

EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA: UNA INVESTIGACIÓN CON UN GRUPO DE 4º DE ESO¹

José Antonio Pineda Alfonso*

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia de diseño y experimentación de un “Ámbito de Investigación Escolar” (AIE) en torno a “El conflicto y la convivencia”, que pretende contribuir al proceso de elaboración de materiales curriculares del Proyecto IRES, desarrollado según los presupuestos del Modelo de Investigación en la Escuela (MIE) (García Pérez, 2000), y que se concreta en forma de proyecto curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales de 4º de ESO. Este proyecto curricular ha sido experimentado en el marco de una investigación educativa que se realiza con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla y cuyo diseño ha sido descrito en otro lugar (Pineda, 2011). Tras un período de experimentación preliminar durante los cursos 2008-2010 (Pineda Alfonso y García Pérez, 2011) se ha culminado la experimentación e investigación evaluativa con un grupo del IES Torreblanca de Sevilla durante el pasado curso escolar 2010-2011.

La problemática de la convivencia escolar es una preocupación que en los últimos años ha generado innumerables proyectos y planes en los centros educativos, tanto en Andalucía como en el resto de España. Asimismo se ha convertido en un campo de investigación preferente. Prueba de ello es la cantidad ingente de publicaciones y websites dedicadas al tema. Frente a la fragmentación de planes, proyectos y transversalidades, ofrecemos un marco integrador alternativo que sitúa el conflicto y la convivencia dentro del currículo y en el primer plano como objeto de estudio y como problemática para investigar en clase de ESO.

Es evidente que el alumnado de secundaria se caracteriza por cierta desafección hacia la escuela (García Díaz *et al.*, 2007). Estas actitudes se manifiestan en un desin-

1 Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotécnica, s/n. 41013 Sevilla. E-Mail: apineda@us.es.

terés por los contenidos que se ofrecen como objeto de estudio y en conductas que van desde la apatía hasta la franca rebelión, pasando por una mayoritaria actitud adaptativa de resignación y “consentimiento”, sucedáneo de auténtica participación. Tras años de escolaridad, es una tarea ardua construir relaciones de colaboración que reactiven la curiosidad y el deseo de saber que alguna vez tuvieron los alumnos, y establecer la seguridad y confianza necesarias para participar construyendo argumentos y expresando opinión.

Este proyecto concibe la educación para la ciudadanía democrática como un principio integrador de los distintos aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, y de las distintas transversalidades y finalidades educativas sumativas y fragmentadas no atendidas por un currículo sobrecargado de contenidos académicos. Y la participación como la aplicación práctica al contexto real de la vida social y política de los aprendizajes alcanzados. 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; García Pérez y De Alba, 2008). 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.

Ahora bien, ¿cómo promovemos desde el currículo de Ciencias Sociales de Secundaria estas finalidades tan ambiciosas? La cultura escolar invita a obedecer y no a participar. Frente a esto, el trabajo con problemas con una metodología investigativa implica interrogarse sobre la realidad y sobre uno mismo y pasar de la simulación y la repetición a la reflexión y a la construcción del propio conocimiento. Por esto resulta un marco válido que no sólo permite sino que promueve aprendizajes que posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales y el desarrollo de destrezas relacionadas con el planteamiento y resolución de problemas y de actitudes críticas, autocríticas y participativas.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto tiene vocación de ser útil para la mejora de la práctica, de aquí que respetemos el currículo prescrito actualmente en vigor, al que no consideramos un obstáculo fundamental, pues permite -al menos en el caso de Andalucía- interpretaciones flexibles. Por contra, pretendemos con este diseño hacer real y efectivo algunos de los objetivos que supuestamente dice perseguir dicho currículo. Por tanto, 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.

La investigación toma como referencia un marco teórico y un proyecto curricular y de desarrollo profesional con una trayectoria de amplia producción científica y compromiso con la mejora de la educación, el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000), que ha

dado lugar al diseño y experimentación de diversos proyectos curriculares². Este ámbito de investigación ya ha sido descrito en otro lugar³; aquí sólo vamos a señalar algunas características que consideramos de interés para comprender el proceso de investigación y los resultados a ella asociados. En primer lugar, el reconocimiento de los alumnos, otorgándoles carta de naturaleza en el aula, para comenzar un proceso en el que el profesor planifica con ellos y los tiene en cuenta estableciendo una 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).

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 grandes problemas relacionados con el conflicto y la convivencia, que a su vez sirven de eje e introducción a una trama de subproblemas que pretendemos que progresivamente vayan definiendo los alumnos. 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 citamos algunas preguntas diferentes de las inicialmente contempladas, algunas de las cuales fueron propuestas por los alumnos en los debates de definición de los problemas de investigación: ¿por qué es tan difícil para las personas llevarse bien?, ¿cuáles con las causas de los conflictos?, ¿y las consecuencias?, ¿cómo se desarrolla un conflicto?, ¿cómo podemos solucionarlo?, ¿podemos aprender de los conflictos?, ¿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?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España?, ¿cómo vivieron nuestros abuelos en una dictadura?, etc.

