarse abiertamente de no ser tenidos en cuenta por los profesores y de que sus ideas y opiniones no eran tenidas en cuenta, y expresaron sentirse humillados e ignorados; este hecho, junto con evidencias de una participación en la escuela que en el fondo no es más que un dispositivo o simulacro que sólo pretende el consentimiento y la simulación, ya han sido descritos en otras experiencias e investigaciones (por ejemplo, Anguera y Santisteban, 2012).

En otros casos los jóvenes tendían a “justificar” algunas acciones y decisiones de los adultos que no comprendían y que claramente les perjudicaban. Efectivamente, cuando nuestros alumnos tomaban contacto con la “impotencia” que generaban unas relaciones basadas en poderes abrumadoramente desiguales, en la que una de las partes no tiene derechos efectivos, tendían a descargar su frustración en forma de fantasías violentas, a aceptar de forma acrítica y conformista el *statu quo* como lo único posible o a quejarse con cierta amargura, pero manteniendo aún la posición infantil subordinada y los esquemas cognitivos simplificadores. En algunos casos la aceptación conformista de la injusticia en las relaciones de poder daba lugar, a través del mecanismo de la justificación –“lo hacen por nuestro bien”, “ellos son los que saben lo que hay que hacer”-, a una cierta identificación con el adulto y con sus conductas y creencias, que se repetían como propias. Pensamos que este conformismo es adaptativo, pues la impotencia resultante de una correlación de fuerzas tan desigual entre adultos y jóvenes aconseja aceptar lo inevitable, y reprimir o desplazar a otro momento y/o sobre otros objetos, los sentimientos de rebelión.

Este fenómeno ya ha sido observado en otras investigaciones. En efecto, el proceso de construcción del conocimiento de lo social está mediado por intereses y relaciones de poder que toman la forma de representaciones sociales, creencias y actitudes que se ponen de manifiesto en el mismo proceso de enseñanza de ese contenido. Para Lenzi y Castorina (2000), las teorías sobre la autoridad y la jerarquía están condicionadas por la transmisión de representaciones sociales sobre el mundo político y escolar y por la intervención disciplinante de la autoridad escolar sobre los niños. Esta transmisión la realizarían las autoridades a través de “metáforas sociales” del tipo: “la maestra es la segunda mamá”, etc. (Castorina et al., 2001), pero otros estudios sugieren que, aunque las metáforas sociales orientan y restringen lo que los niños pueden elaborar, sin embargo no sustituyen la construcción de ideas originales (Castorina, Clemente y Barreiro, 2005).

Una de las virtualidades del trabajo en grupo, cuando se consigue gestionar la discrepancia de una manera constructiva, es que el cambio de perspectiva en un sólo miembro del grupo pone en jaque las débiles estructuras justificadoras que esconden las evidencias. Cuando esto ocurre aparece la confusión o la convivencia de ideas y actitudes contradictorias, que anuncian el conflicto cognitivo y la crisis emocional ligada al cambio de actitudes.

La progresión, considerada desde una perspectiva crítica que suponía romper los esquemas de dependencia y salir del circuito de la queja, consistió en este ámbito en construir un discurso sobre las relaciones entre adultos y jóvenes en las que éstos pudiesen tener sus propias ideas críticas y complejas sobre el rol del profesor y del alumno. En este sentido, en la secuencia de actividades, el análisis de casos de conflicto generacional supuso un antes y un después en la hipótesis de progresión de los aprendizajes y marcó un auténtico salto de calidad en dichos aprendizajes. Por tanto, pensamos que aquí radica uno de los nudos gordianos de la progresión, tanto en el plano conceptual como en el actitudinal, una comprensión con profundidad de las relaciones de poder cercanas, las que nos afectan, y en el caso de los jóvenes esto pasa por el conflicto generacional, es el prerrequisito para una comprensión compleja y una actitud crítica en la esfera de lo colectivo.

El posicionamiento ante el conflicto generacional con actitud crítica, favorable a la comprensión y resolución de los conflictos, supone salir del circuito de las identificaciones con los adultos, que bascula del conformismo al antagonismo, para alcanzar una posición de compromiso y responsabilidad de auténtica madurez; por esto consideramos que el pensamiento crítico y la disposición a la participación en los asuntos cercanos, que afectan al alumno, es el prerrequisito para construir actitudes críticas, de compromiso y responsabilidad, en los problemas sociales.

Consideramos las actividades que pretendían aplicar lo aprendido a un contexto y a una problemática nueva como una oportunidad para evaluar la transferencia de los aprendizajes, y en concreto la capacidad para comprender los problemas sociales y las actitudes relacionadas con la toma de posición comprometida y la participación. Partíamos de una actitud conformista-fatalista, de un cierto grado de desafección por la escuela y del desinterés y falta de compromiso con los problemas sociales; pasamos por la toma de conciencia de las relaciones de poder vigentes en contextos cercanos y por cierta expresión y descarga de emociones bloqueadas; ahora queríamos comprobar qué cambios se habían producido en nuestros alumnos cuando los enfrentábamos a un conflicto social candente: la crisis económica, social y política del momento y los subsiguientes movimientos de protesta ciudadana relacionados con el 15-M. A tal fin les pedimos que formularan los problemas de investigación que consideraran más pertinentes y que emitiesen algunas hipótesis argumentativas que diesen juego para un debate.

El resultado fue el cuestionamiento de la viabilidad del movimiento y el debate en la perspectiva de sus potencialidades y debilidades. Se interrogaron acerca de las relaciones de poder y del papel de los líderes y de los partidos en este movimiento y reflexionaron acerca de la necesidad del liderazgo y de la organización, pero también sobre la posibilidad de que nuevos líderes repitiesen las mismas situaciones de privilegio y abuso de poder. Además de una utilización de conceptos que denotaba cierto enriquecimiento de sus ideas, ello suponía también una progresión notable en las

actitudes, desde las posiciones iniciales de conformismo fatalista se había pasado a un cierto empoderamiento crítico.

Reflexionaron también acerca de la dialéctica del poder a distintas escalas, afirmaban que los políticos no son nada sin el reconocimiento del pueblo, igual que decían con respecto al Instituto, “sin nosotros no hay profesores”. También constatamos un cambio de actitud con respecto a la discrepancia, ahora se vivía con más naturalidad el contraste de ideas y pareceres. Previamente habían reivindicado los derechos de las personas en la escuela, ahora había una transferencia de conocimiento y de actitudes al campo de lo social, defendían el derecho a manifestarse de las personas y criticaban la actuación policial; para ellos los políticos eran los que tenían miedo del movimiento. La posición con respecto a la utilización del castigo y la represión como estrategia de resolución de conflictos había dado paso a una posición de reivindicación de los derechos de las personas. La construcción de conceptos e ideas en el ámbito de la experiencia personal y con fuertes adherencias emocionales y valorativas hacía posible la comprensión de lo social y la disposición a la participación crítica.

El conocimiento cotidiano o de sentido común, el conocimiento escolar y el conocimiento científico

Como ya se señaló, en el grupo de debate observamos que en las actividades A2-A6 los resultados eran peores que los registrados en la fase de actividades previa -A1-, que coincidía con el momento U1 de la intervención, en el que los contenidos estaban más pegados a lo disciplinar -la Guerra Fría-. Interpretamos que este retroceso era debido al cambio de escala del conflicto y la convivencia; en efecto, en la unidad U1 se trataba del conflicto a escala internacional y las respuestas de los alumnos a menudo estuvieron mediatizadas por la cultura escolar basada en la repetición y la copia de informaciones provenientes de los distintos materiales utilizados; sin embargo en la U2 se trataba del análisis de conflictos a escala cercana e interpersonal y las primeras actividades pusieron de manifiesto la verdadera lógica del pensamiento de sentido común, de un bajo nivel de complejidad, de nuestros alumnos.

Además, observamos en los debates de nuestros alumnos la tendencia a leer lo que previamente habían escrito en sus cuadernos impidiendo de esta forma cualquier espontaneidad en los diálogos. A menudo, cuando leían, lo hacían repitiendo palabras e ideas que en realidad no entendían ni compartían, pero que habían copiado de algún sitio. Sin embargo cuando dejaban de leer y comenzaban de verdad a debatir se producía una regresión aparente, apareciendo las verdaderas ideas de sentido común de un bajo nivel de complejidad, muy simplificadoras, pero realmente suyas, como paso previo a progresiones posteriores. En ese sentido, llegamos a la conclusión de que el conocimiento escolar, y en concreto la cultura escrita propia de las tareas escolares, en la que prevalece la copia, representa un imaginario de repeticiones que supone un obstáculo para el progreso del conocimiento. La concepción del conocimiento como elemento de poder y de estatus, cuando se trata de adivinar la respuesta correcta y no hay posibilidad de discrepar ni de construir ideas, sería un elemento constitutivo de esta configuración.

Sin embargo, en la cultura oral, más propia del pensamiento de sentido común y de la cultura popular, se da una mayor espontaneidad y se ponen de manifiesto las verdaderas estructuras cognitivas que subyacen. La cultura popular y el conocimiento cotidiano son

igualmente simplificadoras, pero no emplean la simulación de manera tan abusiva y toleran mejor la discrepancia introduciendo un cierto “*release*” que permite el progreso cognitivo. Según esto, para enriquecer las ideas de los alumnos y caminar hacia la construcción de una cosmovisión personal y compleja, cercana al conocimiento científico, sería necesaria una deconstrucción del conocimiento escolar; lo que ha sido postulado desde diversas investigaciones llevadas a cabo en el campo de la didáctica crítica (por ejemplo, Merchán, 2005). El conocimiento escolar, en su versión académica, pedante, afectado y disociado de la realidad, no sería, pues, una fase del proceso sino un verdadero obstáculo para construir un conocimiento del alumno más valioso y con verdadero sentido, y más próximo, por lo demás, al conocimiento científico.

Así pues, como han señalado ya algunos autores, sería necesario profundizar en la lógica de las ideas de los alumnos para poder elaborar propuestas adecuadas de conocimiento escolar (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000b y 2002). En este sentido consideramos necesario el diseño de actividades que tengan en cuenta la lógica de las concepciones de los alumnos no como un error sino como un conocimiento diferente del disciplinar (Astolfi, 1999), y que intenten partir de éstas para, a través de conceptos de transición, lograr su enriquecimiento.

Por tanto postulamos que, a pesar de la impregnación de creencias provenientes del conocimiento cotidiano, y del carácter constrictivo de éste, es posible el enriquecimiento de los conocimientos de los alumnos cuando se trabajan contenidos que conectan con las problemáticas sentidas y se respeta el protagonismo del aprendiz a través de una metodología investigativa. La actividad constructiva del alumno está restringida por un trasfondo de creencias y representaciones sociales que tienen su origen en la autoridad académica o en la cultura de las élites, y dan lugar a un conocimiento escolar que está orientado a satisfacer los requerimientos de la escuela y del profesor, o bien a aparentar “que se sabe”, pues éstas no representan la verdadera lógica del pensamiento de los alumnos y por tanto a partir de ellas no se puede construir nada sólido y duradero. Sin embargo las concepciones que tienen su origen en la cultura popular y en el pensamiento de sentido común, provenientes del medio familiar o de la interacción entre iguales, son en general menos fingidas y más auténticas y ponen de manifiesto la lógica del pensamiento de los alumnos. Así pues habría que ver si es necesario deconstruir la cultura escolar para partir de las concepciones de sentido común, como paso previo para enriquecerlas y construir visiones del mundo progresivamente complejas.

Estas concepciones de sentido común o representaciones sociales son igualmente simplificadoras pero pueden ser enriquecidas y modificadas a través de propuestas didácticas que tengan en cuenta la lógica de las ideas y los posibles itinerarios de progresión. Más concretamente, en nuestro ámbito de investigación escolar consideramos que la progresión conceptual y actitudinal pasó primero por la identificación de las personas como el factor clave de la convivencia, para a continuación profundizar en la caracterización compleja de su conducta y de sus relaciones, especialmente las no visibles, que articulan y estructuran la convivencia: los conflictos de intereses y las relaciones de poder. Esta concepción más compleja del comportamiento y de las relaciones de las personas posibilitó, a su vez, una actitud favorable hacia la resolución de los conflictos.

En ese sentido, una vez identificadas las personas como el elemento crítico de la convivencia, la introducción del concepto de rol o función social supuso un paso en la comprensión de la abstracción que supone la idea de “sociedad”. Sin embargo, cuando nuestros alumnos cambiaban de escala tendían a “personalizar” los fenómenos sociales, poniendo de manifiesto una paradoja de difícil solución: la tendencia a la “despersonalización” de las relaciones sociales a escala individual y de “personalización” a escala colectiva. La despersonalización, cuando se trata de la convivencia a escala interpersonal, se utiliza como mecanismo que bloquea y suprime las emociones y evita el conflicto, pero al mismo tiempo actúa como obstáculo para su comprensión. Por otra parte, la personalización de los fenómenos sociales toma como modelo el comportamiento de las personas para explicar los hechos sociales, y también supone un obstáculo para comprender éstos.

Desde un punto de vista didáctico es necesario partir de la experiencia concreta y cercana de convivencia para la comprensión de lo social, pero si consideramos una progresión la consideración de la importancia del factor humano en los conflictos y en la convivencia, ¿no estaría jugando esta personalización contra la comprensión de lo social? La cuestión parece ser la tendencia a la analogía y a la metáfora de la fenomenología individual para comprender lo social.

Efectivamente, algunos estudios han establecido la “teoría ingenua” sobre la autoridad según la cual las explicaciones sobre ésta tienen connotaciones paternalistas que suponen un obstáculo para comprender la organización social y el orden político (Lenzi et al., 2005). La implicación de la metáfora o la analogía de lo social ya fue comunicada en un estudio con niños de 7 años que mostraba que algunas de sus concepciones habían sido construidas por analogía con la autoridad paternal (Delval, 2000).

Concretamente, el paradigma de la *embodied cognition* podría arrojar alguna luz sobre esta paradoja, pues tiene en cuenta la relación entre argumentos conscientes y modos de pensar automáticos (Parker, 1996), y cómo la gente construye sus subjetividades a través de patrones en los límites de la racionalidad consciente. La utilización de la analogía y de la metáfora social parece ser un fenómeno corriente en la personalización, pues la propia persona, el propio cuerpo, y la propia experiencia se constituyen en el eje de la comprensión de los fenómenos colectivos. Las evidencias en este campo son numerosas, se personaliza la nación, la madre patria o los padres de la patria, se utilizan las metáforas médicas del cuerpo y sus partes o la analogía de la nación enferma.

Concluimos que desde un punto de vista didáctico ha resultado útil trabajar el liderazgo como concepto en la frontera entre lo individual y lo social, pues facilita la comprensión de la convivencia cercana, y del papel de los líderes próximos, y la comprensión del papel de los líderes y sus consecuencias a escala colectiva.

La relación entre actitudes, esquemas cognitivos y destrezas procedimentales

En el análisis cuantitativo de los resultados observamos cierta correlación entre las progresiones en los aprendizajes de la dimensión conceptual y los aprendizajes de la dimensión actitudinal. Pero si ponemos la lupa en las interacciones del grupo de debate podemos ver que a veces un cambio de actitud no se corresponde exactamente con una progresión conceptual, pues una posición crítica que da lugar a un nuevo criterio

valorativo puede no tener suficiente apoyo conceptual si todavía no se puede poner en palabras como argumento o idea, y queda en mera queja. Esto podría indicar que para que una actitud se consolide y exprese con claridad es necesario que se acompañe de las progresiones conceptuales necesarias.

A lo largo de las sesiones de debate se repite continuamente la siguiente pauta: la búsqueda compulsiva de la unanimidad y la evitación del conflicto que supone la discrepancia se correlaciona con una tendencia a la simplificación de los esquemas cognitivos. Por el contrario la capacidad para manejarse en el debate con distintos argumentos en interacción estimula la producción de ideas cada vez más complejas. Otro par dialéctico íntimamente ligado al anterior lo representa la relación entre el conformismo y el pensamiento crítico. La tendencia al conformismo también está correlacionada con esquemas cognitivos de un bajo nivel de complejidad, mientras que el pensamiento crítico y divergente, en cuanto perspectiva más amplia que contempla diversas opciones, está ligado con unas concepciones de mayor complejidad. Asimismo cuando se trata del conflicto y la convivencia, el conformismo es paralizante y aparece vinculado a la subordinación y a la dependencia de una figura de autoridad, a una baja autoestima y a actitudes de pesimismo y de cierto fatalismo en la valoración de las relaciones humanas y en la posibilidad de resolver conflictos para mejorar la convivencia.

Las actitudes de evitación y represión del conflicto están asociadas, asimismo, a esquemas cognitivos simplificadores y a mecanismos de negación que tratan de ignorar el protagonismo de las personas y de las relaciones entre las personas. El conformismo y el miedo al conflicto serían por tanto obstáculos o elementos retardatarios en la progresión de los aprendizajes de los alumnos. El conformismo operaría no solo como evitación de la discrepancia con los compañeros sino también con la cultura mayoritaria de lo que “se hace aquí” o de lo que “nos han dicho que se haga aquí”. Este fenómeno de sesgo confirmatorio de las ideas, como característica de las representaciones sociales, ya fue señalado por Moscovici (1987) y por muy diversas investigaciones en el ámbito psicológico.

Así pues, el miedo a la discrepancia y la tendencia conformista se ponen de manifiesto a menudo en el transcurso de los debates sobre temas controvertidos, y pensamos que podrían estar en el origen de algunos fenómenos observados:

- 1) Cuando se tocan temas tabú, a cada progreso en los aprendizajes corresponde un retroceso inmediato a posiciones anteriores seguras. Cuando hablamos de progresión y regresión a posiciones seguras nos referimos a que la discrepancia se vive como un atrevimiento que conlleva riesgos, un apartarse de las opiniones mayoritarias, y esto reclama la vuelta a cierta seguridad. El miedo a discrepar es una manifestación del miedo atávico a ser excluido. Si en una cultura se señala y se excluye lo distinto, entonces la discrepancia queda estigmatizada.

Tenemos evidencias de que el tratamiento de temas controvertidos se evita en la escuela porque choca con la cultura dominante. Tanto en la escuela como en la sociedad los temas tabú son prohibidos o evitados (cfr. Evans et al., 2000, 295; Farberow, 1963, 1-2), pues establecen los límites entre lo aceptable y lo inaceptable. Los temas tabú tienen como objetivo en toda cultura preservar el

statu quo (McGinnis, 1992), y su tratamiento supone el desafío de ponerlos en cuestión.

2) La convivencia de ideas y actitudes contradictorias y de distintos niveles de complejidad en un mismo individuo aparece como paso previo a la consolidación de un progreso evolutivo. La duda antes de “atreverse” a un cambio y el silencio insostenible posterior pueden ser considerados -desde una perspectiva positiva de la progresión del aprendizaje- como fases transitorias del cambio cognitivo, procedimental y actitudinal.

3) Así pues, podemos decir que los tres elementos se alimentan mutuamente, una mayor tolerancia con la discrepancia hace posible un manejo más dinámico e interactivo del debate y de la confrontación de ideas y esto estimula la circulación de las ideas y los desplazamientos en la cadena de las significaciones, haciendo progresar hacia posiciones de mayor complejidad. Por el contrario la búsqueda sistemática de unanimidades conduce al inmovilismo y la repetición. Según esto, tolerar la discrepancia y aprender del conflicto podría ser considerado un motor de cambio que favorece los aprendizajes.

Otro fenómeno que quisiéramos destacar es que en el grupo de debate hemos observado un patrón general según el cual los resultados de aprendizajes conceptuales en las actividades A2-A6 son peores que los registrados en la fase de actividades previa -A1-, que coincide con el momento U1 de la intervención, en el que los contenidos estaban más pegados a lo disciplinar -la Guerra Fría-. Sin embargo cuando se trata de aprendizajes actitudinales esta regresión es mucho más pronunciada y el momento crítico de la progresión presenta un desfase retardado con respecto a los aprendizajes conceptuales, pues en éstos empieza en A7 y en los actitudinales en A8.

Esta mayor regresión de los aprendizajes actitudinales con respecto a los conceptuales podría estar indicando que cuando se pasa de las construcciones conceptuales basadas en la repetición y la simulación, tan propias de la cultura escolar, a la verdadera lógica de sentido común, se ponen de manifiesto, con mayor claridad y contundencia, las actitudes que subyacen. Con respecto al desfase retardado en la progresión de los aprendizajes actitudinales con respecto a los conceptuales podría estar indicando que quizás la evolución conceptual preceda, y tal vez sea un prerrequisito, para la evolución actitudinal. En todo caso, ese aspecto no ha sido objetivo central de nuestra investigación y, sin duda, requiere una mayor profundización.

En la gráfica sobre las evoluciones de los aprendizajes procedimentales observamos una evolución, grosso modo, muy similar a las anteriores, pero de nuevo aparecen algunos matices que consideramos dignos de comentar. Volvemos a observar el mismo fenómeno, que venimos denominando de “regresión”, desde la actividad A1 a la A2-A6. Pero aquí el punto crítico de la progresión se ha adelantado, mostrando un desfase anticipatorio de la progresión, pues el momento del cambio de tendencia aparece en las actividades A2-A6. Esto podría indicar que algunas destrezas procedimentales, y especialmente cuando se trata de actividades de debate, las relacionadas con la gestión de la discrepancia y el conflicto, y la salida del circuito paralizante de la unanimidad y la repetición, pueden ser un motor de cambio conceptual y actitudinal.

Según este patrón podríamos concluir afirmando la posibilidad de que una evolución en el manejo de la discrepancia en el trabajo en grupo, y en el aprendizaje en el conflicto, estuviese en el origen de un progresivo enriquecimiento y una mayor complejidad de las ideas, lo que a su vez pondría las bases para el replanteamiento de las actitudes asociadas a los tópicos tratados en los debates.

7.1.5. Patrones de evolución del grupo de debate y de interacción entre sus miembros

Hemos podido observar en el grupo de debate G3 que los distintos estilos y patrones de conducta individual configuraban un microcosmos de aprendizaje colaborativo y de interacción social. Distintas dinámicas y distintos elementos críticos de las relaciones, como la competencia, los estilos de liderazgo, la tendencia a la exclusión, el retraimiento o la participación, han influido en las progresiones del aprendizaje de los alumnos, como se pudo apreciar en la presentación de los resultados en el capítulo anterior.