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 formulación de problemas e hipótesis explicativas. Partimos de la escala micro y de la experiencia cotidiana para plantearnos los problemas de investigación. A partir de experiencias introductorias de análisis de situaciones de conflicto cotidiano invitamos a nuestros alumnos a problematizar el conocimiento, a formular preguntas y dilemas en relación con las situaciones y casos que planteamos.

Hemos intentado que los problemas de investigación y las actividades adquiriesen una formulación dual conjugando el conocimiento de lo social con el conocimiento personal introspectivo 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. Además de reconocer la realidad del alumno y sus intereses pensamos que todo conocimiento obedece en últi-

² Destaco, por sus características y proximidad en el tiempo, el proyecto *Investigando Nuestro Mundo 6-12* (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005; Estepa, 2007), que se desarrolla en educación primaria.

³ En una comunicación que lleva por título “La construcción y experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia”, presentada en el Congreso de Innovación metodológica y docente en Historia, Geografía e Historia del Arte. Santiago de Compostela, septiembre de 2011.

ma 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 METODOLOGÍA. INVESTIGACIÓN DE PROBLEMAS RELEVANTES. EL TRABAJO INDIVIDUAL Y EL TRABAJO EN GRUPO

Asumimos la investigación y el trabajo en torno a problemas como estrategia metodológica y como principio didáctico integrador, en coherencia con las finalidades educativas propuestas, es decir, con una determinada concepción democrática y relativista del saber con vocación de contribuir al crecimiento personal y a la participación crítica. Se trata de desarrollar autonomía de pensamiento en la resolución de problemas con el fin de construir una cosmovisión compleja, sistémica, relativista y crítica que permita construir significados para 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 alumnado. Esto supone un replanteamiento del papel del profesor, que deja de ser un mero transmisor de un legado cultural considerado verdadero y valioso y asume el papel de líder democrático y guía en el proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos.

En ese sentido, consideramos la interacción grupal como un aprendizaje social y comunicativo con valor en sí mismo. 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 cercanos y eficaces.

Combinamos el trabajo individual en el cuaderno del alumno con el debate posterior en el gran grupo-clase. A partir de una actividad de 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 suelen tener cabida en la dinámica escolar y a menudo se avergüenzan de manifestarlas, pues han “aprendido” a rechazarlas por inútiles y erróneas. Hay que intentar revertir, pues, este proceso mediante un verdadero “desaprender”, generando relaciones de confianza y aprobación.

Estamos convencidos de que ningún cambio metodológico ni ninguna nueva formulación y organización de los contenidos son viables si no van acompañados 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 tiene como finalidad crear un escenario que rompa con los elementos del imaginario al uso: dependencia del premio o del castigo, simulación, desconfianza, amenaza, miedo, obediencia o rebelión; y en el que, por el contrario, 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.

CONTENIDOS. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DESEABLE

Así pues, desde una perspectiva globalizadora, esta propuesta pretende formular el conocimiento escolar integrando la relevancia de los problemas sociales, las aportaciones de las disciplinas de conocimiento, las concepciones e intereses de los alumnos y el conocimiento metadisciplinar en forma de metaconocimientos jerárquicamente superiores y muy estructurantes desde el punto de vista educativo que permitan construir una cosmovisión o explicación interpretativa del mundo (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000).

Siguiendo la “hipótesis general de progresión” que se propone desde el Proyecto IRES, pretendemos enriquecer las ideas de los alumnos trabajando, en un gradiente de menor a mayor complejidad, una serie de conceptos de gran potencialidad inclusiva, que capaciten para la comprensión de los fenómenos sociales y naturales y finalmente para la participación social crítica. Partimos de una visión descriptiva y cercana del conflicto y la convivencia para avanzar en la construcción de conceptos de transición -“rol o función social”, “organización-institución”, “liderazgo social”, “ideología”, etc.-, para llegar a una caracterización y comprensión compleja de la conducta individual y 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.

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-, lo que implica, por una parte, un profundo cambio de mentalidad en cuanto a la naturaleza y al valor del saber y, por otra, 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 mera satisfacción narcisista al servicio del poder y del propio des-conocimiento, 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. 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 expuestos 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.

Finalmente ofrecemos resultados parciales de esta investigación en curso.

RESULTADOS: OBSTÁCULOS Y POTENCIALIDADES

Consideramos la cultura escolar hegemónica como un marco que impide o limita la participación. Intentaremos definir algunos elementos críticos de esta cultura que han operado como obstáculos, y algunas potencialidades de progresión, que hemos detectado en nuestra investigación:

1. El miedo al fracaso y al error induce bajos niveles de autoestima y escasa disposición para la participación. Las relaciones de colaboración y el trabajo en equipo, la aceptación y el establecimiento de horizontes de superación razonables ayudan a mejorar:

[Autovaloración]: “[...] Además me gusta debatir porque asin (sic) cada uno opina lo que cree sin temor a que este mal. [ADP2-G3S4-UD1-A9-F2]⁴

2. En los debates, 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. Predominaba la cultura de la repetición y la copia, de las tareas mecánicas y de los formulismos de las actividades de libro de texto. Esto se correlacionaba 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:

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

P: Ahí es donde empezáis a debatir, cada uno tiene sus argumentos y trata de convencer a los demás de esos argumentos. [ADC1-G3S3-U1-A1-F2]

⁴ Aunque no vamos a hacer aquí un uso decisivo de las unidades de información -obtenidas de grabaciones y de documentos de trabajo (como el cuaderno)-, queremos señalar que la codificación de cada unidad de información se plasma en un código de letras y números, en el que se representan las categorías de análisis, el grupo de trabajo, el sujeto, la actividad didáctica analizada y la fuente de información utilizada para la recogida de los datos. En los diálogos, la letra P es el “profesor”.