En el caso de G3S2, se trataba de un alumno popular entre sus compañeros que por momentos exhibía cierto afán de protagonismo y dependencia de la aprobación y del reconocimiento de sus iguales y de los profesores. Pretendía que las cosas se hicieran a su manera, chocando a veces con algunos miembros del equipo de debate y subestimando el trabajo y las intervenciones de algunos de ellos. Su estilo de liderazgo fue agresivo y controlador con sus compañeros, exhibiendo actitudes y conductas miméticas y utilizando expresiones que no eran propias de los jóvenes y que indicaban cierta identificación con algunos modelos adultos. Dicho de otro modo, se comportaba como un “pequeño profesor” con sus compañeros, infravalorando las aportaciones de los miembros periféricos del grupo, vigilando, controlando, sermoneando e incluso a veces dando órdenes de manera muy autoritaria, sobre todo a G3S5 que representaba el paradigma del “mal alumno”.

En cuanto a sus concepciones sobre el conflicto y la convivencia, predominaban los estereotipos de sentido común y la prevalencia del castigo y la represión. Enfatizaba el lado negativo del conflicto y la necesidad de una figura de autoridad para “resolverlo” o reprimirlo. Sus actitudes predominantes eran el pesimismo y el conformismo, y, con respecto al conflicto, la evitación, la negación o la represión; su visión de la convivencia se basaba en la negación del protagonismo de las personas y en la prevalencia de las contingencias inevitables.

Su adherencia a las actitudes acríicas y su resistencia al cambio fueron notables. Mientras sus compañeros planteaban abiertamente lo injusto de algunas situaciones, especialmente en el caso del conflicto generacional, él se mostraba comprensivo con la posición de los adultos. Junto a esto, y paradójicamente, expresó reiteradamente fantasías impulsivas y violentas hacia figuras de autoridad, imaginando un profesor “con el pómulo reventado” y un policía “al que le meto un puñetazo”.

Paulatinamente evolucionó hacia posiciones críticas, la interacción en los debates fue disolviendo sus resistencias a reconocer, con cierta amargura, lo que verdaderamente sentía, que los alumnos no tienen derechos y que los profesores no los aprecian ni los respetan. Después expresó su rabia e impotencia por lo que consideraba una injusticia y

un abuso de poder y afirmaba que esto podía hacer que los alumnos dirigieran su ira contra los profesores. Esto explicaría las fantasías agresivas con respecto a las figuras de autoridad y la descarga emocional en forma de queja, aunque ésta seguía conviviendo con concepciones simplificadoras y conformistas en materia de convivencia.

G3S1, por su parte, era un sujeto considerado como “buen alumno” por los profesores pero también respetado por sus compañeros, pues conservaba cierto espíritu crítico e independencia de criterio. Se comportaba como un alumno obediente que hace sus tareas y satisface las demandas de los profesores. Sus ideas eran muy conformistas y simplificadoras: “el profesor es el que tiene que mandar y resolver”; esto formaba parte de la clave de su éxito en la escuela, “eso es así, el profesor es el que tiene que decir lo que hay que hacer”.

Aunque por momentos, sobre todo al comenzar, compartía con sus compañeros las concepciones simplificadoras y las actitudes conformistas, de evitación del conflicto y la discrepancia, sus posiciones fueron progresivamente más críticas y favorables al cambio que las de G3S2. Su estilo de liderazgo era más respetuoso, argumentativo, prosocial e integrador, aunque, a veces, cuando G3S2 desplegaba las conductas más duras y autoritarias con respecto a sus compañeros, en el sentido del control y la vigilancia y el tono autoritario y de recriminación, era arrastrado en una especie de conducta mimética y terminaba imitando y repitiendo este tipo de comportamientos, sobre todo con G3S5. A pesar de estos episodios, en general su liderazgo en el grupo fue un elemento dinamizador de los debates, su espíritu crítico y su capacidad para provocar emulación en sus compañeros actuaron a favor de las progresiones de los aprendizajes del grupo.

Su relación con el otro líder del grupo G3S2, fue muy compleja, por momentos se daba competencia y rivalidad pues las actitudes y las concepciones sobre la convivencia de ambos fueron evolucionando de manera distinta. En la medida en que el grupo mejoró su capacidad para gestionar la discrepancia, y aprender del conflicto, la competencia se fue convirtiendo en mutua emulación, las actitudes más duras de G3S2 hacia sus compañeros fueron cediendo y esto favoreció la integración y la mayor participación del resto de los miembros del grupo.

Su exhibición crítica y entusiasta a favor del cambio de ideas y actitudes en el último debate nos pone en guardia y nos plantea dudas, pues es posible que pudiese estar respondiendo a una demanda del profesor, real o imaginada, para que fuese crítico. De ser así nos llevaría a plantearnos que en el fondo de la evolución de este sujeto pudo estar perviviendo su afán de “alumno bueno”, por satisfacer las demandas del profesor. Esto podría indicar que esta etiqueta, pegada al alumno, muestra una gran adherencia y resistencia a ser modificada, por los beneficios que conlleva.

Por contra, G3S4 era un sujeto considerado poco popular, ocupaba un lugar periférico en el grupo y en la clase y a menudo no era tenido suficientemente en cuenta, a pesar de que sus intervenciones eran muy pertinentes y a veces decisivas. Tendía a minusvalorarse a sí mismo, provocando que los demás, incluidos los profesores, y yo mismo, también lo hicieran. En él predominaban las actitudes de huida del protagonismo, de inhibición y retraimiento. Cuando se definían los papeles dentro del grupo él afirmaba que prefería ser “soldado raso”, poniendo de manifiesto una estrategia

de supervivencia que consistía en pasar desapercibido, en “hacerse el muerto” en la batalla de los conflictos, evitando las amenazas, reales o imaginadas, derivadas de ellos.

Esta actitud se alimentaba por la infravaloración de que era objeto por parte de algunos de sus compañeros, configurándose así un círculo vicioso de exclusión y autoexclusión. Sin embargo, como toda estrategia defensiva, se mantenía a costa de perder algo, su popularidad y su éxito en la escuela no se correspondía con la calidad de su trabajo y de sus intervenciones, y a veces se quejaba de no ser suficientemente reconocido por los profesores. A menudo mostraba miedo a equivocarse y mantenía una actitud de retraimiento; valoraba mucho las actividades de debate porque le permitían “opinar sin miedo a equivocarse”. Su rasgo más sobresaliente era la tendencia a la evitación del conflicto a través de la huida, consecuencia de los sentimientos subyacentes de miedo y desconfianza.

Desde esta posición fue evolucionando a posiciones de más seguridad y mayor participación. En esta evolución fue muy importante su relación con G3S1, pues éste aportaba popularidad y seguridad y G3S4 capacidad de análisis y agudeza en la visión de los problemas. Podemos decir que fue una relación sinérgica, que le hizo ganar confianza en sí mismo e intervenir más en los debates. Solía aplicar los conceptos e ideas aprendidas a la comprensión de su realidad cercana y a su mundo de intereses. La progresión pasó por la pérdida del miedo y por la adquisición de confianza, hasta el punto de que en el debate final mantuvo posiciones divergentes con gran seguridad y asertividad, mostró escepticismo frente al entusiasmo revolucionario de algunos de sus compañeros por el 15 M, y lo argumentó y defendió.

Los patrones de actuación de G3S3 fueron muy similares a los de G3S4, ambos trataban de pasar desapercibidos cumpliendo formalmente con las tareas escolares para evitar la desaprobación y el castigo. Su retraimiento y su inhibición hacían que su progresión fuese más débil, lenta y tardía que la de sus compañeros; pero a medida que las tareas le incumbían personalmente, especialmente cuando trataban de temas relacionados con las relaciones con los adultos, su compromiso y su grado de participación aumentaron. Poco a poco fue adquiriendo seguridad y se atrevió a opinar rompiendo la inhibición y alternando momentos de retraimiento con momentos de mayor participación.

Aunque sus opiniones con respecto a los jóvenes y al conflicto generacional eran muy conformistas al principio, y “comprendía” la actitud de los adultos y la desconfianza de éstos con respecto a los jóvenes, progresivamente demostró una mayor sensibilidad y cierta carga emocional cuando se trataban temas relacionados con el conflicto generacional, en la escuela o en la familia, y sus respuestas involucraban situaciones personales. Valoraba también la oportunidad de opinar y exponer sus puntos de vista sobre temas de su interés.

También expresó alguna fantasía violenta hacia las figuras de autoridad, y a veces utilizaba la ironía para no expresar directamente sus sentimientos; se cobijaba en este mecanismo para expresar su malestar ante situaciones de injusticia que le afectaban. Pero poco a poco se atrevió a expresar sus críticas y a reclamar que los profesores ayudaran a los jóvenes a madurar con actividades más prácticas que tuviesen que ver con la vida real.

Por último tenemos a G3S5, este sujeto faltaba continuamente a clase, aunque traía justificantes de sus ausencias. A diferencia de otros casos similares, no solía provocar incidentes o problemas que terminasen en sanciones. Cuando venía a clase apenas podía seguir el ritmo de las tareas, sus compañeros y sus profesores le reprochaban su falta de compromiso y esto alimentaba la espiral de la exclusión. A pesar de la actitud de hostigamiento y reproches de G3S2, este sujeto nunca demostró rencor, se defendía de los ataques pero respetaba a sus compañeros y procuraba aportar elementos al debate y a la convivencia del grupo.

G3S5 representaba el paradigma del “mal alumno”, estaba con un pie dentro y otro fuera de la escuela, y en los márgenes de la cultura escolar; esto le permitía una visión de las cosas que contrastaba, por su “descaro”, con las del resto de compañeros “escolarizados”; pero la dinámica del grupo no fue suficientemente potente como para incorporarlo definitivamente al trabajo colaborativo del grupo, así que su asistencia y sus intervenciones fueron muy erráticas.

En sus intervenciones manifestaba a veces ideas muy conservadoras, cuando hablábamos de discriminación racial o de ideas políticas, pero estaba dispuesto rápidamente a cambiarlas cuando escuchaba al resto de la clase. Tenía la frescura de la calle, y esto le permitía una perspectiva muy interesante que se manifestaba en los debates. Aunque no aspiraba a ser reconocido en la escuela tenía la suficiente seguridad en sí mismo como para expresar sus opiniones, a menudo discordantes con la “civildad” y la adecuación a las expectativas del profesor que se demandan en la escuela. A menudo sus intervenciones y puntualizaciones aportaban nuevos significantes útiles para la progresión del debate. En el debate sobre el conflicto generacional demostró tener menos miedo al tema tabú y expresaba su opinión de manera más abierta y confiada. Aportó al grupo el valor para señalar, en situaciones de bloqueo emocional, lo que los demás no se atrevían a decir.

La gestión del conflicto, y el choque de liderazgos entre G3S1 y G3S2, fue un elemento decisivo para el estancamiento o el dinamismo en las evoluciones de los aprendizajes en el grupo de debate. Este enfrentamiento dialéctico, o choque de protagonismos, gestionado adecuadamente, iba a suponer, no obstante, un elemento de dinamización de los debates, dando lugar a síntesis superadoras de las ideas en colisión.

La actitud de G3S2 era más resistentemente negadora del conflicto; por contra, G3S1, partiendo de posiciones similares, evolucionó muy pronto y se mostró más proclive a admitir el protagonismo de las personas, las situaciones de injusticia y la falta de equidad. Cada vez que G3S1 llevaba el debate al campo de las relaciones humanas y del conflicto generacional, en contra de la tendencia a la despersonalización del conflicto, G3S2 se irritaba, enfadaba y tendía a argumentar que “las cosas son así”, o la “naturaleza es así”, o es cosa de “mala suerte”, o la causa es por “estar en el lugar equivocado en el momento equivocado”.

Por tanto, todos los mecanismos de evitación y negación del conflicto se daban en G3S2 en grado sumo. Sin embargo, G3S1, aunque partiendo de posiciones de sentido común en las que todos estos mecanismos estaban presentes, exhibió menos resistencia cuando sus ideas y actitudes chocaron con informaciones, dilemas e intervenciones “reconstructoras” de las supuestas evidencias.

El conflicto generacional fue uno de los campos de colisión de ambos sujetos, G3S2 mantenía posiciones simplificadoras, conformistas y con tendencia a “naturalizar” las situaciones de injusticia. Sin embargo G3S1 era más proclive a admitir que había una situación de injusticia y falta de equidad y un cierto abuso de poder por parte de los adultos, situando el conflicto en el campo de las relaciones humanas y no de las contingencias espaciales, temporales o materiales.

Poco a poco, las ideas de G3S1, más complejas y críticas, iban ganando la opinión del resto del grupo, incluso G3S2, con enfados y resistencias, no tuvo más remedio que admitir algunos de estos argumentos que demostraban mayor validez explicativa y mayor complejidad de análisis que los suyos. Podemos decir que G3S1 ayudó a G3S2 a salir de sus posiciones atrincheradas en el conformismo y la negación.

La colaboración y la emulación mutua no reprimía ni negaba la competencia, que siguió existiendo hasta el final, y que propició una mayor participación de los compañeros. Al principio, el enfrentamiento entre ambos contribuyó al retraimiento del resto, situándolos en posiciones de evitación del conflicto. Pero en la medida en que este conflicto de protagonismo comenzó a gestionarse de manera constructiva, el resto del grupo empezó a intervenir más en los debates.

En la medida en que el grupo fue capaz de gestionar la convivencia, primero tolerando la discrepancia de ideas, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre los conflictos de liderazgo dentro del grupo, después aprendiendo de los conflictos, valorando el choque de ideas y de protagonismos como una oportunidad para aprender en la mutua emulación, las actitudes más antisociales de G3S2 se fueron atemperando, emulando la posición más “prosocial” e integradora de G3S1, mientras las actitudes de retraimiento de G3S3 y de G3S4 fueron dando paso a una mayor participación, hasta el punto de que éste último terminó coordinando la última sesión de debates -cosa a la que se había negado al principio aduciendo que él prefería ser “soldado raso”-, proponiendo problemas de investigación y moderando con gran soltura y asertividad.

7. 2. ¿Qué procesos de desarrollo profesional se dan en el profesor cuando trabaja con el AIE sobre el Conflicto y la Convivencia?

En el transcurso de la investigación se puso de manifiesto cierta coherencia y sincronía entre el estado de los conocimientos de nuestros alumnos, y los obstáculos y progresos en sus aprendizajes, y el estado del desarrollo profesional del profesor. Así que concebimos la respuesta a nuestro segundo problema de investigación, ¿qué procesos de desarrollo profesional se dan en el profesor cuando trabaja con el AIE sobre el Conflicto y la Convivencia?, en íntima conexión y dependencia con el primer problema, de tal manera que el aprendizaje de los alumnos tendría su otra cara dialéctica y especular en el desarrollo profesional del profesor en una triple dimensión:

- a) Su concepción del conocimiento escolar
- b) La asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas
- c) Su compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de su identidad profesional

7.2.1. El desarrollo profesional del profesor

El estado inicial en el desarrollo profesional del profesor

Consideramos que el estado inicial en el desarrollo profesional del profesor se corresponde con la fase previa o piloto de la investigación. En ésta, la concepción del conocimiento escolar por parte del profesor le conduce a la posición de protagonista y a entrar en el juego de espejos de la dependencia y de las relaciones de poder. Utiliza su supuesto saber como elemento para mantener una posición o estatus de poder en el aula, favoreciendo y promoviendo la relación de dependencia infantil y la consiguiente conducta de obediencia o rebelión de los alumnos.

El profesor tiene una visión de la realidad del aula reduccionista y centrada en lo evidente, no tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas, y como consecuencia, su concepción de los fenómenos sociales participa de estas características: centramiento en lo perceptible y evidente e incapacidad para una comprensión compleja de estos. La perspectiva del conocimiento escolar es exclusivamente disciplinar, caracterizada por la incapacidad para ponerse en el lugar del alumno a la hora de formularlo. Esto coincide con una identidad profesional de especialista y con la negación del conflicto de poder y del choque cultural y generacional, pues la posición que ocupa el profesor en el aula está condicionada por su concepción del conocimiento. Esto es coherente con distintas investigaciones que han puesto de manifiesto la importancia de los contenidos como núcleo de las resistencias al cambio de los profesores (entre las investigaciones recientes, por ejemplo Porlán et al., 2010). Aunque el profesor diseña actividades que pretenden tener en cuenta las ideas e intereses de sus alumnos, su concepción del conocimiento escolar está todavía muy pegada a la lógica disciplinar, así que termina limitándose a “enseñar Historia”. Concretamente tiende a diseñar actividades para enseñar el tópico curricular que tocaba en ese momento en 4º de ESO, la “Guerra Fría”.

En cuanto a la dimensión de la asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas, el profesor, en sintonía con su concepción del conocimiento escolar, había asumido el papel de transmisor de un saber valioso que sólo unos pocos poseen. Como consecuencia, no contemplaba el carácter funcional del conocimiento, como medio para comprender el mundo, y el trabajo con problemas no tenía sentido más allá de la aplicación de unas recetas innovadoras, que, cuando las lleva a cabo, no tienen sentido personal, y sólo tienen como consecuencia la simulación de los alumnos, que tampoco terminan de encontrarle sentido a la nueva forma de trabajar en el aula. Finalmente, la dimensión del compromiso con los problemas sociales y su resolución, como parte integrante de su identidad profesional, no se contemplaban en esta situación inicial pues estaba ligada en torno a la posición de identificación con el poder y con el saber académico.

El camino de la progresión en el desarrollo profesional del profesor

Con respecto a la dimensión de la concepción del conocimiento escolar se observa una progresión, en cuanto al diseño y experimentación de actividades, hacia una actitud que tiene en cuenta las aportaciones de otros campos de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales. Esto implica una mayor capacidad para la elaboración personal de los contenidos curriculares y una concepción del conocimiento escolar que ya no es

exclusivamente disciplinar, sino que reconoce las ideas, intereses y necesidades de los alumnos. Esto coincide con una reformulación de la identidad profesional que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones en el aula. El profesor comienza a ser capaz de ponerse en el lugar del otro a la hora de formular los contenidos curriculares y tiene una visión de la realidad del aula más compleja, que contempla elementos no perceptibles y evidentes, como las relaciones de poder y su relación con el estatus que otorga el saber.

Finalmente, consideramos que la dirección del conocimiento profesional deseable en esta dimensión apunta hacia una concepción del conocimiento escolar integrado, y no como mero resultado de la adición de aportaciones de distintas fuentes. Los contenidos escolares propuestos son el resultado de la elaboración personal del profesor teniendo en cuenta la triple relevancia: alumno, disciplinas de conocimiento y problemas socioambientales relevantes. El profesor es consciente de que está inmerso en unas relaciones complejas dentro del aula y renuncia a utilizar su supuesto saber como elemento de poder, pues se considera también parte alienada en esta relación. Esto podría ser indicativo de que, al igual que para los alumnos, la comprensión y abordaje del conflicto generacional en el aula también sería un elemento crítico de la progresión en el desarrollo profesional del profesor.

En cuanto a la asunción y comprensión del modelo didáctico de trabajo con problemas, como consecuencia de la asunción del carácter funcional del conocimiento, dicho trabajo con problemas se concibe como una alternativa metodológica que puede mejorar la práctica profesional, pues contribuye a la construcción de conocimientos no alienantes, es decir, con sentido personal. El conocimiento profesional deseable apuntaría en este campo en la dirección de una concepción de la metodología investigativa basada en el trabajo con problemas como la forma de comprender el mundo atribuyendo sentido personal a las experiencias.

Por último, la comprensión del conflicto generacional y la renuncia a ocupar una posición de poder en el aula conduce a un compromiso profesional y social que forma parte de una nueva identidad como docente. Esto tiene como consecuencia una práctica profesional como profesor de Ciencias Sociales de Secundaria en la que la educación para la ciudadanía y la participación se convierte en una finalidad educativa integradora de los distintos objetivos curriculares.

7.2.2. Los patrones de actuación del profesor

A lo largo de los debates de nuestros alumnos hemos podido observar distintos estilos o patrones de actuación del profesor. En el estado que hemos definido como inicial del desarrollo profesional predominaba un estilo mediante el cual, de una manera implícita o explícita, el profesor demandaba a los alumnos que realizasen o cesasen en una conducta o cambiaran alguna actitud. Este “discurso de la demanda” lo podemos observar repetidamente en la cuestión de la búsqueda de la unanimidad por parte de los alumnos y en la insistencia en el valor de la discrepancia por parte del profesor.

El profesor insistía en la necesidad de debatir, pero su estilo era más bien como una “instrucción de trabajo”, o en otros momentos pretendía convencer con una defensa de las bondades del debate. Trataba de sacar a los alumnos del circuito de la repetición y la copia, pero su propia insistencia era también del orden de la repetición, pues repetir

impide “darse cuenta”. A pesar de la insistencia del profesor en la necesidad de confrontar ideas para dinamizar los diálogos, los alumnos, incapaces de formarse opinión argumentada, seguían recitando sin ninguna espontaneidad lo previamente escrito en sus cuadernos. Las tareas mecánicas y los formulismos de las actividades de libro de texto se correlacionaban con una tendencia compulsiva a la unanimidad y a la evitación de la discrepancia. El método de trabajo consistía en la adición de aportaciones individuales sin interacción ni contraste de ideas. En esa dinámica, la defensa de las bondades de la discrepancia por parte del profesor no tenía consecuencias positivas, los alumnos seguían recitando sin debatir. Las actitudes de ambos, alumnos y profesor, se trababan, pues, en la misma dialéctica: la insistencia de la repetición.

Pensamos que el profesor, en esa fase, no era consciente de que estaba planteando demandas contradictorias, y llevado por sus “adherencias” al modelo didáctico basado en las rutinas, estaba, sin darse cuenta, reproduciendo la cultura escolar de la repetición y la copia, que, sin embargo, pretendía superar, porque primero les pedía que realizaran la actividad por escrito, para quedar registrada en los cuadernos, y después que la repitiesen en el debate. Interpretamos esto como una consecuencia de la inercia del prestigio de la cultura escrita, que en la escuela obliga a producir y a registrar, de lo contrario no es posible la vigilancia y el control del trabajo. Y nos sugiere que cada obstáculo en el aprendizaje de los alumnos tiene su correlato especular en las limitaciones, a veces inconscientes, del profesor.

Una modalidad de este discurso de la demanda sería el “discurso de la explicación”, a través del cual el profesor requiere la atención de sus alumnos y el reconocimiento de su saber, pues despliega un discurso que ocupa casi todo el espacio y el tiempo lectivo con largas explicaciones en las que aporta informaciones, pero sin preocuparse de que el nivel de formulación de las ideas permita a los alumnos comprender los mensajes, ni tampoco que conecte con los intereses y necesidades de éstos. El complemento de esto sería el “discurso controlador” mediante el cual el profesor entra en una dinámica de desconfianza y recriminaciones en relación con el trabajo de los alumnos, lo que deteriora claramente las relaciones. Pensamos que ambos patrones de conducta, explicativa y controladora, pertenecen al mismo orden de cosas, pues se trata de la demanda del profesor de obediencia, atención y reconocimiento por parte de los alumnos, y cuando no obtiene respuesta, el intento de controlar las conductas desviadas.

En un momento posterior en la progresión del desarrollo profesional del profesor, ya en la fase propiamente de investigación en el IES Torreblanca, observamos un estilo distinto de intervención, que deja más espacio a la participación de los alumnos y a la construcción de ideas y argumentos en los debates. Frente al “discurso de la demanda”, el “discurso deconstrutor” no es insistente y repetitivo, no trata de convencer de las bondades de la discrepancia y el debate sino que introduce un cuestionamiento de lo que aparece como lo único posible: “lo que nos han dicho aquí”. El papel del profesor es el de ayudar a disolver esquemas del imaginario a través de interrogantes, de cuestionamientos de una realidad que aparece como la única posible.

El discurso deconstrutor introduce un corte en las certezas del discurso monolítico del conformismo, cuestionando que no pudiese haber ninguna perspectiva alternativa a lo que existe, a lo que se hace aquí o a lo que nos han dicho que hagamos aquí. También suponía una oferta de relaciones de confianza y una apelación a dejar de simular para satisfacer las demandas de respuesta correcta y pasar a conectar con la verdadera

opinión personal. Implícitamente estaba invitando a salir del circuito del imaginario de lo escolar cuando animaba a los alumnos a no tener miedo de pensar y opinar libremente. El resultado fue la progresión hacia posiciones nuevas que implicaban la salida de la repetición y la apertura hacia la argumentación y la construcción de ideas con sentido personal.

Pensamos que “el discurso de la deconstrucción”, como base para una “reconstrucción” posterior, es más coherente con el verdadero sentido del trabajo con problemas, pues problematizar el conocimiento significa interrogar, no suministrar el conocimiento acabado, significa introducir los cortes en el discurso de la repetición para que éste pueda discurrir por un camino personal. En este tipo de intervenciones, el estilo del profesor es alusivo, no de explicación transmisiva, predomina la interrogación y el cuestionamiento, que persigue la deconstrucción para que la cadena significativa continúe con la reconstrucción del discurso del alumno. Ante una resistencia o una regresión no insiste, pues la insistencia del profesor choca con las resistencias al cambio de los alumnos y no hay lugar para la reestructuración como paso previo para el cambio cognitivo y actitudinal. Se plantea con esto la necesidad de una economía de la intervención, en la que el profesor prescinde de largas explicaciones para dejar lugar a la construcción de las ideas por parte de los alumnos, simplemente cuestiona los esquemas establecidos y favorece pequeños pasos. Si el profesor interviene mucho ocupará todo el espacio discursivo con sus intereses y preocupaciones, con sus fijaciones, sus fobias y sus filias, y el discurso del alumno quedará así eclipsado por el supuesto saber del profesor.

Este discurso no tiene por qué tomar necesariamente la forma de una pregunta, lo importante es que cuestiona, corta las certezas e introduce elementos de reflexión. En este sentido el profesor también plantea la perspectiva de que los contenidos tengan que ver con problemas del mundo en el que vivimos, y el cuestionamiento puede suponer traer a primer plano el posicionamiento ético o señalar la ausencia de criterio valorativo.

En coherencia con este “discurso destructor”, podemos observar también otros estilos o patrones de actuación. Por ejemplo cuando el profesor intenta evaluar una situación ajustando la comunicación e invitando a los alumnos a explicitar las ideas para tomar conciencia de que lo que realmente dicen es comprendido y tiene sentido personal. O cuando proporciona informaciones, o aporta conceptos que a menudo están implícitos en el discurso de los alumnos empleando un estilo que interpela a la otra parte y le da su papel en la tarea.

Finalmente, este estilo docente también nos suministra un modelo para posicionarse ante la polémica cuestión de la neutralidad del profesor en los debates, pues supone una intervención que, respetando las distintas opiniones, invita a la confrontación y el cuestionamiento para conseguir construir ideas y criterios valorativos propios.

7.3. ¿Cómo se concibe la convivencia en la cultura del IES Torreblanca?

En relación con este problema, el tercero, de nuestra investigación, podemos concluir que la problemática de la convivencia ha sido tratada en el currículum de secundaria a través de una doble vía. Por una parte mediante una legislación de promoción de la

convivencia que ha dado lugar a la eclosión de planes y proyectos y de órganos de supervisión y control, y por otra a través de las materias curriculares que presentan esta problemática como un contenido para ser enseñado en las aulas.

En la primera aproximación al problema podemos rastrear, a su vez, una evolución desde posiciones claramente impregnadas del discurso de la Cultura de la Paz, hasta otras posturas que tratan de contemporizar mediante fórmulas de transacción entre dos visiones ideológicas de la convivencia muy distintas. Una que pone el énfasis en la necesidad, y en la potencialidad, de aprender a convivir, y otra preocupada por establecer un modelo de convivencia, a menudo a través de la corrección y el disciplinamiento, como prerequisite para construir un clima que permita desarrollar con normalidad las tareas académicas. A menudo esta posición, mantenida por los sectores más conservadores de la comunidad educativa, se ha visto acompañada de la idea de que la indisciplina se adueñaba de las aulas, y por el miedo a la pérdida del control sobre los jóvenes, configurando un auténtico conflicto generacional institucionalizado.

Pero ante el patente fracaso de la visión reactiva y conductista de la convivencia, y la ineficacia manifiesta de la fórmula premio-castigo para gestionar los conflictos, se reclamaba otro enfoque en el que primase la prevención sobre la sanción, estableciendo compromisos y contratos entre alumnos y tutores, y promoviendo la participación de las familias. Algunos de estos proyectos han consistido en un mero procedimiento de control y vigilancia más estricto sobre los alumnos-problema, o bien en la aplicación de técnicas renovadas de gestión de las conductas, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los problemas.

En la medida en que las iniciativas que ponían el énfasis en la potencialidad educativa de aprender a convivir no quedaban más que en el plano de lo declarativo y de las buenas intenciones, y la transversalidad, a pesar de los llamamientos para que el profesorado asumiese sus principios, chocaba con la cultura tradicional de los centros, se ha producido un basculamiento hacia la regulación de las conductas a través de medidas de corrección, e incluso podemos detectar cierto deslizamiento del discurso, con la incorporación de nuevos términos, hacia posiciones más disciplinantes y menos favorecedoras de una auténtica convivencia. En nuestra opinión ambos caminos han discurrido de forma paralela y sin tocarse; la presión de los temarios sobrecargados ha impedido que la convivencia se convierta en un contenido educativo, y los planes y proyectos de convivencia han venido a sumarse a la multitud de otros que han proliferado en los últimos años, pero sin impregnar la cultura de los centros.

Pensamos que uno de los obstáculos para construir una nueva concepción y valoración de la convivencia reside en el peso del currículum, pues en la práctica la convivencia está excluida por irrelevante de las tareas escolares. Aquí se pone de manifiesto la desvinculación entre el discurso y la práctica de los profesores, pues la inercia les empuja a “dar toda la materia”, en detrimento de otras cosas que se consideran de menor importancia. Al final los deseos innovadores quedan en el plano discursivo, pues los que valoran su importancia se ven limitados por las mismas condiciones que el currículum y las instituciones escolares imponen; lo que ha sido destacado también por diversas investigaciones (recientemente, por ejemplo, Aceituno Silva et al., 2012).

Así pues, a pesar de la retórica educativa y de la “preocupación” por el problema de la convivencia, la perspectiva del disciplinamiento, predominante en la cultura escolar, contempla la convivencia como un prerrequisito para desarrollar el programa académico sin contar con los alumnos, algo meramente instrumental que tiene que ver con una serie de condiciones que permitan mantener las condiciones estandarizadas de la cultura escolar: escuchando en silencio sin participar, obedeciendo al profesor en la realización de actividades educativas poco conectadas con la realidad cercana y poco relacionadas con las experiencias y las vivencias personales, que involucran poco o nada a los participantes, que de esta forma se sienten poco reconocidos. Pero esto supone una paradoja y una contradicción porque es precisamente esta visión restrictiva y disciplinante de la actividad educativa, que no tiene en cuenta a los jóvenes, la que da lugar al deterioro de la convivencia, pues configura un estado de cosas que solo deja dos alternativas: la obediencia o la rebelión.

La solución a los problemas de convivencia, en la práctica, pasa por el establecimiento de un rígido sistema de control que tiene por objetivo la limitación de las interacciones para evitar las ocasiones de conflicto. Esto supone un empobrecimiento en cuanto a las oportunidades de aprendizaje, y al mismo tiempo configura un estado de presión que hace estallar el conflicto de manera extemporánea, primando la acción sobre la reflexión, e impidiendo cualquier arreglo que no pase por el castigo y la culpabilización. Estas prácticas fomentan la dependencia del control externo en los alumnos y la subordinación a los adultos, exigiendo continuamente la vigilancia y manteniéndolos en un estado infantil de ausencia de responsabilidad y madurez y de cualquier capacidad de autorregulación de la propia conducta.

Así pues, observamos todo un conjunto de síntomas que configura un auténtico “síndrome de la convivencia”, que se caracteriza, de una parte, por: alumnos incapaces de compromiso y responsabilidad, con un comportamiento infantil y dependiente del control externo y del castigo, y con una gran falta de iniciativa y de autonomía personal. Y de otra, en la cultura de la organización, por unas relaciones verticales muy burocratizadas, en las que predomina la desconfianza y el engaño (copiar en los exámenes, ocultar información, mentir), así como la rivalidad, el antagonismo y la incapacidad para cooperar en un trabajo colaborativo.

Además, hemos constatado una acentuación de todos estos rasgos de la convivencia que tienen que ver con el control obsesivo, la vigilancia y el castigo; postulamos que la deriva autoritaria general puede estar trasladándose a la escuela, abriéndose paso la idea de que nuestros males proceden de los excesos de libertad y permisividad y que es necesaria una regresión autoritaria que nos salve de la incertidumbre y el miedo que nos embarga. El fracaso de la perspectiva innovadora de inspiración tecnológica, que insta a los profesores al cambio, pero ignorando la complejidad del proceso, ha perdido su fuerza moral y ha venido a suministrar argumentos a este enfoque.

Por otra parte, hemos observado que muchas de las concepciones y de las actitudes de nuestros alumnos tienen un correlato claro en la cultura de la organización. La evitación o la represión del conflicto, la falta de confianza en las personas y en su capacidad para gestionar los conflictos y mejorar la convivencia, están íntimamente ligadas a estereotipos culturales presentes en la cultura de la organización. La visión simplificadora de la convivencia, y en general de la conducta humana, que se pone de manifiesto en la tendencia a reducir los análisis a la mera aplicación de calificativos o

etiquetas, es un rasgo persistente de la concepción de la convivencia en la cultura de la organización que comparten profesores y alumnos.

Podemos considerar estos estereotipos auténticas representaciones sociales, por una parte tienen un evidente carácter constrictivo, pero pensamos que nuestra intervención pone de manifiesto la posibilidad de influir en ellas promoviendo su toma de conciencia y su modificación a través de un proceso de reflexión y de construcción personal de alternativas.

7.4. ¿Cómo contribuye en la práctica educativa un Ámbito de Investigación Escolar sobre “El conflicto y la convivencia” al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores?

En buena medida la respuesta a esta cuestión viene determinada -como ya se expuso en el capítulo anterior- por los resultados obtenidos en los tres primeros problemas de investigación. Volviendo a nuestras hipótesis originarias podemos afirmar que el reconocimiento mutuo entre alumnos y profesor que supone el trabajo con problemas relevantes -y sentidos como tales- con una metodología investigativa, supone la salida del callejón sin salida de unas relaciones de poder en el aula alienante para ambas partes, pues nuestros alumnos aprenden mejor cuando son respetados y reconocidos en sus intereses (Bryck y Scheneider, 2002; Dweck, 2006; Glasser, 1998) y el profesor adquiere una mayor conciencia y capacidad reflexiva para desarrollar su tarea docente.

Es decir, confirmo mi hipótesis general -amparada en el modelo didáctico del Proyecto IRES- de que el diseño y experimentación, desde una perspectiva de investigación educativa, de “Ámbitos de Investigación Escolar” -en este caso, concretamente sobre “El conflicto y la convivencia”- contribuye al progreso en los aprendizajes de los alumnos, siguiendo una hipótesis de progresión, y propicia el desarrollo profesional del profesor implicado en dicha dinámica.

Tal como se plantea desde el Proyecto IRES, el uso de la investigación como apoyo para el aprendizaje de contenidos formativos, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, puede sentar las bases para una construcción progresiva del conocimiento profesional, iniciando la fundamentación de un modelo de profesor investigador. En ese sentido, la investigación puede contribuir a una mejor comprensión de la lógica de las creencias y aprendizajes implícitos que forman la cultura escolar, pues provee una posición de distanciamiento crítico respecto a estos implícitos y ayuda al desmontaje de los supuestos más acendrados (Romero et al., 2006).

Para esto, como se ha señalado en muchas ocasiones¹, habría que incorporar las aportaciones de investigaciones de campos afines a la Didáctica de las Ciencias Sociales, generando vínculos, promoviendo debates, intercambiando resultados, y produciendo conocimiento compartido que pueda ser realmente transformador (García Pérez, 2010).

¹ Vid., por ejemplo: Cuesta, 2001; Benejam, 2002; Romero y Luis, 2003; Merchán, 2005; Estepa, 2009.

Por fin, conviene señalar, a modo de conclusión, que el modelo de formación del profesorado que se ha planteado como deseable no puede contemplarse aislado de otros elementos que resultan claves en la educación. En ese sentido, hay que entenderlo en el marco del ya clásico triángulo que vincula estrechamente la formación del profesorado, es decir, su desarrollo profesional, con la innovación educativa (especialmente bajo la forma de experimentación curricular) y con la investigación educativa, tal como se recogía en el capítulo tercero del marco teórico y representábamos con la siguiente figura (Fig. 7.1).

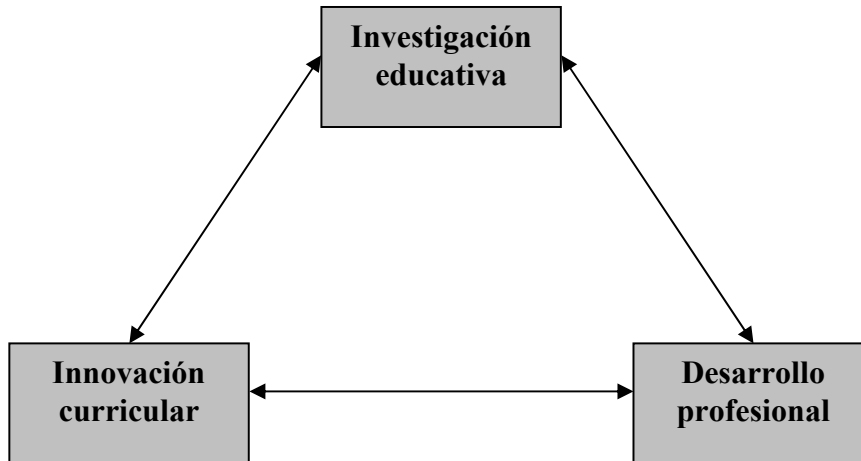


Figura 7.1: Tres elementos básicos en la mejora de la educación. Fuente: Reelaborado a partir de diversas aportaciones del Proyecto IRES

En efecto, la investigación educativa unida a la experimentación curricular y a la reflexión-investigación asociada al desarrollo profesional genera un conocimiento, didáctico en definitiva, construido desde el medio escolar y con potencialidad para transformar el medio escolar, es decir, para mejorar la educación. Es así, desde esta perspectiva, como los tres vértices del triángulo investigación-formación del profesorado-experimentación curricular adquieren su pleno significado. Por una parte, el profesor investigador puede situarse en el nivel más evolucionado de desarrollo profesional, participando en un equipo de investigación y construyendo conocimiento didáctico. Por otra, la experimentación curricular se inserta en programas más amplios de investigación educativa en torno a un proyecto curricular fundamentado en un modelo didáctico. En este marco, la formación del profesorado se puede aproximar a una autoformación, codirigida por todos los miembros de un equipo de investigación-intervención vinculados a la experimentación curricular en contextos educativos concretos.

Esa formación, dirigida hacia la meta definida como deseable, sin duda contribuirá al desarrollo de un modelo de profesor más acorde con el tipo de educación que las realidades de nuestro mundo están reclamando (García Pérez, 2006).

7.5. Reflexión final

Finalmente haremos un balance identificando dificultades y potencialidades de la investigación y señalaremos algunas líneas de indagación de futuro.

Cuando se trata de una investigación participante contamos con la dificultad de mantener simultáneamente la perspectiva del investigador y la del docente en acción; además, la actitud del investigador participante en su propia investigación supone un riesgo evidente de sesgo confirmatorio. La triangulación o la presencia de algún observador externo hubiese añadido una información de contraste muy interesante.

Investigaciones recientes ponen de manifiesto que la manera tradicional de enseñar Ciencias Sociales no supone un aprendizaje útil para la formación de ciudadanos (Navarro, 2012). Nuestra investigación revela que, a pesar del carácter constrictivo de las representaciones sociales que conforman la cultura mayoritaria en el centro educativo, es posible promover reestructuraciones de las concepciones de los alumnos para desarrollar una ciudadanía activa y participativa.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, pensamos que este trabajo pone de manifiesto la potencialidad de observar los microprocesos que se dan en las interacciones de los grupos de debate, pues la espontaneidad del discurso oral permite la emergencia de numerosos elementos de las situaciones de aprendizaje que en el formato escrito, más controlado y menos espontáneo, permanecen ocultos.

El análisis de la cultura del centro se ha revelado como un campo de estudio de gran importancia para observar los elementos constrictivos que limitan las concepciones de los alumnos y el desarrollo profesional del profesor. Pensamos que, aunque esta investigación ponga de manifiesto que es posible la reconstrucción y transformación de estas concepciones, la acción innovadora aislada apenas modifica las estructuras. En este sentido sería de gran interés investigar qué elementos y qué estrategias pueden ayudar a permear la cultura de la organización para aprender a “hacer el cambio”.

Bibliografía

Abada, T., Hou, F. & Ram, B. (2008). The effects of harassment and victimization on self-rated health and mental health among Canadian adolescents. *Social Science & Medicine*, 67, 557–567.

Abu-Saad, I. (2006). State educational policy and curriculum: The case of Palestinian Arabs in Israel. *International Educational Journal*, 7 (5), 709-20.

Aceituno Silva, D., Muñoz Labraña, C. & Vásquez Leyton, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: Un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media, en De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.

Acosta Bono, G., Gutiérrez Molina, J., Martínez Macías, L. & Del Río Sánchez, Á. (2004). *El canal de los Presos (1940-1962). Trabajos forzados: de la represión política a la explotación económica*. Barcelona: Crítica.

Acosta Bono, G., Río Sánchez, A. & Valcuende del Río, J. (2007). *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales*. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

Adelson, J. & O'Neill, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (3), 295-306.

Adelson, J. (1971a). The political imagination. In J. Kagan and R. Coles (Eds.). *Twelve to sixteen: Early adolescence*, 106-143. New York: Norton.

Adelson, J. (1971b). *The political imagination of the young adolescent*. Daedalus.

Adelson, J., Green, B. & O'Neill, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332. Trad. Cast en J. Delval, *Lecturas de Psicología del niño*. Vol 2, 315-342. Madrid: Alianza.

Advisory Group on Citizenship Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: QCA.

Aguirre, J. M., Haggerty, S.M. & Linder, C.J. (1990). Student-teachers' conceptions of science, teaching and learning: A case study in preservice science education. *International Journal of Science Education*, 12 (4), 381-390.

Aikenhead, G. S. (1994). The social contract of science: Implications for Teaching Science. En J.Solomon and G.S. Aikenhead (Eds.) *STS Education; International Perspective on Reform*, NY: Teachers College Press.

Albe, V. & Simonneaux, L. (1997). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole: Quelles sont les intentions des enseignants ? *Aster*, 25, 131-156.

Albe, V. (2009). L'enseignement de controverses socioscientífiques. *Éducation et Didactique*, 3 (1), 45-76. Consultado el 20 de diciembre de 2011:
[Http://educationdidactique.revues.org/414](http://educationdidactique.revues.org/414)

Alexander, S. (1999). An evaluation of Innovative Projects Involving Communication and Information Technology in Higher Education, *Higher Education Research and Development*, 18 (2), 173-183.

Alleyne, T., Shirley, A., Bennett, C., Addae, J., Walrond, E., West, S. & Pereira, L.P. (2002). Problem-based compared with traditional methods at the Faculty of Medical Sciences, University of the West Indies: A model study, *Medical Teacher*, 24 (3), 273-279.

Almirall et al. (2001). Nuevos tiempos y también nuevos retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 69-76.

Alpe, Y. (1999). *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société: Questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques*, Document de Travail, IUFM d'Aix-Marseille.