3. Cada obstáculo de parte del alumno tiene su otra cara especular y dialéctica en la parte del profesor. El profesor por una parte animaba al debate pero, llevado por la inercia de la cultura escolar a la que pertenece, instaba a los alumnos a registrar todo en sus cuadernos, estableciendo demandas contradictorias.

P: [...] ¿quien coordina?, tú vas a ser el secretario, pues tú 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-U2-A7-F2]

La defensa por parte del profesor de las bondades de la discrepancia no tenía consecuencias positivas, los alumnos seguían recitando sin debatir. Ambas actitudes se trababan en la misma dialéctica: la insistencia de la repetición. Otro tipo de intervención del profesor dio mejores resultados. Se trataba de un supuesto de análisis de un típico caso de conflicto en el que dos alumnos se enfrentaban en clase y el profesor intervenía amenazando con el castigo a ambos si no cesaba la discusión. Los alumnos consideraban que el profesor intervenía como “mediador”; en sus concepciones simplificadoras de sentido común, reprimir, desplazar o evitar el conflicto equivalía a “mediar”. Además justificaban la aplicación del castigo por parte de un adulto como estrategia de resolución, poniendo, así, de manifiesto la dependencia y la incapacidad para tomar decisiones.

G3S2: [¿cómo podríamos resolverlo?] [el conflicto]: 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? [...] [silencio] P: eso es lo que nos han dicho aquí pero, ¿ustedes qué pensáis?, aquí entre nosotros, sin que se entere nadie [silencio, miradas y sonrisas]

G3S4: que podríamos hacerlo entre nosotros, ¿no? [...] [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”. 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 de pensar y opinar libremente. El resultado es inmediato, G3S4 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 fue insistente y repetitiva sino que introdujo 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:

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. [ADC2-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.

4. La relación dialéctica entre actitudes, concepciones y destrezas. La actitud conformista-fatalista y la aceptación acrítica del “statu quo” se reveló como un factor paralizante en todos los sentidos, impedía salir de la simplificación conceptual y bloqueaba los progresos procedimentales y actitudinales. Veamos este otro caso propuesto para su análisis, se trataba de un conflicto por la rotura de un extintor en el pasillo del Centro, al no encontrarse un culpable los profesores decidieron que pagaran todos los que se hallaban en ese momento allí:

G3S2: tenemos un incidente en el que se ha inculpado 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 pringas, es la ley de la naturaleza. [ADC1-G3S2-U2-A7-F2]

El conflicto no era 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. Y además se concibe como un hecho “natural”. Naturalizar las relaciones sociales es corriente en la cultura escolar dominante, provee de un estatus de aceptabilidad y elude tener que pensar en las relaciones de poder y dominación que subyacen. Este esquema cognitivo está además vinculado con una actitud con respecto al conflicto que no favorece su resolución.

5. Los alumnos justificaban el comportamiento de los adultos, y esto pasaba por la asunción conformista de que en caso de duda se presume la culpabilidad de los jóvenes y se aplica el castigo colectivo. Pensamos que este conformismo es adaptativo, la impotencia resultante de una correlación de fuerzas tan desigual, aconseja admitir lo inevitable y reprimir o desplazar los sentimientos.

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: sí, pero tienen que tener pruebas

G3S1, G3S4: no tienen pruebas para acusarlos [...]

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? [...] [G3-UD2-A7-F2]

Tras la intervención del profesor:

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 [...]

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 maestro [...] a veces se la levantan [...] [ADA2-G3-UD2-A7-F2]

[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

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 [silencio]. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

6. El conflicto generacional es la forma específica en los jóvenes de vivenciar las relaciones de poder, y esta es una idea crítica aglutinadora de significados, necesaria para comprender los procesos sociales y prerrequisito para la participación. Los alumnos investigaron la organización y funcionamiento de su centro y entrevistaron a profesores y directivos.

[La Escuela que queremos]:

Preguntas 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: ¿cual 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?, ¿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]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; MARTÍN TOSCANO, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, pp. 17-28.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2000, IV (64). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>> (Consulta, 14 de abril de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, 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*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, XII (270) (122). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (Consulta, 12 de abril de 2011).
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional)*. "Presentación" y cuatro vols. Sevilla: Díada Editora.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 69-83.
- PINEDA ALFONSO, J.A. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, pp. 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, pp. 35-47.