Alpe, Y. (2001). *Les savoirs scolaires sont-ils spécifiques? L'exemple des savoirs issus des sciences sociales dans les disciplines d'enseignement*. Intervention lors du colloque "Les politiques des savoirs", Lyon 28-29, juin 2001.

Álvarez Pérez, P. R. & González Alfonso, M.C. (2005). *La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional*. *Educar*, 36, 107-128. Obtenido el 20 de diciembre de 2011:
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn36p107.pdf>

Álvarez, L. Y. (2012). Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 883-896.

Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehman, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagemant. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*, Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Amadón Benedicto, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: La reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Iber; Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 32-42.

Andrés, S. & Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en sistemas de ayuda entre iguales. En I. Fernández, E. Villaoslada and S. Funes: *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.

- Anguera, C. & Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Ardit, M. & Peris, T. (1999). *La historia como interpretación de conflictos*. Valencia: Nau llibres.
- Arias, M. D., Flores, A. & Porlán, R. (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada.
- Arllow, M. (2004). Citizenship Education in a divided Society: The case of Northern Ireland In: S.Towil and A. Harley (Eds.), *Education, Conflict and Social Cohesion*, 255-314. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.
- Annot, M. & Dillabough, J.A. (Eds.) (2002). *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. New York: Routledge.
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T. & Kerr, D. (2001). *Citizenship Through Secondary History*. London: Routledge/Falmer.
- Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools, *Intercultural Education*, 18 (3), 231-242.
- Astolfi, J. P. (1997). *Conceptos claves en la Didáctica de las Disciplinas*. Sevilla: Díada.
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora. (Ed. orig. en francés: *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF, 1997).
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Sevilla: Díada. (Ed. orig., Mots-Clés de la didactique des sciences. de Boeck & Larcier, 1997).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Audigier, F. (1999). L'éducation civique dans l'enseignement secondaire: Quelques repères historiques. IREH. L'école du citoyen. *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 7, 17-27.
- Ávila Ruiz, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral, dirigida por los Dres. Rafael Porlán Ariza y Jesús Estepa Giménez. Universidad de Sevilla: Departamento de

Didáctica de las Ciencias. (Publicada en lo fundamental en R.M^a. Ávila Ruiz, *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada, 2001).

Ávila Ruiz, R. M. (2001a). Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*, 13-34. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Ávila Ruiz, R. M. (2001b). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.

Avilés, J. M., Torres, N. & Vian Barón, M. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 6 (3), 863-866. Obtenido el 20 de diciembre de 2011:

http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_289.pdf

Avineri, S. (2011). The Truth Should Be Taught about the 1948 War. *Haaretz*, 17/06/2011. Consultado el 20 de diciembre de 2011. Obtenido el 9 de febrero de 2012: [Www.haaretz.com](http://www.haaretz.com)

Azcárate, P. & Castro, L. (2006) La evolución de las ideas profesionales y la reflexión: Un binomio necesario. *Cuadrante XV* (1 y 2), pp.33-64.

Azcárate, P. & Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (3), 393-402.

Azcárate, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 72-78.

Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in teaching. In: Bridges, D.; Scrimshaw, P. (Orgs.). *Values and authority in schools*. London: Hodder and Stoughton, 121-134.

Banks, J. (Ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Banks, S.A. & Clegg, A.A. (1985). Teaching strategies for the Social Studies. *Inquiry, Valuing and Decision-Making*. Nueva York: Longman.

Bardín, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.

Bar-On, D. & Adwan, S. (2006). Peace-Building Under Fire. In: Iram, Y.; Wahrman, H. & Gross, Z. (Eds.). *Educating Toward a Culture of Peace*. Charlotte: Information Age.

Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.

Barret, M. & Buchanan-Barrow, E. (2002). Children's understanding or, and feelings about, countries and national groups. In P. Smith and C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*, 491-512. Malden, M. A.: Blackwell.

- Bar-Tal, D. & Bennink, G. (2004). The nature of reconciliation as an outcome and as a process. In: Bar-Siman-Tov, Y. (Ed.) *From Conflict Resolution to Reconciliation*, 11-38. Oxford: Oxford University Press.
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, 79 (2), 557-575.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared Beliefs in a Society: Social Psychological Analysis*. Thousands Oaks: CA, Sage.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In: G. Salomon & B. Nevo (Eds.) *Peace Education: The Concept Principles and Practice Around the World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bastida, A. (1994a). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icària.
- Bastida, A. (1994b). Educar para la paz a través de la guerra. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 97-100.
- Bastida, A. (1999). Un viaje al centro de la guerra. *Aula de Innovación Educativa*, 86.
- Bastida, A. (2003a). *Un viaje al centro de la guerra. El mundo en guerra: La educación para la paz: Propuestas y actividades (3-12 años)* / Coord. por Francesc López Rodríguez, Susanna Arànega Español, 17-20.
- Bastida, A. (2003b). La guerra a l'escola. *Perspectiva escolar*. Barcelona: Rosa Sensat, 9-20.
- Bastida, A. (2004a). *Educar para la paz desde la guerra*. Bakeaz: Bilbao.
- Bastida, A. (2004b). Educar para la paz hoy. *Cuadernos de pedagogía*, 50-53.
- Bastida, A. (2004c). *Els conflictes armats*. Vic: Eumo-Fòrum.
- Bastida, A. (2006). "Guerras y paz en la postguerra fría". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 43-51.
- Bastida, A., Cascón, F. & Grasa, R. (2001). Monográfico educar en el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 287.
- Bastida, A., Lugo, S. & Rocasalbas, M. (2008). El conflicto armado en el aula de Secundaria. Dos Experiencias. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 141-149.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology* (1º Ed.). University of Chicago Press.

Batllori, R. & Casas, C. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio.

Batllori, R. (1998). *La teoría crítica del currículum aplicada a la geografía. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte de conflicte a dues aules de secundària*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Departament de Pedagogia. [Edic. Ver Batllori, 2000]

Batllori, R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 13-22.

Batllori, R. (2000). La teoría crítica aplicada a la geografía. El uso de la argumentación para la construcción del concepto conflicto en dos aulas de secundaria. En R. Batllori y M. Casas. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 31- 181. Lleida: Milenio.

Batllori, R. et al. (1990). El diseño curricular en Ciencias Sociales. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1, 9-38. (Editado anteriormente, en catalán, El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió, en J. Burgaya, G. Canoves y J. Figuerola (Eds.), *Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials* (Bellaterra, 3-5 abril 1988). Vic: EUMO Editorial, 1988).

Battistoni, R. (2004). Teaching High-Schoolers Participatory Democracy. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70 (3), 56-58.

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Beck, U. (1992). *Risk society*. London: Sage Publications.

Beitone, A. (1999): L'ECJS: *Enseignement ou éducation*, Intervention au stage du Plan National de Formation, Lyon, 15 décembre 1999.

Beitone, A. (2004). *Enseigner des questions socialement vives*. Note sur quelques confusions, 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation.

Beitone, A., Decugis Martini, M.A. & Legardez, A. (1995). *Enseigner les Sciences Economiques et Sociales*, A. Colin, collection Formation des enseignants.

Benayas, J., Gutiérrez, J. & Hernández, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente.

Benejam, P. (1987). Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la Didàctica de la Geografia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 11, 83-95.

Benejam, P. (1993). Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas*

en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 341-347.

Benejam, P. (1994). La didáctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió. *Perspectiva Escolar*, 182, 2-8.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.); P. Comes; D. Quinquer. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, 33-51.

Benejam, P. (1999a). La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis., 40/1-40/8.

Benejam, P. (1999b). El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. *Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Universidad de la Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, 15-25.

Benejam, P. (1999c). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales En *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Caracas: Laboratorio Educativo.

Benejam, P., Cases, M., Llobet, C. & Oller, M. (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 28, 57-68.

Berg, W., Graeffe, L. & Holden, C. (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. CiCe Guidelines Series London: CiCe Publications.
<http://cice.londonmet.ac.uk/>

Berger, P. & Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Open Road Integrated Media.

Berry, J. W. (1990). *Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures*. In *Cross cultural research and methodology series*, Ed. R.W. Brislin, Vol. 14, 232, 53. London: Sage.

Berti, A. E. & Ugolini, E. (1998). "Developing Knowledge of the Judicial System: A domain-Specific Approach". *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (2), 221-236.

Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Development*, 41, 437-446.

Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the State, en Carretero, M. y Voss, J.F. (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social science*. Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berti, A. E. (2002). Children's understanding of politics. En Barret, M. y Buchanan-Barrow (Eds.) *Children's understanding of society*. Psychology Press.

Berti, A.E. & Bombi, A.S. (1988). *Il mondo economico nel bambino*. La Nova Italia: Florencia.

Beyer, B. K. (1971). *Inquiry in the Social Studies Classroom. A strategy for Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company. (Trad. cast.: Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación. Buenos Aires: Paidós, 1974).

Beyer, L. & Liston, D.P. (1996). *El currículum en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal.

Bigelow, B. & Peterson, B. (Eds.) (2002). *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Press.

Binaburo Iturbide, J. A. & Muñoz Maya, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. CCS editorial.

Blanco, L. (1999). Educar para la no violencia y la paz. Experiencia de un maestro rural. *Aula de innovación educativa*, 86.

Bohm, D. (1980). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bolívar, A. (1993). Conocimiento del contenido pedagógico y didácticas específicas. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*, 579-585. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Bolívar, A. (1996). Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, 23-65.

Borja, J. & Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid, Taurus, 225-227.

Bosch Mestres, D. & González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En De alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1. Sevilla: Díada.

- Bosch, M., Chevallard, Y, & Gascón, J. (2005). Science or Magic? The use of models and theories in Didactics of Mathematics. *In Proceedings of CERME4*, Spain.
- Bottery, M. (2003). The management and missmanagement of trust. *Education Management and Administration*, 31(3), 245-61.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- Breckler, S. J. (1994). A comparison of numerical indexes for measuring attitude ambivalence. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 350-365.
- Bretherton, D., Weston, J. & Zbar, V. (2005). School-based peace-building in Sierra Leone. *Theory Into Practice*, 44, 355-62.
- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 53-62.
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. Slough, NFER.
- Bridges, D. (1986). Dealing with controversy in the curriculum: A philosophical perspective. In J. Wellington (Ed.) *Controversial issues in the curriculum*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Brinkley, E. (1999). *Caught off guard: Teachers rethinking censorship and controversy*. Boston Allyn and Bacon.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (1982). Affective exchanges between normal and handicapped infants and their mothers. In T. Field & A. Fogel (Eds.), *Emotion and interaction: Normal and high risk infants*, pp. 161-188. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1965). *Man: A course of study* (Occasional Paper No, 3, Social Studies Curriculum Program). Cambridge, MA: Educational Development Center, Inc.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press (Trad. cast.: *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA, 1969).
- Brunt, C. (2003). "Learning not to teach: Part one". *British Journal of Midwifery*, 11 (6), 376-379.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (9), 835-868.

Bryan, L.A. & Abell, S.K. (1999). Development of professional knowledge in learning to teach elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (2), 121-139.

Bryant, R. (2004). *Imagining the Modern: The Cultures of Nationalism in Cyprus*. London: I.B. Tauris.

Bryk, A. S. & Driscoll, M. E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.

Bryk, A. S. & Schneider, B. H. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60, 40-45.

Bryk, A.S. & Schneider, B.L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Bühler, C. (1922). *Das Seelenleben des Jugendlichen*, Jena. 5 ed. 1929. Trad. cast. de S. Krebs, la vida psíquica del adolescente. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1947.

Burguet Alfelis, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer .

Burke, P. (1994). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Burnham, W. H. (1891). The study of adolescence. *Pedagogical Seminary*, 1, 174-195.

Burns, Robin J. & Robert Aspeslagh (Eds.) (1996). *Three decades of peace education around the world: An anthology*. New York: Garland Publications.

Bush, K. D. & Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF.

Cafe Pedagogique. (2004). Dossier, nº 99. Obtenido el 7 de noviembre de 2011: www.cafepedagogique.net

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en L.M.villar (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Alfil.

Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political Education and Liberal Democracy*. New York: Oxford University Press.

Calvo, A. & Cascante, C. (1999). Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado. *Investigación en la Escuela*, 37, 99-108.

Calvo, P. & Gomila, A. (2008). *Handbook of cognitive science: An embodied approach*. Elsevier.

- Campo, B. (2012). Las ciencias sociales ante la reeducación de menores: El programa Camino-Colonia y la participación ciudadana. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.
- Canal, M., Costa, D. & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.
- Cañal, P. (1998). El origen de la investigación escolar: Una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. En G. Travé y F. Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva, 15-60.
- Cañal, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, 38, 15-36.
- Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F.J. & Travé, G. (1997). *Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- Cañal, P., Pozuelos, F.J. & Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12): Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Capel, H. & Urteaga, L. (1986). La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales. *Geocrítica*, 61.
- Capra, F. (1994). El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente. Barcelona: Integral (Ed. orig. 1983).
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*, Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Carnevale, P.J. & Probst, T.M. (1997). Good news about competitive people. In *Using conflict in organizations*, ed. C.K. De Dreu, and E. Van de Vliert, 129–46. London: Sage Publications.
- Carpintero Molina, E. (2002). El proceso del transfer: Revisión y nuevas perspectivas. *EduPsyké, Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (1), 69-95.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Mar.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López Manjón, A. & León, J.A. (1994). Historical knowledge: Cognitive and Instructional Implications, en Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*, pp. 357-376. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carrington, B. & Troyna, B. (1988). Children and Controversial Issues. In B. T. Carrington, B. (Ed.), *Children and Controversial Issues: Strategies for the early and middle years of schooling*, 1-10. London: Falmer Press.

Casals Cervós, J. (2007). Entrevista a Philippe Meireu. Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-45.

Casas, M. (1998). *La diferenciación: Concepto clave en l'ensenyament de les ciències socials en l'Educació secundària obligatòria*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Pilar Benejam Arguimbau. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. (Parcialmente publicada en M. Casas, La diferenciación: Diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Sducación Secundaria obligatoria. En R. Batllori y M. Casas, el conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lleida: Milenio, 2000, pp. 183-327).

Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 23-38.

Casas, M. (2000). La diferenciación: Diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En R. Batllori y M. Casas, *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lleida: Milenio, 183-327.

Cascante, C. (1998). Significado y sentido de la obra de Paulo Freire. *Con-ciencia Social*, 2, 329-333.

Cascón Soriano, P. (2002, 7 de Octubre). Educar en el conflicto. *El País. Suplemento "Educación"*. Obtenido el 5 de octubre de 2011:

<http://www.pangea.org/pacoc/documentos/conflicto-Elpais07102002.htm>

<http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf>

Cascón Soriano, P. (2004). *Educar en y para el conflicto*. Bellaterra: Ed. UAB.

Cascón, F. (2000). *Educar en el conflicto*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos de la tradición constructivista, En Castorina, J. A. y Lenzi, A. (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J. A., Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: Las teorías implícitas y las representaciones sociales, En Castorina, J. A. (Coord.). *construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Clemente, F. & Barreiro, A. (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En Castorina, J. A. (Coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A., Faigenbaum, G. & Clemente, F. (2002). Conhecimento individual e sociedade em Piaget: Implicações para a investigação psicológica. *Revista Educaçao y Realidade*, 27 (1), 27-50.

Castorina, J. A., Kohen, R. & Zerbino, M. (2000). Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social. En: Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000) (Comps.) *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, 135-154. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J. A., Lenzi, A. & Aisenberg, B. (1997). El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Castorina, J. A., Zerbino, M., Kohen, R., Tabbush, C. & Clemente, F. (2001). El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales, *Revista IRICE*. 15, 31-54.

Castorina, J.A. & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. En Castorina, J. A. y otros: *Problemas en Psicología Genética*, 63-152. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J.A. & Faigenbaum, G. (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory and Psychology*, 12 (3), 315-334.

Castorina, J.A. & Kaplan, K. (2003). Las representaciones sociales: Problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J. A. (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Cataño, G. (2008). Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso. *Revista de Economía Institucional*, 10 (19), 79-98.

Catling, S. (1978). The child's spatial conception and geographical education. *Journal of Geography*, 77 (1), 24-28.

Center of Psychological Studies in the Nuclear Age. (1992). Peace education: A conversation with Petra Hesse. *Peace, Environment and Education*, nº 8. Cambridge.

Cerdá, R. (1997). *Historia y Escuela. La Escuela como objeto de estudio de la Historia enseñada*. Valencia: Nau Llibres.

Cerdá, R. (1999). *El poder y la libertad en el siglo XX*. Valencia: Nau Llibres.

Chappell, K. & Craft, A. (2011). Creative learning conversations: Producing living dialogic spaces, *Educational Research*, 53 (3), 363-385.

Chatel, E. et. al. (1995). *Marchés et prix, Savoirs enseignés et façons d'enseigner en Sciences Économiques et Sociales*. INRP: Rapport de recherche.

Chatel, E. et. al. (2001). *Elèves et professeurs en classe de Sciences Économiques et Sociales; Pédagogies actives et activités intellectuelles des élèves*. INRP: Rapport de recherche.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Éditions Belin.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1992a). A theoretical approach to curricula. *Journal für Mathematik-Didaktik*, Wiesbaden, Alemanha, 13 (2-3), 215-230.

Chevallard, Y. (1992b). Fundamental concepts in didactics: Perspectives provided by an anthropological approach. In: Douady, R.; Mercier, A. (Orgs.). *Recherches en Didactique des Mathématiques selected papers*, 131-167. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: Le problème curriculaire aujourd'hui, *Actes du colloque Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille 3,4, 5 octobre 1997.

Chevallard, Y. (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. in: Bosch, M (Ed.) *Proceedings of the IV Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)*, p. 21-30. Barcelona: FUNDEMI IQS, Obtenido en: http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4_2_Plenaries.pdf#page=3.

Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37 (1), 5-19.

Chin, C. & Chia, L.(2004).Implementing project work in biology through problembased learning. *Journal of Biological Education*, 38 (2), 69-75.

Claire, H. & Holden, C. (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Trentham Books.

Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.

Claxton, G. (1984). *Live and learn. An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Every Life*. Londres: Harper & Row publishers. Trad. cast. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Claxton, G. (1984). *Live and learn*. Londres: Harper & Row. Trad. cast. de C.González: *vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología, 1987.

- Cole, E. (2007). Introduction: Reconciliation and history education. In: Cole, E. (Ed.) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, 1-28. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Coll, C. & Porlán, R. (1998). “Alcance y perspectivas de una reforma educativa: La experiencia española”. *Investigación en la Escuela*, nº 36, 5-29. Sevilla: Díada.
- Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G. & Gray, D. (2006). “From scientific literacy to sustainability literacy: An ecological framework for education”, *Science Education*, 90 (2), 227-252.
- Comisky, F. (1997). Old dogs, new tricks? In: K. Fearon, K. Donnelly, T. Gallagher, F. Comisky and B. Lomas (Eds.) *Politics: The next generation, (belfast, democratic dialogue)*, 67-71. Obtenido el 3 de enero de 2012: <http://cain.ulst.ac.uk/dd/report6/report6i.htm>.
- Connell, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Copello Levy, M. & Sanmartí Puig, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), 269-283. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cormier, S.M. & Hagman, J.D. (1987). *Transfer of learning contemporary research and application*. New York: Academic Press.
- Cornelius, H. & Faire, S. (1998). *Tu ganas/yo gano. Todos podemos ganar. Como resolver conflictos creativamente*. Móstoles.
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48 (2), 223-241.
- Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) (1997). Mutual understanding and cultural heritage: Cross-curricular guidance materials. Belfast: CCEA.
- Cowie, H. & Fernández, J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollos y retos. *Revista Electrónica de Investigaciones Psicoeducativas*, 4 (9), 291-310.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in Schools: A time to Listen*. London: David Fulton.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: Sage.
- Crawford, B. A. (1999). It is realistic to expect a preservice Teacher to Create an Inquiry-based Classroom? *Journal of Science Teacher Education*, 10 (3), 175-194.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and curriculum authority.
- Crick, B., Solomon, J. & C., B. (2001). Citizenship and science; science and citizenship, *School Science Review*, 83 (302), 33-42.
- Crowe, A. R. & Wilen, W. (2003). Teaching prospective social studies teachers to use issue-based discussions in their secondary social studies classrooms, *The International Social Studies Forum*, 3 (1), 303-305.
- Cubero, R. (2000). *Proyecto docente para optar a una plaza de Profesor Titular de Psicología de la Educación*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. Documento inédito.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (1999). La guerra como objeto de una didáctica crítica. *Aula de Innovación Educativa*, 86.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2001). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell e I. Peiró (Coords.): *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*. Instituto Fernando El Católico (C.S.I.C.)-Diputación de Zaragoza, Zaragoza, 2001, 221-273 (Coloquio-Homenaje a Juan José Carreras, diciembre, 1998).
- Cumbria DEC. (2005). Report from Cumbria DEC ‘Philosophy for Global Citizenship Project’. Obtenido el 9 de febrero de 2012:
[.http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3a%2Fwww.oxfam.org.uk%2Feducation%2Fteachersupport%2Fcpd%2Fcontroversial%2Ffiles%2Fteaching_controversial_issues.pdf&ei=I0ueT67bBMAhQeeo9zpDg&usq=AFQjCNHexwLvU1Omtlo5MFhJf9c-VxcTqg&sig2=BmuKLV4RAFq_wKZdtK2E4g](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3a%2Fwww.oxfam.org.uk%2Feducation%2Fteachersupport%2Fcpd%2Fcontroversial%2Ffiles%2Fteaching_controversial_issues.pdf&ei=I0ueT67bBMAhQeeo9zpDg&usq=AFQjCNHexwLvU1Omtlo5MFhJf9c-VxcTqg&sig2=BmuKLV4RAFq_wKZdtK2E4g).
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.
- Cunningham, J. (2000). Democratic practice in a Secondary School In: A. Osler (Ed.) *Citizenship and Democracy in Schools; Diversity, identity, equality (Stoke-on-trent, Trentham)*, 133-142.
- Cusset, Y. (2001). *Habermas, l’espoir de la discussion*, Michalon, Coll. Le bien commun.
- Cuthbert, K. (2001). Independent study and project work: Continuities or discontinuities. *Teaching in Higher Education*, 6 (1), 69-84.

- Da Silva, C., Mellado, V. & Porlán, R. (2007). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: Longitudinal analysis using cognitive maps. *Science Education*, 91 (3), 461-491.
- Dalongeville, A.(2003).Noción y práctica de la situación-problema en el aula. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Daly, E. & Sarkin, J. (2007). *Reconciliation in divided societies: Finding common ground* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press).
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (4), 331-343.
- Danish Ministry of Education. (2003). Executive Order on Common Goals (bekendtgørelse om fælles mål). Obtenido el 3 de febrero de 2012: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24139>
- Danish Ministry of Education. (2008). Executive Order on Upper Secondary School Leaving Examination (stx-bekendtgørelsen). Obtenido el 9 de marzo de 2012: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120566>
- Danziger, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships. *Journal of Social Psychology*, 47, 231-240.
- Davey, M. & Hughes, C.(2006). *Teaching controversial issues*. Oxfam. Obtenido el 3 de octubre de 2011: <http://es.scribd.com/doc/6974385/Teaching-controversial-issues>
- Davies, J. & Kaufman, E. (Eds). (2003). *Second track/citizens' diplomacy: Concepts and techniques for conflict transformation*. Oxford, Rowman and Littlefield.
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. London: RoutledgeFalmer.
- Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (1990). *Insight into teachers' thinking and practice*. Hamshire: The Falmer Press.
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Boston: Little brown.
- De Bono, E. (1989). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento práctico*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia*. Barcelona: Paidós.

- De Bono, E. (1994a). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1994b). *La revolución positiva*. Barcelona: Paidós.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, Oxford, UK, 13, 37-44.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-94.
- Decroly, O. (1932). La función de globalización y la enseñanza. Madrid: *Revista de Pedagogía* (Ed. orig. 1925).
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Delval, J. & Padilla, M.L. (1999). El desarrollo de los niños acerca de la guerra y la paz. En F. F. López, M. J. Fuentes, I. Echevarría y M. J. Ortiz (Eds.). *El desarrollo afectivo y social*, 125-150. Madrid: Pirámide.
- Delval, J. (1982). *La inteligencia: Su crecimiento y su medida*. Salvat.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Turiel, E.; Enesco, I. y Linza, J. (Comp.). *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Editorial, 245-330.
- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.
- Delval, J. (2000). Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales, en Korta, K. y García Murga, F. (Comps.). *Palabras, Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Dennis, J. K. (2003). Problem-based learning in online vs. face-to-face environments. *Education for Health*, 16, 198-209.
- Denzin, JN.K. & Lincoln, Y.S. (1994). Entering the field of qualitative research. en N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Department of Education for Northern Ireland (DENI) (1992). Educational (cross-curricular) Themes. Belfast: HMSO.

Desautels, J., Larochelle, M., Gagne, B. & Ruel, F. (1993). La formation à l'enseignement des sciences : Le virage épistémologique. *Didaskalia*, 1, 49-67.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press (Trad. cast.: El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1967).

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath (Trad. cast.: Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1989).

Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Houghton Mifflin.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan Trad. cast.: Democracia y Educación. Madrid: Morata, 2004).

Dewhurst, D. (1992). The teaching of controversial issues, *Journal of Philosophy of Education*, 26 (2), 153-163.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela, *Psicothema*, 17(4), 549-558. Obtenido el 30 de octubre de 2011: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid, MEC, 1992.

Díaz-Aguado, M.J. & Royo García, P. (1995). Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 248-259.

Distlehorst, L. H. & Robbs, R.S. (1998). A comparison of problem-based learning and standard curriculum students: Three years of retrospective data. *Teaching and Learning in Medicine*, 10 (3), 131-137.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). "Effects of problem-based learning: A meta-analysis". *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.

Dolmans, D. H. J., Wolfhagen, I. H. A. P., Van der Vleuten, C.P.M. & Wijnen, W.H.F.W. (2001). Solving problems with group work in problem-based learning: Hold on to the philosophy. *Medical Education*, 35, 884-889.

Domínguez Ortiz, A. (1981). *Autos de la Inquisición de Sevilla (siglo XVII)*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, 68-73.

Domínguez Rodríguez, F. J. (2012). Participación y compromiso de familiares, voluntarios y alumnado ayudante en comunidades de aprendizaje. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.

- Doye, P. (1999). *The intercultural dimension: Foreign language education in the primary school*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Doyle, R. P. (1994). *Banned Books: 1994 resource guide*. Chicago: American Library Association.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eemeren, F. H. Van & Grootendorst, R. (2004). *A systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H. Van, Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory: A Critical Survey of Classical Backgrounds and Modern Studies*, Dordrecht: Foris Publications.
- Eemeren, F. H. Van., Grootendorst, R., Jacobs, S. & Jackson, S. (1993). *Reconstructing Argumentative Discourse*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Efland, A. (1995). The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications of Art Education. *Studies in Art Education*, 36 (3), 134-153. (Trad. cast. El currículum en red: Una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. la espiral y el retículo: Cambios en la teoría del aprendizaje y sus consecuencias para la educación artística. *Kikiriki*, 42/43 (1996/1997), 96-109).
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Morata.
- Eisner, E. W. (1977). On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life. *Teachers College Record*, 78 (3), 345-358.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs 3rd Edition*, Upper Saddle River, N.J.: Prentice hall.
- Elías, N. (2010). *El proceso de civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elkind, D. (1970). Egocentrism in children and adolescents. En D. Elkind, *Children and adolescents*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliot, J. (1976/77). Developing Hypotheses from Teachers' Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project, *Interchange*, 7, 2.

- Elliot, J. (1982). *Teachers as researches. International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press.
- Elliot, J. (1989). Conocimiento, Poder y Evaluación del Profesor. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2007a). Developing Hypotheses from Teachers' Practical Constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project, in *Reflecting Where the Action Is, The selected works of John Elliott*. New York: Routledge.
- Elliot, J. (2007b). Educational Research as a Form of Democratic Rationality, In Bridges, David and Smith, Richard (Eds.) *Philosophy, Methodology and Educational Research*. Oxford: Blackwell Publishing, Ch. 11.
- Engle, S. & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decisionmaking in the social studies*. New York: Teachers College Press.
- ESRC (2006): *Thematic Seminar Series Changing Teacher Roles, Identities and Professionalism (C - TRIP)*. King's College, University of London, Seminar 8. The impact of research on professional practice and identity (April 26th 2006). Research-based Teaching John Elliott, Centre for Applied Research in Education, School of Education and Lifelong Learning, University of East Anglia. Obtenido el 30 de enero de 2012:
<http://www.tlrp.org/themes/seminar/gewirtz/>
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26, 323-334.
- Escudero, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*, 71-91. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (Eds.). (2004). *Bullying in american schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Estepa, J. (1998). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. En: Travé, G. y Pozuelos, F. (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*, 61-78. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.

Éthier, M.A. & Lefrançois, D. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté: Quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire? *Formation et Profession*, 16 (1), 25-28.

Evans, R. W., Avery, P. G., & Pederson, P. V. (2000). Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Clearing House*, 73, 295- 301.

Evans, R.W. & Saxe, D. (1996). *Handbook on teaching social issues*. Washington, D.C.: National council for social studies, Bulletin, 93.

F.D.T. (1927). *Cartilla moderna de urbanidad*. Barcelona: FDT. Edición facsímil en: Ed. F.T.D. Colección de textos escolares. Barcelona, 2007.

Faigembaum, G. (2000). Los criterios de valor económico en el niño. En Castorina, J.A. y Lenzi, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, 107-135. Gedisa. Barcelona.

Farberow, N. (1963). *Taboo topics*. New York: Atherton Press.

Feliu Torruella, M. & Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y Aprender Historia*. Ed. Graó. Barcelona.

Feliu Torruella, M. & Triadó Soler, A. (2010). Los enigmas como alternativas de aprendizaje, *Íber*, 63, 58-66.

Ferguson, M. (1980). *The aquarian conspiracy. Personal and social transformation in the 1980s*. Los Angeles: Tarcher. (Tard. cast. la conspiración de acuario. Barcelona: Kairós, 1990).

Feria, A. (2001). El conflicto se resuelve con palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 72-82.

Fernández Enguita, M. (2001). El sistema educativo y la convivencia cívica ¿Parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.

Fernández García, I. (2004a). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.

Fernández García, I. (2004b). La mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. *Tabenque*, 118, 117-134. Consultado el 3 de septiembre de 2011: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1138357&orden=0

Fernández Martínez, M., García Sánchez, J. N., De Caso, A., Fidalgo, R. & Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.

Fernández, I. & Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100. En mundo escolar. Consultado el 3 de septiembre de 2011:

[Http://www.mundoescolar.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=95&Itemid=107&mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28www.google.es%29](http://www.mundoescolar.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=95&Itemid=107&mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28www.google.es%29)

Fernández, I. et. al. (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid: CEP de Villaverde.

Fernández, M., García, A.B. & Benítez, J. L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2. Consultado el 7 de septiembre de 2011: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL1.pdf>

Fischman, G. E. & Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36, 169-196.

Flores, F., López, A., Gallegos, L. & Barojas, J. (2000). Transforming science and learning concepts of physics teachers. *International Journal of Science Education*, 22 (2), 197-208.

Forbes, N., & Page, R. & Pérez, G. (Eds.). (2009). *Europe's deadly century. Perspectives on 20th century conflict heritage*, pp. 73-79. English Heritage, Kemble Drive. Swindown.

Ford Project Teachers. (1972). Implementing the Principles of Inquiry/Discovery teaching: Some hypotheses, Unit 3, Ford Teaching Project Materials, School of Education and Lifelong Learning, University of East Anglia, Norwich.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *La pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, 2^a Ed.

Fritzsche, K. P. (2001). Unable to be tolerant? In Farnen, R. et al. (2001), *Tolerance in transition*, Oldenburg.

Frykedal, K. F. & Chiriac, E. H. (2011). Assessment of students' learning when working in groups. *Educational Research*, 53 (3), 331-345.

Fülöp, M. (1999). Students, perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan and the USA. In A. Ross (Ed). *Young citizens in Europe*, 195-219. London: University of North London.

Fülöp, M. (2000). *Deconstructing the concept of competition: The Japanese Version*. Paper presented at the XVIth biennial meetings of July 11-14, Beijing, China.

Fülöp, M. (2001). Competition as a social skill. *Educational Science in the Millenium*, 133-46.

Fülöp, M. (2002). *Competition in educational settings*. Paper presented at the Faculty of Education, University of Ljubliana, Slovenia.

Fülöp, M. (2004). Competition as a Culturally Constructed Concept. In C. Baille, E. Dunn, and Y. Zheng (Eds.), *Travelling facts. The social construction, distribution and accumulation of knowledge*, 124–48. Frankfurt/NY: Campus Verlag.

Funes, J. (2001). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 36-40.

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, *Revista de Educación*, 53-78.

Furnham, A. & Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.

Furth, H. G. (1980). The world of grown-ups: Children's conceptions of society. New York: Elsevier.

Furth, H.G. & McConville, K. (1981). Adolescent understanding of compromise in political and social areas. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 413-427.

Galiero, M. (2009). Introduction. Global Citizenship Education. In M. Galiero, W. Grech and D. Kalweit (Eds.) *The School as a foundation for a fair world*, 5-10. Outlook Coop.

Gallagher, C. (1998). *The future of history: A plea for relevance?* Schools History Project Information Bulletin (Leeds, Trinity and All Saints College).

Galsson, G.E. & Lalik, R.V. (1993). Reinterpreting the learning cycle from a social constructivist perspective: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (2), 187-207.

García Díaz, J. E. (1995). *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología. el concepto de ecosistema en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias.

García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

García Díaz, J. E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 58-64.

García Díaz, J.E. & Cubero, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la naturaleza y el cambio de las ideas del alumnado de Primaria. *Investigación en la Escuela*, 42, 55-65.

García Díaz, J.E. & García Pérez, F.F. (2001). *El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas*. Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de

las Áreas curriculares en el siglo XXI (Granada 1,2 y 3 de febrero de 2001), Vol. 1, 409-421. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Díaz, J.E. García Pérez, F.F., Martín, J. & Porlán, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28.

García Díaz, J.E. & Merchán, F.J. (1997). El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: El referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 5-26.

García Pérez, F. F. (1992a). *Diseño Curricular Investigando Nuestro Mundo. Ámbito de investigación escolar: El Medio Urbano*. Sevilla: Díada.

García Pérez, F. F. (1992b). El medio urbano. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 14-17.

García Pérez, F. F. (1993). Vivir en la ciudad: Una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 20, 39-64.

García Pérez, F. F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa, *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, [revista electrónica de la Universidad de Barcelona]. Consultado el 3 de noviembre de 2011: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>

García Pérez, F. F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona (ISSN 1138-9788), 64. Consultado 3 de noviembre de 2011: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.

García Pérez, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*, 119-139. Sevilla: Díada.

García Pérez, F. F. (2002). *Proyecto docente para concursar a una plaza de Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Documento fotocopiado.

García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: Escudero, J.M. y Luis, A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, 269-309. Barcelona: Octaedro.

García Pérez, F. F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R. M^a Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 481-498. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García Pérez, F. F. (2010). La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En Ávila, R., Rivero, P. y

Domínguez, P.L. (Coords.): *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 399-416. Zaragoza: Institución “Fernando el católico” (C.S.I.C.)].

García Pérez, F.F. & De Alba Fernández, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?” *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12 (270), 122. Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultado el 30 de octubre de 2011: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.

García Pérez, F.F. & Merchán, F.J. (1998). Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: Una perspectiva didáctica. *Con-ciencia Social*, 2, 45-89.

García Pérez, F.F. & Porlán Ariza, R. (2000). El proyecto IRES (investigación y renovación escolar). *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (Revista electrónica de la Universidad de Barcelona, 205, Consultado el 5 de septiembre de 2011: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205htm>.

García, J. E. (1988). Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula. En Porlán, R., García, J.E. y Cañal, P (Eds.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.

García, J. N. (2002a). El aprendizaje basado en problemas: Ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación*, 14 (1), 65-79.

García, J. N. (Coord.). (2002b). *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis. México.

Gardner, P. (1984). Another look at controversial issues. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 379-385.

Gargallo, B. & García, R. (1996). La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico, *Revista de Educación*, 309, 287-308.

GEA-CLÍO, V. V. A. A. (1996). *Democracias contra dictaduras*. Valencia: Nau Llibres.

Gelman, R. (1990). Structural constraints on cognitive development. *Cognitive Science*, 14, 79-106.

Gergen, K. (1992). Social construction and moral action. En Robinson, D. (Ed.) *Social discourse and moral judgement*. California Academic Press.

Gerin- Grataloup, A., Solonel, M. & Tutiaux-Guillón, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en Histoire-Géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the late Modern Age*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1995). *La construcción de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- Gil, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? (Intento de síntesis de las aportaciones de investigación didáctica). *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 69-77.
- Gillate, I. (2012). Educación y memoria viva: Los programas intergeneracionales. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Ginzburg, C. (1999). *Il formaggio e i vermi*. Einaudi Editore.
- Glasser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper Collins.
- Glenberg, A., de Vega, M. & Glaesser, A. (2008). *Symbols and embodiment*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldstein, R. A. (2005). Symbolic and institutional violence and critical education spaces: In the name of education. *Journal of Peace Education*, 2 (1), 33-52.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1997). *Evolución en el currículum de Ciencias Sociales en Estados Unidos. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, 195-241. Sevilla: Díada Editora.
- Gomila, A. (2009). Cambio de marcha en ciencia cognitiva: Cognición corpórea. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 3 (2), 49-51.
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya / Alauda.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- González, M., López Cerezo, A. & Luján, J.L. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.
- Goodison, T. A. (2001). The Implementation of e-Learning in Higher Education in the United Kingdom: The Road Ahead, *Higher Education in Europe*, 26 (2), 247-262.

- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Graebner, W. (1988). *The engineering of consent: Democracy of social authority in the 20th century*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Grambs, J., Iverson, D., William, J. & Patterson, F. K. (1958). *Modern methods in secondary education*. New York: Henry Holt.
- Graves, N. J. (1992). Réflexions sur l'apprentissage du savoir disciplinaire en géographie. *Revue de Géographie de Lyon*, 67 (2) (*L'enseignement de la géographie et son apprentissage*), 115-119.
- Green, C. J., Van Gyn, G. H., Moehr, J. R., Lau, F.Y. & Coward, P.M. (2004). Introducing a technology-enabled problem-based learning approach into a health informatics curriculum. *International Journal of Medical Informatics*, 73 (2), 173-179.
- Gross, R. E., Messick, R., Chapin, J.R. & Sutherland, J. (1983). *Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México: Limusa..
- Grubb, W.N. & Lazerson, M. (2004). *The educational Gospel. The Economic Power of Schooling*. Library of Congress Cataloging in Publication data.
- Grundy, S. (1989). Mas allá de la profesionalidad. En W. Carr,(Ed.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla: Editorial Díada.
- Grupo Asklepios (1993). De la plataforma de pensamiento a las unidades didácticas: Ocio-consumo y Tener normas. En Grupo Aula Sete (Coords.), *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Ponencias del II seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Santiago de Compostela, instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela, 93-116.
- Grupo Asklepios (1995). Los márgenes de Europa. Una unidad didáctica en el Proyecto Asklepios. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 61-74.
- Grupo Asklepios-Cronos (1991). Sociedad, Renovación Curricular y Enseñanza de las CC.SS. en España (1970-1991). En Grupo Cronos (Coord.). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria)*. Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Salamanca: Amarú, 13-50.
- Grupo Aula Sete. (1996). Lo que hemos aprendido de nuestras equivocaciones acerca de la experimentación de un proyecto curricular. En *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y Perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre desarrollo curricular en al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación*

Secundaria Obligatoria). Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.). Sevilla: Ediciones Alfar.

Grupo Cronos - Aklepios. (1991). Un projecte d'investigació sobre l'ensenyament de les ciències socials 12-16. *Espais Didactics*, 3, Valencia.

Grupo Cronos. (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Salamanca: Amarú.

Grupo Cronos. (1993). Aproximación a un modelo didáctico en el marco del proyecto curricular del Grupo Cronos en proyectos curriculares de Ciencias Sociales. *Ponencias del II seminario sobre desarrollo curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Educación Secundaria. Instituto de Ciencias de la Educación, Grupo Aula Sete (Coord.), Santiago de Compostela.

Grupo Cronos. (1993). La selección y organización de las actividades y los materiales en la enseñanza de las CC.SS. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 7-14.

Grupo Cronos. (1994). *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales. el modelo didáctico en enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Grupo Insula Barataria (Coord.). Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

Grupo Cronos. (1995). *Proyecto cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía*. Segundo Ciclo de la ESO. Guía del Profesor. Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ediciones de la Torre.

Grupo Cronos. (1995/1996). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía*. Segundo Ciclo de la ESO. (Guía del Profesor y ocho unidades didácticas para alumnos). Madrid: Ediciones de la Torre.

Grupo Cronos. (1996). Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995). En la experimentación Curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. *Ponencias del V seminario sobre desarrollo curricular en el Área de Ciencias Sociales, geografía e Historia (educación secundaria obligatoria)*. Proyecto IRES (Coord.). Sevilla: Ediciones Alfar.

Grupo Cronos. (1996/1997). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Primer Ciclo. Materiales de desarrollo curricular del Proyecto Cronos. (Siete unidades didácticas para alumnos). Salamanca: Hespérides.

Grupo Cronos. (1997). El conocimiento socialmente relevante: La enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de innovación educativa*, 61, 6-8.

Grupo de Investigación en la Escuela. (1991a). *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar"* (IRES). (Versión provisional). Folleto introductorio y cuatro volúmenes. Sevilla: Díada. Vol. I: *El Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela*. 70 pp.; Vol. II: *El marco curricular*. 72 pp.; Vol. III: *El currículo para la formación permanente del profesorado*. 50 pp.; Vol. IV: *Investigando Nuestro Mundo*, 122.

Grupo de Investigación en la Escuela. (1991b). Un proyecto de investigación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194.

Grupo Germania - Garbí. (1994). Aprendizaje en transversalidad y conocimiento. En Grupo Ínsula Barataria (Coord.). *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*, pp. 55-66. Madrid: Mare Nostrum.

Grupo Ínsula Barataria. (1994). Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza: El modelo didáctico. Grupo Ínsula Barataria. En *tres proyectos de ciencias sociales para la ESO*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Materiales para el curso de doctorado 96/97. En *enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Grupo Ínsula Barataria (Coord.). Mare Nostrum Ediciones. Madrid.

Grupo Ínsula Barataria. (1995/1996). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. ESO. (Cuatro libros para el alumnado y tres libros-guía para el profesorado). Madrid: Akal.

Grupo Ínsula Barataria. (1996). Algunas consideraciones sobre la experimentación y evaluación de un Proyecto Curricular. Grupo Insula Barataria. En *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.), Ediciones Alfar, Sevilla, 35-58.

Grupo Valladolid (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (3ª ed.). Madrid: Akal.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistics inquiry*. Londres: Sage.

Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de Jhon Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gustafson, B.J. & Rowell, P.M. (1995). Elementary Preservice Teachers: Constructing conceptions about learning science, teaching science and the nature of science. *International Journal of Science Education*, 17 (5), 589-605.

Guyón, S., Mousseau, M.S. & Titieux-Guillen, N. (1993). *Des nations á la nation. apprendre et conceptualiser*. Paris: INRP.

Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*, Gallimard.

Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Grasset.

Haefner, L. & Zembal-Saul, L. (2005). *Supporting practicing teachers' developing understandings of argumentation in elementary school science. paper presented at the annual meeting of the association for the education of teachers of science (AETS)*, Colorado Springs, CO.

Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY, SUNY Press.

Halldén, O. (1994). Constructing the learning task in History. En Carretero, M. and Voss, J.F. (Eds.). *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences*, pp. 187-200. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?*. Londres: Routledge.

Hanh, T. N. (2002). The almond tree in your front yard. In K. Mallick and D. Hunter (Eds.) *An anthology of nonviolence: Historical and contemporary voices*, 125–31. Westport, CT: Greenwood Press.

Hanvey, R. (1982). *An attainable global perspective*. New York: Global Perspectives in Education.

Harber, C. & Noriko, S. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling?, *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.

Harber, C. (1993). Ethnicity and education for democracy in sub-Saharan Africa, *International Journal of Educational Development*, 13 (2), 256-264.

Harber, C. (2001). *State of transition: Post-apartheid educational reform in South Africa*, Oxford: Symposium Books.

Harber, C. R. & Serf, J. (Eds.). (2007). *Comparative education and quality global learning: Engaging with controversial issues in South Africa and the UK*. Birmingham: TIDE.

Hargraves, A. et. al. (2001). *Aprender a cambiar. Repensar la educación*. Barcelona: Octaedro.

Harres, J. B., Pizzato, M. C., Fonseca, M. C., Henz, T., Predebon, F. & Sebastiany, A.P. (2005). *Laboratórios de ensino: Inovação Curricular na Formação de Professores de Ciências*. São Paulo: ESETec Editores.

Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5-20.

Harwood, A.M. & Hahn, C.L. (1990). *Controversial issues in the classroom*. Bloomington, IN, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Harwood, D. (2006). *Teaching controversial issues*. Oxfam. Consultado el 20 de septiembre de 2011: <http://es.scribd.com/doc/6974385/Teaching-controversial-issues>

- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teacher's epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1), 47-63.
- Hass, E. & Poynor, L. (2005). Issues of teaching and learning. In Fenwick W. English (Ed.). *The SAGE Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research, and Practice*. Sage Publications, Inc.
- Hayden, R. M. (2002). Antagonistic tolerance: Competitive sharing of religious sites in South Asia and the Balkans. *Current Anthropology*, 43, 205-19.
- Hendry, G. D., Phan, H., Lyon, P.M. & Gordon, J. (2002). Student evaluation of expert and non-expert problem-based learning tutors, *Medical Teacher*, 24 (5), 544-549.
- Henry, J. (1994). *Teaching Through Projects*. Londres: Kegan Page.
- Hermann, R. S. (2008). Evolution as a controversial issue: A review of instructional approaches. *Science and Education*, 17 (8-9), 1011-1032.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1992). *La Organización del Currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó-ICE.
- Hernández, F. (1992). A vueltas con la globalización. *Cuadernos de Pedagogía*, 202, 64-66.
- Hernández, F. (1995/1996). Buscando la complejidad en el conocimiento escolar, *Kikiriki*, 39, 32-38.
- Hernández, F. (1997a). La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 75-80.
- Hernández, F. (1997b). De Ícaro a Dédalo: La transdisciplinariedad en la educación escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 33-42.
- Hernández, F. (2002). Los Proyectos de Trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Hernández, J. M., Van der Meulen, K. & Del Barrio, C. (2006). *Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales*. Comunicación presentada el XIII congreso de AETAPI, Sevilla. Consultado el 29 de septiembre de 2011: http://www.aetapi.org/congresos/sevilla_06/index_archivos/07.pdf
- Hess, D. & Posselt, J. (2002). How students experience and learn from the discussion of controversial public issues in secondary social studies, *Journal of Curriculum and Supervision*, 17 (4), 283-314.
- Hess, D. (2002a). Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers, *Theory and Research in Social Education*, 30 (1), 10-41.

Hess, D. (2002b). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers, *Theory and Research in Social Education*, 30 (1), 293-296.

Hess, D. E. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69 (1), 47-49.

Hewson, P.W. & Hewson, M.G. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher education. *International Journal of Science Education*, 9 (4), 425-440.

Holden, C. (2007). Teaching controversial issues. In D. Hicks & C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension*. London: Routledge.

Hood, W. J. (1994). Introduction. Social Studies: A brief history. En S. Steffey and W. J. Hood (Ed.). *If this is Social Studies, Why Isn't it Boring?* Stenhouse Publishers.

Howe, A.C. & Stubbs, H.S. (1997). Empowering science teachers: A model for professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 8 (3), 167-182.

Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 29-38.

Hunt, M.P. & Metcalf, L. E. (1955). *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*. New York: Harper and Row.

Hurst, D.W. & Ross, E.W. (eds.). (2000). *Democratic Social Education. Social studies for social change*. New York. Falmer Press.

ILEA. (1986). *The teaching of controversial issues in schools: Advice for the inspectorate*. London: ILEA.

Imbernon, F. (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Inayatullah, S. (1998). Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30 (5), 381-394.

Informe Cisneros sobre Acoso y Violencia escolar en España. (2005). Consultado el 2 de septiembre de 2011:

[Www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf)

Informes del Defensor del Pueblo sobre "Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria" (1999 a 2006). Consultado el 29 de septiembre de 2011:

[Http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_126_1583505460.html](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_126_1583505460.html)

www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/.../Estudioviolencia.pdf

Inhelder, B. Piaget, J. (1955). De la logique de l'énfant a la logique de l'adolescent. Paris: P.U.F. Trad. cast. de M.T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

International Crisis Group. (2004). *Identity crisis: Israel and its Arab Citizens. Middle East Report*, nº 25, Amman-Bruselas.

Jaén, S. (2012). El refugio antiaéreo de la plaza de Santiago de Jaén. Un espacio para la participación ciudadana. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. 1. Sevilla: Diada.

Jahoda, G. & Woerdenbagch, A. (1982). The development of ideas about an economic institution a cross-national replication. *British Journal of Social Psychology*, 21, 337-338.

Jahoda, G. (1953). Social class attitudes and levels of occupational aspiration in secondary modern school leavers. *British Journal of Psychology*, 44, 95-107.

Jahoda, G. (1959). Development of the perception of social differences in children from 6 to 10. *British Journal of Psychology*, 50, 159-177.

Jahoda, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 9, 115-127.

Jahoda, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: The bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 55-73.

Jahoda, G. (1983). European ‘lag’ in the development of an Economic concept: A study in zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 113-120.

Jahoda, G. (1984a). The development of thinking about socio-economic systems. en tajfel, H. (Ed.) *The social dimension*, vol. I, Cambridge: Cambridge University Press.

Jahoda, G. (1984b). Levels of social and logico-mathematical thinking: Their nature and interrelations. En W. Doise y A. Palmonari (Eds.) *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jahoda, G. (1989). Critical notes and reflections on ‘social representations’. *European Journal of Social Psychology*, 18, 195-209.

Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Popular, 168.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular, 54-55.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Jarolimek, J. e. (1986a). *Social studies education: The elementary school*. Washington: National Council for the Social Studies.

- Jarolimek, J. (1986b). *Social Studies in Elementary Education*. New York: McMillan.
- Jeffs, T. & Smith, M.K. (1999). *Informal Education: Conversation, democracy and learning*. Ticknall, Education Now.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research Spring*, 79 (1), 491-525.
- Jiménez- Aleixandre, M.P. & Erduran, S. (2008). Argumentation in Science Education: An overview. In: Erduran, S.; Jiménez-Aleixandre, M.P. (Orgs.) *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom-based research*, 3-28. Berlin: Springer.
- Jiménez, J. R. (2003). Un aula para la investigación: Cómo construir un ambiente favorable a la indagación educativa. *Investigación en la Escuela*, 51, 15-26.
- Jodelet, D.(1989). *Les représentations sociales*, paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-69.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1988). Critical thinking through structured controversy, *Educational Leadership*, 45 (8), 58-64.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3, 147-74.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38 (1), 37-51.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T. & Smith, K.A. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning* 32 (1), 28-37.
- Johnson, P. (1998). Understanding the role of emotion in anti-racist education, In: Holden C. and Clough N., *Children as citizens: Education and interpretation*, 141-153. London: Jessica Kingsley.
- Johson, D.W. & Johson, R.T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22, 237-256.
- Joined in Equity Diversity and Interdependence (JEDI) (2002). *A framework for reflection in practice: Guidelines for embedding EDI principles in youth work practice*. Belfast: JEDI.
- Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school*. New York: Guilford Publications.

Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.

Kerr, D. & Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature review- citizenship education one year on- what does it mean? Emerging education and approaches in the first year of national curriculum citizenship in England*, DfES Research Report 532, London: DfES.

Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum. *International Review of the School Field*, 3/4, Issue X, 5-10.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.) (1976): *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Trad. cast., Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesto and J. Linaza (Comps.) (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 71-100.

Kiell, N. (1964). *The universal experience of adolescence*. Nueva York: International Universities Press.

Killen, M. & Nucci, L.P. (1995). Morality, autonomy and social conflict, en Killen, M. y Hart D. (Eds.). *Morality in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

Kinvall, C. (2004). Globalization and Religious Nationalism. Self, Identity, and the Search for Ontological Security. *Political Psychology*, 25 (5), 741-767.

Kizilyürek, N. (1993). *Cyprus Beyond Nation*. Nicosia: Cassoulides.

Kohen, R. (2005). La construcción de la realidad jurídica. En Castorina, J. A. (Coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kohlberg L. (1984). *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. 2*. San Francisco: Harper & Row.

Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Kortland, J. (2001). *A problem posing approach to teaching decision making about the waste issue*. Utrecht: Cd Press.

Kuthe, A. (2011). Teaching the War on Terror: Tackling Controversial Issues in a New York City Public High School, *The Social Studies*, 102 (4), 160-163.

Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Lancaster, E. G. (1897). The psychology and pedagogy of adolescence. *Pedagogical Seminary*, 5, 61-128.

Laudan, J. (1977). *Progress and its problems*. University of California Press. Berkeley.

Lautier, N. (1997). *À La rencontre de l'histoire*. Villeneuve de Asecq : Presses Universitaires du Septentrion.

Lawson, M. (Oxfam) & Davies, S. Institute of Economic Affairs: Consultado el 3 de agosto de 2011:

[Http://www.speakerscornertrust.org/5743/overseas-aid-whats-the-point/](http://www.speakerscornertrust.org/5743/overseas-aid-whats-the-point/)

Lazovsky, R. (2007). Educating Jewish and Arab children for tolerance and coexistence in a situation of ongoing conflict: An encounter program, *Cambridge Journal of Education*, 37 (3), 391-408.

Le Marec, Y. (1993). Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 3-12.

Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: L'harmattan.

Lederach, J. P. (1989). Elementos para la resolución de conflictos. *Cuadernos de No-violencia*, num 1, junio, Servicio de Paz y Justicia, México.

Lee, A. Y. (1998). Transfer as a measure of intellectual functioning. En S. Soraci y W.J. McIlvane (Eds.), *Perspectives on fundamental processes in intellectual functioning: A survey of research approaches*. Stamford: Ablex.

Legardez, A. & Alpe, Y. (2001). *La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives: Problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs*, Communication au 4ème congrès de l'AECSE, Lille, 5,6,7 et 8 septembre 2001.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (Coord.). (2006). *L'École à l'épreuve de l'actualité. enseigner les questions vives*. Issy-les-moulineaux et Paris: ESF Éditeur, Collection Pédagogies.

Legardez, A. (2001a). *La Didactique des Sciences Économiques et Sociales; bilan et perspectives*. Publications de l'Université de Provence.

Legardez, A. (2001b). *Enseigner l'incertitude et le risque dans les cursus économiques en Europe*, Communication au colloque international de l'EERA, Lille.

Legardez, A. (2002). *L'enseignement des questions socialement vives à l'école*. In 6ème biennale de l'Education et de la formation. Paris. Consultado el 30 de julio de 2011:

http://www.lyon.iufm.fr/pole_recherche/archives/iregh_archives/seminaire_12_11_03.pdf

Legardez, A. (2003a). L'enseignement de questions sociales et historiques, socialement vives. Le cartable de clio lausanne: *Loisirs et Pédagogie*, 245-253.

Legardez, A. (2003b). Savoirs des élèves et débat argumenté. L'exemple de l'incertitude et du risque en économie. *Cahiers du CERFEE*, 19, 89-99 (numéro spécial dirigé par M. Tozzi, sous le thème *La discussion dans l'enseignement et la formation*).

Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs: L'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.

Lenzi, A. & Castorina, J. A. (1999/2000). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 7 (1), 125-144. Reedición en Castorina, J. y Lenzi, A. (Comps.) (2000), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones Psicológicas y Perspectivas Educativas*. Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A. & Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: La noción de autoridad escolar y el cambio conceptual en los conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En Castorina, J. A. and Lenzi, A. (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Lenzi, A. (2001). Las concepciones de gobierno en niños y adolescentes. un problema psicoeducativo. En: M. Jorquera & J. Catalán (Eds.) *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros*. Santiago de Chile: Universidad de la Serena.

Lenzi, A. M. (1998). Psicología y didáctica. ¿Relaciones peligrosas o interacción productiva? una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno. En: Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorina, J. A.; Lenzi, A.; y Litwin, E. (Eds.); *Debates constructivistas*, 69-113. Buenos Aires: Aique.

Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. & Iglesias, C. (2005). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. En Castorina, J. A. (Coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. & Iglesias, M. (2005). Construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana. En: J. Castorina (coord.). *Representaciones sociales y construcción conceptual: El conocimiento sobre la sociedad*, 71-97. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28, 1201-1224.

Levy-Bruhl, L. (1974). *El alma primitiva*, Barcelona: Península.

Levy-Bruhl, L. (1986). *La mentalidad primitiva*, Barcelona: Planeta.

- Lewin, K. & Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic Theory of Personality*. Nueva York: McGrawHill Book Co.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. Nueva York: McGrawHill Book Co.
- Lewin, K. (1938). The conceptual representation and measurement of psychological forces. *Contrib. Psychol. Theor*, 1, nº 4.
- Lewin, K. (1992). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created. Social climates. *J. Social Psycho*, 10, 271-299.
- Liang, L.L. & Gabel, D.L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27 (10), 1143-1162.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3).
- Lion Bustillo, J. (2012). El pluralismo narrativo como instrumento de inclusión y participación en sociedades divididas: El debate en Israel. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.
- Liu, M. (2003). Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem-based hypermedia learning environment, *Computers in Human Behavior*, 20 (3), 357-379.
- Lockwood, A. T. (1996). *Tracking: Conflicts and resolutions*. Corwin Press.
- Loizos, P. (1998). How might Turkish and Greek Cypriots see each other more clearly? In: Calotychos, V. (Ed) *Cyprus and its People: Nation, Identity, and Experience in an Unimaginable Community, 1955-1997*, 35-52. Boulder, CO: Westview Press.
- López Facal, R. & Manuel Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 69, 8-20.
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe, 54-55.
- Lowyck, J. (1983). *Teacher Thinking and Teacher Routines: A Bifurcation?*, En Halkes, R. and Olson, J.K. *Teacher Thinking A New Perspective on Persisting Problems in*

Education. Lisse: Swets & Zeitlinger. Trad. cast. (1988). *Pensamientos y rutinas del profesor: una bifurcación?*, En Villar, L.M. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Alfil.

Luis Gómez, A. (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 10 de diciembre de 1998, vol. III, nº 128. Consultado el 6 de julio de 2011: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm>

Macmillan, C. J. B. (1983). On certainty and indoctrination. *Synthese, Dordrecht, The Netherlands*, 56 (3), 363-372.

Maestro, P. & Souto, X.M. (Coords.). (1988). *¿Qué Geografía e Historia enseñar?* Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, Valencia.

Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61.

Magill, C. (2010). *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris: UNESCO-IIEP.

Magill, C., Smith, A. & Hamber, B. (2009). *The role of education in reconciliation: The perspectives of children and young people in Bosnia and Herzegovina and Northern Ireland*. Coleraine: University of Ulster.

Mainer Baqué, J. & García Encabo, C. (1999). *Si vis pacem para pacem*. Los conflictos bélicos en el Proyecto Insula Barataria. *Aula de Innovación Educativa*, 86.

Mainer, J. (1993). Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el marco del Proyecto Curricular. En Grupo Aula Sete (Coords.). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. *Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Educación Secundaria. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela, 67-92.

Mainer, J. (1997). Los conflictos sociales en el Proyecto Insula Barataria: Por una didáctica de y desde el conflicto. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.

Mainer, J. et. al. (1991). Proyecto Curricular de Ciencias Sociales para la etapa secundaria obligatoria. En Grupo Cronos (Coord.). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria)*. *Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Educación Secundaria. Salamanca: Amarú, 79-105.

Majó, F. (2010). Las situaciones problema... años después. *Aula de infantil*, 57, 38-41.

Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris: Armand Colin,

Mañero García, F. (1999). *El turismo desde una perspectiva integradora. Proyecto Didáctico para la Enseñanza Secundaria*: Gobierno de Cantabria, Consejería de Industria, Turismo, Trabajo y Comunicaciones.

Maniner Baqué, J. (1997). Los conflictos sociales en el Proyecto Insula Barataria: Por una didáctica de y desde el conflicto. *Aula de Innovación Educativa*, 61.

Manning, P.K. & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.

Marina, J. A. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.

Marková, I. (1996). Towards an epistemology of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26 (2), 177-196.

Marrero, J. (1994). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. and Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Marro, A. (1898). *La pubertá studiata nell'uorno e nella donna in raporto all'antropología, alla psyquiatria, alla pedagogia et alla sociologia*. Turía: Frat. Brocca.

Martín Cáceres, J. M., Cuenca López, J.M. & Bedia García, J. (2012). Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.

Martín del Pozo, R. & Porlán, R. (2001). Spanish prospective teachers' initial ideas about teaching chemical change. *Chemistry Education Research and Practice in Europe*, 2, 265-283.

Martín del Pozo, R. & Rivero, R. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la Educación Secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 63-79.

Martín del Pozo, R. (1994a). Tentative de définition d'un savoir professionnel sur le changement chimique pour la formation des enseignants. *Aster*, 18, 217-240.

Martín del Pozo, R. (1994b). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

Martín del Pozo, R. (1999). Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 50-56.

Martín Domínguez, A. (1999). Ciencias sociales y compromiso con el presente. Una proposición asklepiana. *Aula de Innovación Educativa*, 86.

Martín Domínguez, A. (2000). *Conocimiento social crítico y cultura democrática en la enseñanza secundaria. Un compromiso con el problema de la violencia nacionalista*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. A. Luis Gómez. Madrid: UNED, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83.

Martínez Rivera, C.A. & Rivero, A. (2001). El conocimiento profesional sobre el conocimiento escolar en la clase de conocimiento del medio. *Investigación en la Escuela*, 45, 67-75.

Martínez, M. C. (1999). Las niñas y los niños pequeños ante la guerra. *Aula de Innovación Educativa*, 86.

Martínez, R., C.A. (2000). *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el Área de Conocimiento del Medio*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Ana Rivero García. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: El código genealógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

Maturana, H. R. & Varela, F. (1992). *Tree of knowledge* (rev sub.). Shambhala.

Maturana, H. R. (1985). Fenomenología del conocer, del universo al multiverso. In: *La psicología en busca del paradigma*. Santiago: E. Contreras.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3).

Mayer, R.E. & Wittrock, M.C. (1996). Problem-solving transfer. En C. Berliner and R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology: a project of Division 15, the division of educational psychology of the American Psychological Association*. New York: Macmillan Library Reference USA.

McCowan, T. (2006). Educating citizens for participatory democracy: A case study of local government education policy in Pelotas, Brazil, *International Journal of Education Development*, 26 (5), 456-470.

McCully, A. (2005a). Controversial issues, citizenship and history. In: Teaching sensitive and controversial issues in History. In Mills, Garry (Eds.), *History Teacher Education Network*, 34-43.

McCully, A. (2005b). Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11 (4), 38-46.

McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience, *Educational Review*, 58 (1), 51-65.

McCully, A., Smyth, P. & O'Doherty, M. (1999). Exploring controversial issues in northern Ireland, *Irish Educational Studies*, 18, spring.

McDonough, G. P. (2010). The problem of catholic school teachers deferring to the home on controversial religious issues. *Catholic Education, A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (3), 287-305.

McGinnis, J. R. (1992). *The taboo and 'noa' of teaching science-technology-society STS: A constructivist approach to understanding the rules of conduct teachers live by* paper presented at the annual meeting of the southeastern association for the education of teachers of science, Wakulla Springs, Florida.

McGrath, D. (2002). Teaching on the front lines: Using the internet and problem-based learning to enhance classroom teaching, *Holist Nurs Pract*, 16 (2), 5-13.

McLaughlin, T. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education, in: A. Lockyer, B. Crick and J. Annette (Eds) *Education for democratic citizenship*, Aldershot, Ashgate, 149- 160.

McNiven, P., Kaufman, K. & McDonald, H. (2002). A problem-based learning approach to midwifery, *British Journal of Midwifery*, 10 (12), 751-755.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Ann Arbor: Murrow, Trad. cast. de E. dukelski, *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*, Barcelona: Paidós Studio.

Medina, M. & Sanmartín, J. (Eds.). (1990). *Ciencia, tecnología y sociedad: Estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión pública*. Barcelona: Anthropos.

Medir Huert, R.M. & Magin Valentí, C. (2012). Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: Aportaciones desde el ocio y el tiempo libre. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I. Sevilla: Díada.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí, pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.

Mellado, V. (2001). ¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 17-30.

Mellor, A. (1991). Experiential learning through integrated project work: An example from soil science, *Journal of Geography in Higher Education*, 15 (2), 135-149.

- Mennin, S., Gordan, P., Majoor, G. & Osman, H. (2003). Position paper on problem-based learning, *Education for Health*, 16 (1), 98-113.
- Merchán, F. J. (1992). *Diseño Curricular Investigando Nuestro Mundo. Técnica y progreso en el siglo XX*. Sevilla: Díada.
- Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17, 79-106.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2009a). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6). En: [Http://www.rieoei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf) (consultado el 26 de enero de 2010).
- Merchán, F. J. (2009b). *Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia*. *Íber*, 60, 21-34.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1990): *Proyecto Guadalquivir para comprender la Historia. Libro del profesor*. Sevilla: Oromana.
- Merchán, F.J. & García, F.F. (1994a). Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del proyecto IRES. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didáctico*. Grupo Insula Bartaria (coord.). Madrid: Mare Nostrum Ediciones.
- Merchán, F.J. & García, F.F. (1994b). Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didáctico*. Grupo Insula Bartaria (coord.). Madrid: Mare Nostrum Ediciones.
- Merchán, F.J. & García, F.F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la Enseñanza Obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- Merriman, N. (2004). *Public archaeology*, London: Routledge.
- Millar, R. (1997). Science education for democracy: What can the school curriculum achieve. In: R. Levinson & J. Thomas (Eds.) *Science today: Problem or crisis?* London: Routledge.
- Miller, S. K. (2003). A comparison of student outcomes following problem-based learning instruction versus traditional lecture learning in a Graduate Pharmacology course, *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 15 (12), 550-556.
- Ministry of Education and Culture. (2008). Objectives of the school year 2008–2009. Nicosia: Ministry of Education and Culture of the Republic of Cyprus.

- Minow, M. (1998). *Between Vengeance and forgiveness: Facing history after genocide and Mass Violence*. Boston: Beacon Press.
- Mitchell, C. (1997). *Conflictos intratables: Claves de tratamiento*. Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogoratz", documento de trabajo núm. 10. Gernika.
- Mooij, T. (1998). Eleves et agresions aux pays bas. *Revue Francaise de Pedagogie*, 123, 47-61.
- Moore, D.B. & Mcdonald, J.M. (2000). *Transforming conflict*, Victoria, Australia: Print Group.
- Moore, S. W., Lare, J. & Wagner, K. A.(1985). *The child's political world: A longitudinal perspective*. New York: Praeger.
- Morales-Mann, E.T. & Kaitell, C.A. (2001). Problem-based kearning in a New Canadian Curriculum, *Journal of Advanced Nursing*, 33 (1), 13-19.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares. Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Moreno, A. (1990). La adolescencia: Perspectivas teóricas. En J. A. García Madruga y P. Lacasa (comps.), *Psicología Evolutiva*, vol. 2, Madrid: UNED.
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes* Ed. Martinez Roca.
- Morin, E. (1993). El desafio de la globalidad. *Archipiélago*, 16, 66-72.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. Consultado el 4 de octubre de 2011:
<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/los7saberes/index.asp>
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*, 539-566. New York: Springer Verlag.
- Moscovici, S. (1987). The conspiracy mentality. In C. F. Graumann and S. Moscovici (Eds.), *Changing conceptions of conspiracy*, 151-170. New York: Springer Verlag.
- Moscovici, S. (1989). Preconditions for explanation in Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19, 407-430.
- Moscovici, S. (1990). *Prefacio*. En D. Jodelet: *Folies et représentations sociales*. París: Presses Aniversitairias de France.

- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in Social Psychology*. The NYU Press.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. *En representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, 91-110. Barcelona: Gedisa.
- Moshenska, G. & Dhanjal, D. (2011). *Community archaeology. Themes, Methods and Practices*. Oxford: Oxbow.
- Moshenska, G. (2009a). Second world war archaeology in schools: A backdoor to the history curriculum?, *Papers from the Institute of Archaeology*, 19, 55-66.
- Moshenska, G. (2009b) Contested pasts and community archaeologies: public engagement in the archaeology of modern conflict. In: Forbes, N. and Page, R. and Pérez, G., (Eds.) *Europe's Deadly Century*, 73 - 79. London: English Heritage.
- Mosquera, C.A. & Posada, R.P. (2012). Retos de formación ciudadana. experiencia significativa aula del sol. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I. Sevilla: Díada.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: MACBA/UAB, 20.
- Munby, H. (1983). Thirty studies involving the "Scientific attitude inventory": What confidence can we have in this instrument? *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (2), 141-162.
- Muñoz Labraña, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?, En de Alba, García y Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.
- Murray, I. & Savin-Baden, M. (2000). Staff development in problem-based learning, *Teaching in Higher Education*, 5 (1), 107-126.
- Nadler, A. (2002). Social-psychological analysis of reconciliation: Instrumental and socio-emotional routes to reconciliation. In G. Salomon and B. Nevo (Eds.), *Peace education worldwide: The concept, underlying principles, the research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nadler, A. (2004). Intergroup conflict and its reduction: A social-psychological perspective. En Halabi, R. (Eds.) *Israeli and Palestinian identities in dialogue*. The School for Peace Approach. Rutgers University Press.
- Nadler, A., Malloy, T. & Fisher, J. D. (Eds.) (2008). *Social Psychology of Intergroup Reconciliation*. Oxford University Press.

Nanni, A. (2009). Towards and education of change. In Global Citizenship Education. En M. Galiero, W. Grech and D. Kalweit (Eds.) *The school as a foundation for a fair world*, 13-15. Outlook Coop.

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J. & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-353.

Navarro Martínez, Elisa (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis inédita. Universidad de Murcia.

Ndura Ouédraogo, E. (2009). The role of education in peace building in the African great lakes region: Educators' perspectives, *Journal of Peace Education*, 6 (1), 37-49.

Ndura, E. (2003). Peaceful conflict resolution: A prerequisite for social reconstruction in Burundi, Africa. In *Conflict Resolution and Peace Education in Africa*, Ed. E.E. Uwazie, 151-60. Lanham, MD: Lexington Books.

NERDC. (2007). 9- Year Basic Education Social Studies Curriculum for Upper Basic Education.

Nielsen, J. A. (2009). Structuring students' critical discussions through processes of decision-making on socio-scientific controversies. *REU, Sorocaba, SP*, 35 (2), 139-165.

Niens, U. & Reilly, J. (2012). Education for global citizenship in a divided society? young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48 (1), 103-118. Consultado el 23 de octubre de 2011: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.637766>.

Noor, M., Brown, R. J. & Prentice, G. (2008). Precursors and mediators of intergroup reconciliation in northern Ireland: A new model, *British Journal of Social Psychology*, 47, 481-495.

Norman, D. A. (1982). *Learning and memory*. Nueva York: W.H. Freeman and Company. Trad. cast. (1982). *El aprendizaje y la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.

Ofsted. (2005). *The annual report: History in Secondary Schools*. London: HMSO.

Ogunyemi, B. (1998). Social studies curriculum under the 6-3-3-4 system: Conceptual and implementation issues revisited. *Nigerian Journal of Curriculum Studies, Special*, 88-95.

Ogunyemi, B. (2003). Global Citizenship through Social Studies Education: Perspectives, Problems and Prospects in Nigeria. In Lasonen, J. & Lestinen, L (Eds.), *Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace*, Proceedings of the UNESCO Conference on Intercultural Education, 15-18 June 2003, Jyväskylä, Finland.

- Ogunyemi, B. (2005). Mainstreaming sustainable development into African School Curricula: Issues for Nigeria. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 7 (2).
- Ogunyemi, B. (2011). A clash of past and present: Citizenship education in Nigeria's junior secondary school curriculum. *European Journal of Social Sciences*, 18 (3).
- Olaogun, M. O. & Oladiti, A. A. (2005). An appraisal of the adequacy of the national primary social studies curriculum in a democratic dispensation, *Nigerian Journal of Social Studies*, (1 and 2, october), 125-137.
- Oliver, D. & Shaver, J. P. (1966). *Teaching public issues in the High School*. Boston.
- Oller, M. (1999a). *Transversalitat i disciplinarietat des de la didàctica de les ciències socials: L'ensenyament de l'educació viària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Oller, M. (1999b). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. *Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Universidad de La Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, 123-129.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. I J.K. Cole, and D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two shortterm longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1979). *Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review*.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Published in spanish in 1997 as conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.).
- Opotow, J. G., Gerson, J. & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion for teaching peace. *Theory into Practice*, 44, 303-18.
- Oraisón, M. & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les Sciences de l'Éducation. *Pour l'Ère Nouvelle*, 38 (3), 69-93.

Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD. (2003). The PISA 2003 assessment framework– mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Consultado el 28 de octubre de 2011:

[Www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf)

Ortega, R. & Del Rey, R. (2009). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 10, monográfico. Consultado el 4 de diciembre de 2011:

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29

Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral, *Cultura y Educación*, 3, 5-18.

Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313, 7-28.

Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims problems in Spain, En *Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, Libro de Actas, 27.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB, *Infancia y Sociedad*, 27-28, 192-215.

Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, 143-158.

Ortega, R. (2001). The Andave Project: A ecological educational approach for a cosmopolitan citizenship. *Conferencia pronunciada en el connet fi06 meeting*. Brujas, Bélgica.

Ortega Ruiz, R. et al. (1998). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortiz de Zúñiga, D. (1246-1671). *Anales eclesiásticos y seculares de la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla ... que contienen sus mas principales memorias desde el año de 1246... hasta el de 1671... / formados por Diego Ortiz de Zúñiga*. En Madrid: En la imprenta real: Por Iuan Garcia Infançon: A costa de Florian Anisson, 1677. Tomo 2, 201-203.

Osborne, J. F., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.

- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004a). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education, *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507.
- Oulton, C., Justin, D. & Marcus, M. G. (2004b). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26 (4), 411-423.
- Overton, W. F. (1994). Contexts of meanings: The computational and the embodied mind. In W. F. Overton and D. S. Palermo (Eds.), *The nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-18.
- Overton, W. F. (2006). Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, Methodology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. I. Theoretical Models of Human Development* (6th ed.), New York: Wiley, 18-88.
- Oxfam. (2004). *A curriculum for global citizenship*. Oxford, Oxfam.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. En: Jara, M.A. (Comp.). *Enseñanza de la historia. debates y propuesta*, 95-127 Neuquén (argentina): EDUCO / Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Pancieria, W. & Zannini, A. (2006). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Florence: Le Monnier Università.
- Parker, W. C. (1996). *Educating the democratic mind*. State University of New York Press, Albany.
- Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In: Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (Eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, 65-80. New York/London: Routledge.
- Parker, W.C. & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.
- People for the American Way. (1995). *Attacks on the freedom to learn 1995*, Washington, DC.
- Pérez Esteve, P., Ramírez, S., & Souto, X. M. (1997). *Proyecto Gea-Clio: ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales en el aula?* Valencia: Nau Llibres.
- Pérez Gómez, A. I. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I. (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, 95-138. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J.J. and Pérez Gómez, A.I. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, 78-114. Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, A. I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*, 29-51. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Pérez Gómez, A. I. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez Gómez, A.I. & Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: Un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.
- Peris Albentosa, T. (1999). La guerra en el proyecto Gea-Clío. *Aula de Innovación Educativa*, 86, 23-25.
- Perrenet, J. C. (2000). The suitability of problem-based learning for engineering education: Theory and practice, *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 345-358.
- Piaget, J. & Weil, A. M. (1951). Le développement chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger Bulletin international des sciences sociales. Trad. Piaget, J. Weil, A. M. - J. Delval (Comp.) (1951): *El desarrollo en el niño de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. Lecturas de Psicología del Niño*.
- Piaget, J. (1923). The judgement moral chez l'enfant: Paria: Alcan. Trad. cast. de J. Coma (Ed.) *El juicio moral en el niño*, Madrid: Beltrán, 1935.
- Piaget, J. (1932/1997). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1951). Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. Cahiers International de Sociologie, 6, 34-49. Reproducido en Les sciences sociales avec et après Jean Piaget, n1, especial, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, 1976, 148-160.
- Piaget, J. (1965/1995). *Sociological Studies*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1970). L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte. Milán: FONME, 149-156. Trad. cast. J. Delval, La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En J. Delval (comp.) (1978): *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2. Madrid: Alianza, 208-213.
- Pike, G. & Selby, D. (1988a). Global education: The irreducible global perspective. *The Social Science Teacher*, 17, 3.

Pike, G. & Selby, D. (1988b). *Global teacher, global learner*. Londres: Hodder & Stoughton.

Pineda Alfonso, J. A. (2010). Camino a casa: Reflexiones en torno al proceso de cambio profesional de un profesor de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 70, 31-40.

Pineda Alfonso, J.A. & García Pérez, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, 82-91.

Pineda Alfonso, J. A. (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 75, 35-47.

Pineda Alfonso, J.A. (2012). Investigando mi escuela para mejorarla. *Investigación en la escuela*, 77, 63-74.

Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617 (1), 181-98.

Pizzato, M.C. & Harres, J.B.S. (2007). Aprendizagem significativa e transformação na convivência: Aproximações e indicadores para a formação de professores de ciências. *Boletín de Estudios e Investigación Indivisa*, 8, 429-439. Plan Climat. (2004-2005). Consultado el 29 de noviembre de 2011:
[Http://www.developpement-durable.gouv.fr/Le-plan-climat-de-la-france-2011.html](http://www.developpement-durable.gouv.fr/Le-plan-climat-de-la-france-2011.html)

Pope, M.L. & Scott, E.M. (1983). Teachers' Epistemology and Practice, en R. Halkes y J.K. Olson. *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Swets y Zeitlinger. Trad. cast. (1988). La epistemología y la práctica de los profesores, En Porlán, R. García, J.E. and Cañal, P. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.

Porlán, R. & Arias, M.D. (Eds.). (2001). *Redes de maestros: Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada Editora.

Porlán, R. & García, J.E. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la escuela*, 11, 25-37.

Porlán, R. & García, S. (1992). The change of teachers conceptions: A strategy for in-service teachers' education. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 537-548.

Porlán, R. & López, J.I. (1993). Constructivismo en ciencias: Pensamiento del alumnado versus pensamiento del profesorado. *Curriculum*, 6-7, 91-107.

Porlán, R. & Martín del Pozo, R. (1996). Ciencia, profesores y enseñanza: Unas relaciones complejas. *Alambique*, 8, 23-32.

- Porlán, R. & Martín del Pozo, R. (2002). Spanish teachers' epistemological and scientific conceptions: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2/3), 151-169.
- Porlán, R. & Martín del Pozo, R. (2004). The conceptions of in-service and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 39-62.
- Porlán, R. & Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1994). Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 28-31.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.
- Porlán, R. & Rivero, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant "souhaitable". *Aster: Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales*, 32, 221-251.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3 (1), 7-13.
- Porlán, R. (1999a). Investigar la práctica. *Cuaderno de Pedagogía*, 276, 48-49.
- Porlán, R. (1999b). Formulación de contenidos escolares. *Cuaderno de Pedagogía*, 276, 65-70.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín del Pozo, R., Martín Toscano, J. & Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J. & Rivero, A. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos". *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-173.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín Toscano, J. & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. Sevilla: Díada Editora.

- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. & Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29 (3), 353-370.
- Porlán, R., Martín, R., Rivero, A. Harres, J. & Azcárate, P. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (1), 31-46.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: Del desarrollo a la instrucción. En Rodrigo, M. J. (Comp.) *Contexto y desarrollo social*. Síntesis, 227-241. Madrid.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F. J. (1997). Consideraciones sobre la evolución del currículum integrado en Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 31, 41-48.
- Pozuelos, F. J. (2000). *El currículum integrado: Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Antonio Romero Muñoz. Universidad de Huelva. Departamento de Educación.
- Pozuelos, F. J. (2001). La investigación escolar: Una alternativa para innovar en el aula. En F.J.Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, 113-151.
- Prats, J. & Santacana, J. (2009). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 182.
- Priester, J. R. & Petty, R. E. (1996). The gradual threshold model of ambivalence: Relating the positive and negative bases of Attitudes to subjective ambivalence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 441-449.
- Prieto, T., Blanco, A. & Brero, V. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (1), 3-14.

PRIME History Project: Peace Research Institute in the Middle East. Consultado el 30 de enero de 2012:

<http://www.vispo.com/PRIME/>.

Programas de “Escuelas seguras”. Consultado el 13 de diciembre de 2011:

<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=matapo>.

Prince, K. J. A. H., Van Mameren, H., Hylkema, N., Drukker, J., Scherpbier, A.J.J.A. & Van Dervleuten, C.P.M. (2003). Does problem-based learning lead to deficiencies in basic science knowledge? An empirical case on anatomy, *Medical Education*, 37, 15-21.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Qualification and Curriculum Authority (QUA). (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. London: QCA.

Qualification and Curriculum Authority (QUA). (2006). Key stage 4: Programme of study for science from 2006. Consultado el 123 de marzo de 2012:

www.qca.org.uk/downloads/10340_science_prog_of_study_from2006_ks4.pdf

Quezada, R. & Romo, J.J. (2004). Multiculturalism, peace education, and social justice in teacher education. *Multicultural Education*, 11 (3), 2-11.

Quintero, S. (1996/97). *La educación para la convivencia en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Julián Plata Suárez. La Laguna, Departamento de Didácticas Especiales.

Rajuan, M. & Bekerman, Z. (2011). Teachers’ ‘inside’ reports on language instruction in the Palestinian–Jewish schools in Israel, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32 (5), 465-479.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science Education for Citizenship*. Maidenhead: Open University Press.

Ratcliffe, M. (1997). Pupil decision-making about socioscientific issues, within the science curriculum. *International Journal of Science Education*, 19, 167-182.

Rawls, J. (1993/96). *Political liberalism*, 385-95. New York: Columbia University Press.

Rawls, J. (1999). *Collected papers*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Renko, M., Uhari, M., Soini, H. & Tensing, M. (2002). Peer consultation as a method for promoting problem-based learning during a paediatrics course, *Medical Teacher*, 24 (4), 408-411.

Ribak, R. (1997). Socialization as and through conversation: Political discourse in Israeli families, *Comparative Education Review*, 41 (1), 71-96.

- Richardson, G.H. & Blades, D.W. (Eds.). (2006). *Troubling the canon of citizenship education*. New York: Peter Lang.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Richardson, N. (1992). *Roots if not wings! Where did EMU come from?* (Belfast, Churches Peace Education Centre).
- Rigby, A. (2001). *Justice and reconciliation: After the violence*. London: Lynn Rienner Publishers.
- Rio, P. del & Álvarez, A. (1992). *Estudio sobre el contexto cultural de la vida cotidiana en la infancia de España*. Dirección General de Protección Jurídica al Menor. Madrid, 1992.
- Rivero, A. & Porlán, R. (2004). The difficult relationship between theory and practice in an in-service course for science teachers. *International Journal of Science Education*, 26 (10), 1223-1245.
- Rivero, A. & Porlán, R. (2005). Areas of professional research: A proposal for organising the content of teacher education, en Denicolo y Kompf (Eds). *Connecting Policy and Practice. Challenges for teaching and learning in schools and universities*. London: Routledge.
- Riviere, A. (1994). The cognitive construction of History, en Carretero, M. y Voss, J. (Eds.). *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (ob. cit.).
- Riviere, A., Nuñez, M., Barquero, B. & Fontela, F. (1998). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: Una perspectiva evolutiva. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Robinson, A. (1983). *The Schools Cultural Studies Project: A contribution to peace in Northern Ireland*. Coleraine: New University of Ulster.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M^a,J. & Arnay, J. (Comps.). (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Romero Morante, J. & Luis Gómez, A. (2003). La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. En VV.AA., *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela* (Burgos, 18-21 de junio de 2003). Burgos: Universidad de Burgos-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1.009-1.020.

- Romero Morante, J. (1999). *Entre la fascinación tecnológica y la razón crítica. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Romero, J., Luis, A., García Pérez, F.F. & Rozada, J.M^a. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-ciencia Social*, 10, 15-68.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*, University of Minnesota Press.
- Ross, R. & Fabiano, E. (1985). *Time to think: Cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City, Tennessee: Institute of Social Sciences and Arts.
- Rouhana, N. N. (1997). *Palestinian citizens in an ethnic Jewish state*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rowe, D. (1996). *The Business of Schools: An investigation into democracy in schools, Draft Report*. London: Citizenship Foundation.
- Rudduck, J. (1986). A Strategy for Handling Controversial Issues in the Secondary School In: Wellington, J.J.(Ed.) *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: BasilBlackwell, 6-18.
- Rudrauf, D., Lutz, A., Cosmelli, D., Lachaux, J.-P. & Le Van Quyen, M. (2003). From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. *Biol Res*, 36, 27-65.
- Ruel, F., Désautels, J. & Larochelle, M. (1997). Enseigner et apprendre les sciences: Representations Sociales de futurs enseignants et enseignantes. *Didaskalia*, 10, 51-73.
- Rugg, H. (1921). *On reconstructing the social studies* Historical Outlook. Houghton-Mufflin. 12, 253-60.
- Ruiz Varona, J. M. (1996). Educación para el desarrollo: Una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO). *Aula de Innovación Educativa*, 51, 47-50.
- Ruiz Varona, J. M. (1997). *Teoría crítica y enseñanza de las ciencias sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. A. Luis Gómez. Universidad de Oviedo: Departamento de educación, 1997.
- Ruiz Varona, J. M. (1997). *Teoría crítica y enseñanza de las ciencias sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo: Departamento de Educación.
- Ruiz, J. M. (1997). Una experiencia de programación en torno al estudio de problemas sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 61.

Sadler, T., Chambers, F. W. & Z. D.L. (2004). Student conceptualisations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26, 387-409.

Sáez, P. (1999). La guerra como ventana para comprender el mundo: Una lectura desde la educación para la paz. *Aula de Innovación Educativa*, 86.

Sallés, N. (2011). Resolviendo problemas como los detectives del pasado, *Íber* 63, 23-31.

Salomon, G. & Cairns, E. (Eds.). (2009). *Handbook on Peace Education*. Psychology Press, Tylor and Francis Group.

Salomon, G. (2004). Comment: What is peace education?, *Journal of Peace Education*, 1 (1), 123-127.

Sánchez Blanco, G. & Valcárcel, M.V. (2003). Los modelos en la enseñanza de la química: Concepto de sustancia pura, *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (5), 45-59.

Sánchez Fernández, S. (2003). Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia, en Muñoz, A., F., Molina Rueda, B. and Jiménez Bautista, F. (Eds.) (2003) *Actas del I congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada, Universidad de Granada, 403-425.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Sanjakdar, F. (2005). *Controversy in our classrooms: Problems, perspectives, possibilities*, AARE Conference, Sydney november. Consultado el 10 de enero de 2012: [Http://www.pdfio.com/k-12527.html#](http://www.pdfio.com/k-12527.html#)

Sant Cassia, P. (2005). *Bodies of Evidence: Burial, Memory and the Recovery of Missing Persons in Cyprus*. New York: Berghahn Books.

Sant Obiols, E. & Pagès Blanch, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada.

Santisteban, A. & Pagès, J. (2007a). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Pagès, J.; Santisteban, A. (Coord.). *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Wolters kluwer. Guías ESO. <http://www.guiasenseanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

Santisteban, A. & Pagés, J. (2007b). La educación democrática de la ciudadanía. Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrea, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. 353-367. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco.

- Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'Éducation en réponse au programme onusien du développement durable. In former et éduquer pour changer nos modes de vie, *Liaison Énergie-Francophonie*, 71, 33-41.
- Schaap, A. (2004). Political reconciliation through a struggle for recognition. *Social and Legal Studies*, 13 (4), 523-540.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schofield, J. (2010). *Aftermath: Readings in contemporary conflict archaeology*. New York: Springer.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books INC publishers. trad. cast. (1992). *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales eiz la acción*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers. Trad. cast. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- School Council / Nuffield Foundation. (1970). *The Humanities Project: An introduction*. London: Heinemann.
- Schugurensky, D. & Myers, J.P. (2003). Citizenship Education: Theory, Research, and Practice. In D. Schugurensky and J. Myers (Eds.), *Encounters on education*. Kingston: Queen's University, 4, 1-10.
- Scott, D. et. al. (1989). *Archaeological perspectives on the battle of little big horn*. Norman: University of Oklahoma Press.
- SEDUPAZ. (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: La Catarata.
- Segura Morales, M. & Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social de 4 a 12 años*. Madrid: Ed. Narcea.
- Segura Morales, M. & Arcas, M. (2005). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Ed. Narcea.
- Segura Morales, M. (2004). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas, sociales y crecimiento moral*. Madrid: Ed. Narcea.
- Segura Morales, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Selby, D. (1995). *Earthkind: A Teachers' Handbook for Humane Education*. Oakhill: Trentham Books.

- Selby, D. (1996). Educación global: Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 25-30.
- Shantz, C. V. (1982). Children's understanding of social rules and the social context, en Serafica, F. C. (Ed.) (1982): *Social cognitive development in context*. Nueva York: the Guilford Press.
- Shapiro, S. (1990). *Between capitalism and democracy: Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study: Schools' Council History Project*. Edinburgh: Holmes McDougal.
- Sheridan, S. & William, P. (2006). Constructive competition in Preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (3), 291-310.
- Shohamy, E., & Donitsa-Schmidt, S. (1998). *Jews vs. Arabs: Language attitudes and stereotypes*. Tel Aviv: The Tami Steinmetz Center for Peace Research.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology, what it is? En J. W. Stigler, R. Shweder and G. herdt (Eds.) *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R., Mahapatra, M. & Miller, J. (1987). Culture and moral development. En Kagan, J. and Lamb, S. (Eds.) *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simonneaux, J., Lange, J., Girault, Y., Victor, P., Fortin-Debart, C. & Simonneaux, L. (2006). "Multiréférentialité et rationalité" dans les éducation à colloque. *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire: de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, IUFM, Villeneuve d'Ascq, 12/13
- Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2011). *Argumentations d'étudiants sur des Questions Socialement Vives environnementales*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 13, 157-178.
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in Socio-scientific Contexts. In Erduran, S. y Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom- Based Research*. Science & Technology Education Library, vol 35. Breiningsville, PA: Springer.
- Skilbeck, M. (1973). *The School and Cultural Development*, the Northern Teacher, Winter.
- Slauther, R. (1994). Why we should care for future generations now. *Futures*, 26 (10), 1075-1085.

- Slavin, R. E. (1990). Co-operative learning. In C. Rogers and P. Kutnick (Eds.) *The Social Psychology of the Primary School*, 226-46. London: Routledge.
- Sluijsmans, D. M. A., Moerkerke, G., Van Merriënboer, J.J.G. & Dochy, F.J.R.C. (2001). Peer assessment in problem based learning, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 153-173.
- Smith, A. & Magill, C. (2009). Reconciliation: Does education have a role?, *Shared Space*, 8, 5-15.
- Smith, A. & Robinson, A. (1993). *EMU in Transition*, Coleraine: Centre for the Study of Conflict, University of Ulster.
- Smith, A. & Robinson, A. (1996). *Education for Mutual Understanding: The Initial Statutory Years*. Coleraine: University of Ulster.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, W. (1935). Integration: Potentially the most significant forward step in the history of secondary education. *California Journal of Secondary Education*, 10, 269-272.
- Smits, P. B. A., Verbeek, J.H.A.M. & De Buissonje, C.D. (2002). Problem based learning in continuing Medical Education: A review of controlled evaluation studies, En BMJ: *British Medical Journal*, 324 (7330), 153-156.
- Snook, I. (1972). Neutrality and the schools. *Education Theory*, 12 (3), 278-285.
- Snook, I. (1975). *Indoctrination and Education*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Sol, A. & Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa*, 4 (9), 311.
- Solomon, J., & Aikenhead, G.S. (Eds.). (1994). *STS Education: International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press.
- Sopeña Monsalve, A. (1994). *El florido pensil: Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica
- Souto, X. M. (1996). Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de Geografía GEA. En La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y Perspectivas. *Ponencias del V Seminario sobre desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Educación Secundaria Obligatoria). Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.), Ediciones Alfar. Sevilla.

Souto, X. M. (1997). *¿Como abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*. Valencia: Nau Llibres.

Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Speak Your Piece. (1997). *Exploring Controversial Issues: A Guide for Teachers, Youth and Community Workers*. Coleraine: University of Ulster.

Spencer, H. (1870). *First principles of a new system of Philosophy*. Nueva York: Appleton.

Spyrou, S. (2006). Constructing ‘the Turk’ as an enemy: The complexity of stereotypes in children’s everyday worlds. *South European Society and Politics*, 11, 95–110.

Steiner-Khamsi, G. (1994). *History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition*, Council of Europe Symposium, Sofía.

Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*, London: Nelson.

Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project, *Journal of Curriculum Studies*, 1, 26-33.

Stenhouse, L. (1970a). Cuestiones de valores controvertido, En W. Carr (Ed.) *Los valores en el plan de estudios*, NEA, Washington DC, 103-115.

Stenhouse, L. (1970b). *The Humanities Project: An introduction*. Londres: Heinemann Educational Books.

Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The rationale, *Theory into Practice*, 10 (3), 154-162.

Stenhouse, L. (1975a). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books, Ch, 6, 7, 10.

Stenhouse, L. (1975b). Neutrality as a Criterion in Teaching: The work of the Humanities Curriculum Project. M.J. Taylor (Ed.): *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER. Pub. Company Ltd, 122-133

Stenhouse, L. (1979a). *Research as a Basis for Teaching*, Inaugural Lecture at the University of East Anglia, Norwich. Subsequently published in Stenhouse, L (1983) *Authority, Education and Emancipation*, London:Heinemann.

Stenhouse, L. (1979b). Using research means doing research, in Dahl, H. Lysne, A Rand, P (Eds) *Spotlight on Educational Problems*, 71-82. Oslo: University of Oslo Press.

Stenhouse, L. (1980). Curriculum Research and the Art of the Teacher, *Curriculum*, 1, Spring.

Stenhouse, L. (1981). *An introduction to currículo research and development*. Londres: Heinemann Educational Books, Ltd. Trad. Cast. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

Stenhouse, L. (1985). Teacher Development and curriculum design, en Rudduck, J. y Hopkins, D. *Research as a Basis for Teaching*. Londres: Heinemann Educational Books, Ltd. Trad. Cast. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stradling, R. (1984). Controversial issues in the currículum. En R. Stradling, Noctor M. and Baines B. (Eds.). *Teaching controversial issues*, Melbourne: Edward Arnold.

Stradling, R. (1985). Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.

Stradling, R. (2001). *Handbook on Teaching 20th Century European History*. Council of Europe Publishing.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe Publishing.

Stradling, R., Noctor, N. & Baines, B. (1984). *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold.

Stuebner, R. (2009). *The current status of religious coexistence and education in Bosnia and Herzegovina*. United States Institute of Peace. Washington, DC. Consultado el 28 de marzo de 2012: www.usip.org

Stuebner, R. (2009). USIP peace briefing: *The current status of religious coexistence*. United States Institute of Peace.

Sundblad, G., Sigrell, B., John, L.K. & Lindkvist, C (2002). Students' evaluation of a learning method: A comparison between problem-based learning and more traditional methods in a specialist university training programme in Psychotherapy. *Medical Teacher*, 24 (3), 268-272.

Sung-Sang, Y. & Hyo-Jung, K. (2002). *The Meaning of Peace and the Role of Education in South Korea*. Paper presented at the Annual Meeting of the Comparative and Internatinal Education Society.

Synott, J. (2005). Peace education as an educational paradigm: Review of a changing field using an old measure, *Journal of Peace Education*, 2 (1), 3-16.

Taba, H. et. al. (1971). *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An inductive approach*, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Tabbush, C. (1999). *Las representaciones políticas de los alumnos*. Informe Final de investigación, Beca de estímulo, UBACyT, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Tann, S. (1988). *Developing Topic Work in the Primary School*. Londres: The Falmer Press.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad modernas*. Madrid: Anaya/Alauda.

The Humanities Project: An Introduction. (1983). (Revised by Jean Rudduck), Norwich: School of Education and Lifelong Learning for the Schools Council.

Thémines, J. F. (2009). Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: Posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 12-23.

Thornbory, G. (2003). E-learning: The revolution, *Occupational Health*, 55 (2), 23-25.

Thornton, B. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, 223-254.

Tiberghien, A., Erduran, S. & Jimenez-Alexandre, M. P. (Orgs.). (2008). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, 8-15. Berlin: Springer.

Tobin, K. & McRobbie, C.J. (1996). Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum. *Science Education*, 80, 223-241.

Todd, S. (2010). Living in a dissonant world: Toward an agonistic cosmopolitics for education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 213-228.

Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, O. & Schula, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam: The International association for the evaluation of educational achievement.

Torrego Seijo, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.

Travé, G. & Pozuelos, F. (1999). Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple: Hacia un enfoque basado en la educación global. *Investigación en la Escuela*, 37, 5-13.

Trianes, M. V. (1995). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria, *Infancia y Sociedad*, 27-28, 262-282.

Trianes, M.V. & Muñoz, A. (1994). *Programa de desarrollo afectivo y social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación.

Trianes, M.V. & Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: Una línea de intervención, *Revista de Educación*, 313, 121-142.

Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 73-86.

Trigueros, D. (2001). A la búsqueda de salidas. Compromiso docente en el IES Sixto Marco de Elx. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 88-91.

Trilla Bernet, J. (1992a). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Ed. Paidós.

Trilla Bernet, J. (1992b). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 33-38.

Trilla Bernet, J. (1995). Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 7, educación y democracia.

Tromp, H. (1989). *War in Europe: Nuclear and conventional perspectives*. Avebury.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*: Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. De T. del Amo, *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate, 1984.

Turiel, E. (2003). *The development of social knowledge: Morality and Covention*. Cambridge U. Press.

Tutiaux-Guillon, N. & Pouette, G. (1993). Les situations-problèmes en sciences sociales : Un outil pour faire construire des concepts aux élèves ?. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 10-11, 165-192.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie. Dans Legardez A., Simonneaux L., Coord., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, 119-135. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Efficacité de l'approche des questions socialement vives pour l'éducation à l'environnement et à la durabilité*. Colloque International "Efficacité et Équité en Éducation".

Tyler, M.C. & Bretherton, D. (2006). Peace Education in Higher Education: Using internship to promote peace. *Journal of Peace Education*, 3, 127-45.

Tytler, R., Duggan, S. & Gott, R. (2001). Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education, *International Journal of Science Education*, 23 (8), 815-832.

Vaello Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

- Vaello Orts, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello Orts, J. (2006). El clima de clase: Problemas y soluciones. En A. Moreno and Maria Paz Soler (Coord.): *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*, 83-100.
- Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Valderrama Hernández, R. (2012). La experiencia de participación ciudadana desde los primeros niveles educativos en la ciudad de Sevilla. En De Alba, García y Santisteban (Ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. II. Sevilla: Díada.
- Van Creveld, M. (1998). *La transformación de la guerra*. Monaco: Les Éditions du Rocher.
- Van Driel, J., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teacher's practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2), 137-158.
- Varela, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Ed. Gedisa, 1990.
- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. Santiago: Dolmen, 1996.
- Varela, F. J., Thompson, E. T. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (New edition.). The MIT Press.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente*. Barcelona: Ed. Gedisa, 1992.
- Varela, J. & Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vilarrasa, A., Ascón, R., Muñoz, E., Olivé, N. & Oller, M. (1993). Selección, secuenciación y articulación de contenidos en el Proyecto Bitácora. En Grupo Aula Sete (Coords.). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Educación Secundaria. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela, 23-36.
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas, *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Visram, R. (1994). British history: Whose history? Black perspectives on British History. En H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History*. London: Routledge.

- Von Mannen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación.
- Vosniadou, S. & Brewer, W.F. (1987). Theories of knowledge restructuring in development. *Review of Educational Research*, 57, 51-67.
- VV.AA. (1994). Contenidos y valores: La respuesta curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 14-18.
- VV.AA. (1997). *Temas transversales*. Barcelona: Praxis.
- VV.AA. (2006). *Historia del altre: Israel y Palestina, un conflicto desde dos miradas*. Fund. Intermon Oxfam.
- VVAA. (1997). *Mediterráneo, ¿camino o frontera?*. Libro del alumno. Córdoba: Tipografía católica, s.d. Cooperativa Andaluza
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development. en mind and society*, Cambridge: Harvard University Press, 79-91.
- Waghid, Y. (2009). Patriotism and Democratic Citizenship Education in South Africa: On the (im)possibility of reconciliation and nation-building. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (4), 299-409.
- Wales, J. & Clarke, P. (2005). *Learning citizenship*. London and New York: Routledge Falmer.
- Watts, M. & Jofili, Z. (1998). Towards critical constructivist teaching. *Internacional Journal of Science Education*, 20 (2), 173-185.
- Weigert, A. J. (1991). *Mixed emotions: Certain steps toward understanding ambivalence*, State University of New York Press, Albany.
- Wellington, J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wellington, J. J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*, England: Basil Blackwell . Consultado el 24 de enero de 2012: <http://www.daneprairie.com>.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press. A Bradford Book.
- Werner, H. (1948). Comparative psychology of mental development. Nueva York. International Universities Press. Trad. cast. De E. Rodríguez Daverio (Eds.), *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- Williams, P. & Sheridan, S. (2006). Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1), 89-93.

- Williams, P. & Sheridan, S. (2010). Conditions for collaborative learning and constructive competition in school, *Educational Research*, 52 (4), 335-350.
- Willis, S. C., Jones, A., Bundy, C., Burdett, K., Whitehouse, C.R. & O'Neill, P.A. (2002). Small-group work and assessment in a PBL curriculum: A qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessment, *Medical Teacher*, 24 (5), 495-501.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En E.W. Eisner and A. Peshkin (Eds.). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*, 326 (7384), 328-330.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woolley, M. & Wragg, T. (2007). We're going to have to be careful with this one: The attitudes and perceptions of student history teachers in relation to teaching controversial topics, In Ross, A. (Ed) *Citizenship education in society*,. London: CiCe, 713-722
- Yaacob, I. (2001). *Cultura of peace: The Israeli Palestinian Case*. Paper presented at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2007). Prevalence & frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41 (2), 189-195.
- Yin, D. Y. (2001). Promoting the development of a conceptual change model of science instruction in prospective secondary biology teachers. *International Journal of Science Education*, 23 (7).
- Young, M., Commins, E. & Kington, C. (2002). *Global citizenship: The Handbook for Primary Teaching*. Publishing/Oxfam.
- Young, R. E. (1981). A study of Teacher's epistemologies. *The Australian Journal of Education*, 25 (2), 144-194.
- Younis, J. & Damon, W. (1992). Social construction in Piaget's Theory. En Beilin, H. and Pufall, P. (comps.). *Piaget's Theory*, Erlbaum, New Jersey, 267-285.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Yus, R. (1997a). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- Yus, R. (1997b). La transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad. *Investigación en la Escuela*, 32, 43-50.

Yus, R. (1998a). Sobre la coexistencia de dos concepciones educativas en el currículum de la LOGSE. *Aula de Innovación Educativa*, 69, 73-78.

Yus, R. (1998b). Pensamiento complejo, humanismo crítico y educación global. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 6-7.

Zainuddin, H., & Moore, A. R. (2003). Enhancing critical thinking with structured controversial dialogues. *The Internet TESL Journal*, 9 (6).

Zaitegui, N. (2001). Una propuesta de intervención en Primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 92-96.

Zanolli, M. B., & Boshuizen, H.P.A. De Grave, W.S. (2002). Students' and tutors' perceptions of problems in PBL tutorial groups at a brazilian medical school. *Education for Health*, 15 (2), 189-201.

Zemal-Saul, C., Blumenfeld, P.C. & Krajcik, J.S. (2000). The influence of early cycles of planning, teaching, and reflection on prospective elementary teachers' developing understanding of supporting students' science learning. *The Journal of Research in Science Teaching*, 37 (4), 318-339.

Zemal-Saul, C., Krajcik, J. & Blumenfeld, P. (2002). Elementary student teachers' science content representations. *The Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 443-463.

Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. New York: Palgrave, MacMillan.

Zembylas, M. (2011a). Toleration and coexistence in conflicting societies: Some tensions and implications for education. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (3), 385-402. Consultado el 15 sw enero de 2012.
<http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2011.600699>

Zembylas, M. (2011b). Ethnic division in cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (1), 53-67.

Zembylas, M., Constadina Charalambous, C., Charalambous, P. & Kendeou, P. (2011a). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332-341.

Zembylas, M., Kendeou, P. & Michaelidou, A. (2011b). The emotional readiness of greek cyprriot teachers. *European Journal of Education*, 46 (4).

Índice de cuadros, figuras y gráficas

Cuadro 2.1: Hipótesis en el debate en torno al conocimiento escolar. Fuente: García Pérez, 2007.....	175
Cuadro 4.1: Contrato Educativo. Fuente: elaboración propia.....	230
Cuadro 4.2: Caso práctico. Conflicto entre iguales. Fuente: elaboración propia.....	237
Cuadro 4.3: Caso práctico. Conflicto generacional. Elaboración propia.....	239
Cuadro 4.4: Los tipos de liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de los modelos de Kurt Lewin y Pichon Riviére.....	250
Cuadro 4.5: Caracterización del líder mesiánico y de sus seguidores. Fuente: elaboración propia a partir de los modelos descritos por Kurt Lewin y Pichon Riviére.....	252
Cuadro 4.6: Caracterización de la relación entre víctimas (chivo expiatorio) y verdugos (líder y adeptos). Fuente: elaboración propia.....	253
Cuadro 5.1. Características de las principales zonas de exclusión de Sevilla. *Valores medios de la zona. Fuente: Nuevo Plan de Ordenación Urbana de Sevilla (2010).....	322
Cuadro 5.2. Características de las zonas de exclusión en Sevilla. Fuente: Nuevo Plan de Ordenación Urbana de Sevilla (2010).....	323
Cuadro 5.3. Alumnado, por niveles, matriculado en el curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia.....	328
Cuadro 5.4: Categorías conceptuales, actitudinales y procedimentales con sus correspondientes valores en la hipótesis de progresión. Fuente: elaboración propia.....	346
Cuadro 6.1: Tratamiento de los datos para responder a los problemas de investigación. Fuente: elaboración propia.....	351
Cuadro 6.2: Análisis interactividades. Fuente: elaboración propia.....	433
Cuadro 6.3: Valores absolutos de la dimensión conceptual.....	437
Cuadro 6.4: Valores porcentuales de la dimensión conceptual.....	437
Cuadro 6.5: Valores absolutos de la dimensión actitudinal.....	438
Cuadro 6.6: Valores porcentuales de la dimensión actitudinal.....	438
Cuadro 6.7: Valores absolutos de la dimensión procedimental.....	439
Cuadro 6.8: Valores porcentuales de la dimensión procedimental.....	439
Cuadro 6.9: El valor ADC1 a lo largo de las tres unidades.....	442
Cuadro 6.10: El valor ADA1 a lo largo de las tres unidades.....	443
Cuadro 6.11: El valor ADP1 en las tres unidades.....	445
Cuadro 6.12: Evolución de los aprendizajes de los alumnos en el grupo de debate.....	508
Cuadro 6.13: Evolución de los aprendizajes actitudinales de los alumnos en el grupo de debate.....	509
Cuadro 6.14: Evolución de los aprendizajes procedimentales de los alumnos en el grupo de debate.....	510
Figura 0.1: Esquema general del trabajo. Fuente: elaboración propia.....	7
Figura 3.1: Fuentes del conocimiento profesional. Fuente: Porlán y Rivero, 1998.....	219
Figura 3.2: Tres elementos básicos en la mejora de la educación. Fuente: reelaborado a partir de diversas aportaciones del Proyecto IRES.....	223
Figura: 5.1. La relación de interacción entre los problemas de investigación. Fuente: elaboración propia.....	317
Fig. 5.2. Barrio de Torreblanca, en Sevilla. Fuente: Google Maps.....	319

Fig. 5.3. División interna del barrio de Torreblanca. Fuente: Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla (Delegación de Economía y Empleo. Centro de Formación Permanente. REDES. Sevilla).....	321
Figura 7.1: Tres elementos básicos en la mejora de la educación. Fuente: reelaborado a partir de diversas aportaciones del Proyecto IRES.....	627
Gráfica 6.1: Gráfica de las progresiones en la dimensión conceptual.....	438
Gráfica 6.2: Progresiones en la dimensión actitudinal.....	439
Gráfica 6.3: Progresiones en la dimensión procedimental.....	440
Gráfica 6.4: Comparativa de las progresiones conceptuales y actitudinales.....	441
Gráfica 6.5: Comparativa de las progresiones conceptuales, actitudinales y procedimentales.....	441
Gráfica 6.6: El valor ADC1 a lo largo de las tres unidades.....	442
Gráfica 6.7: El valor ADA1 a lo largo de las tres unidades.....	444
Gráfica 6.8: El valor ADP1 a lo largo de las tres unidades.....	445
Gráfica 6.9: Evolución de los aprendizajes conceptuales de los alumnos en el grupo de debate.....	508
Gráfica 6.10: Evolución de los aprendizajes actitudinales de los alumnos en el grupo de debate.....	509
Gráfica 6.11: Evolución de los aprendizajes procedimentales de los alumnos en el grupo de debate.....	510