

Presentamos los resultados parciales de una investigación en curso, inscrita en el marco de una tesis doctoral, que ha partido del diseño de un "ámbito de investigación escolar" para la enseñanza de las Ciencias Sociales de 4º de ESO sobre el "conflicto y la convivencia" y se centra en el seguimiento de su experimentación con un grupo del IES Torreblanca de Sevilla durante el curso 2010-2011. Ofrecemos una panorámica de las concepciones iniciales de los alumnos como paso previo necesario para una intervención educativa, que pretende trabajar con ellas para enriquecerlas y hacerlas más complejas y cercanas al conocimiento científico social.

PALABRAS CLAVE: *Diseño curricular; Experimentación curricular; Investigación educativa; Concepciones de los alumnos; Conocimiento científico.*

Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO

pp. 35-47

José Antonio Pineda Alfonso* IES Torreblanca (Sevilla)

35

Planteamiento y desarrollo de la investigación

La investigación que se presenta se basa en el diseño y experimentación de un proyecto de enseñanza estrechamente vinculado a la mejora de la práctica docente cotidiana, pues pretende atender algunas de las necesidades más perentorias del Centro educativo en el que trabaja el investigador: la mejora de la convivencia y del rendimiento académico en un Centro de atención preferente. Asimismo, se ajusta a los requerimientos de la Orden de desarrollo del currículum de Secundaria de Andalucía (Or-

den de 10 de agosto de 2007) en cuanto a la organización de los contenidos en torno a problemas sociales relevantes, a la contextualización de las propuestas curriculares y al empleo de una metodología activa de tipo investigativo basada en el planteamiento, trabajo y resolución de problemas. La investigación toma como referencias 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 curriculares¹. Desde di-

* E-mail: apineda@us.es

¹ 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.

✉ Artículo recibido el 15 de octubre de 2011 y aceptado el 15 de noviembre de 2011.

cho referente pretende contribuir a la construcción del conocimiento sobre concepciones de los alumnos y sobre desarrollo profesional de los profesores, junto a otras investigaciones de estas características que se vienen desarrollando en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Estepa, 2009).

Se trata, en esta investigación, de indagar en las potencialidades, para el aprendizaje de los alumnos, del trabajo en torno a problemas sociales relevantes mediante una metodología de investigación escolar, y, específicamente, de detectar los obstáculos en la progresión desde las concepciones iniciales de los alumnos sobre los fenómenos sociales hasta el conocimiento escolar que consideramos deseable. Asimismo, se intenta verificar cómo contribuye este proceso de trabajo al desarrollo profesional del docente y qué dificultades se encuentran. Hemos utilizado como fuentes para las observaciones y registro de los datos, básicamente, las producciones de los cuadernos de los alumnos (considerada aquí como Fuente 1) y las grabaciones en audio de las sesiones de grupos de debate en el aula (considerada como Fuente 2), lo que se complementa con la perspectiva recogida en el diario del profesor-investigador. De los cuadernos se han seleccionado 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 cuadernos 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 codificado² teniendo como referencia un sistema de categorías previamente establecido en una serie de dimensiones de análisis correspondientes al aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos³ 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. Presentamos aquí resultados relativos a concepciones de los alumnos de uno de los grupos del aula, el Grupo 3 (G3), formado por cinco alumnos, que consideramos representativo de la totalidad del grupo-aula, respecto a la categoría de conocimiento conceptual en el estado “inicial” de sus ideas acerca del conflicto y la convivencia, y, en definitiva, acerca de los fenómenos sociales. En esa línea se está desarrollando la totalidad de la investigación prevista.

Ofrecemos, pues -como primer estudio de resultados de la investigación global-, una panorámica de la población de ideas de nuestros alumnos sobre el conflicto y la convivencia que representan concepciones de un bajo nivel de complejidad. Consideramos necesario activar y hacer explícitas estas ideas, y comprender su lógica, como punto de partida para una intervención educativa que pretende trabajar con ellas para enriquecerlas haciéndolas más complejas y cercanas al pensamiento científico sobre los fenómenos sociales (García Pérez, 2002).

² La codificación -utilizada en este artículo- de cada unidad de información se plasma en un código, que recoge datos del grupo, el sujeto, la actividad y la fuente de información. Así, por ejemplo, el código [G3S4-U2-A3-F2] significa: información procedente del Grupo de trabajo 3 y aportada concretamente por el Sujeto 4 del grupo -en el caso de que sea una aportación del grupo en su conjunto no se hace constar S4 sino sólo G3-; en la Unidad didáctica 2 del programa; en la Actividad 3; y procedente de la Fuente de información 2 (grabación de audio).

³ Las categorías utilizadas para el análisis de las concepciones del alumnado son: Aprendizajes en la dimensión conceptual (ADC), Aprendizajes en la dimensión procedimental (ADP) y Aprendizajes en la dimensión actitudinal (ADA). Cada una de las categorías incluye tres posibles niveles de formulación de las concepciones susceptibles de ser encuadradas en ella. En el caso de este artículo trabajamos solamente -como se indica más abajo- con el nivel de formulación más elemental de la categoría relativa a la dimensión conceptual (ADC) del conflicto y la convivencia.

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:

“[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 reventan 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 educativo” [G3-U2-A3-F2].

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 estén implicada la acción y la responsabilidad humanas.

[Respondiendo a la cuestión: ¿Cuáles son tus intereses y preocupaciones a nivel 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” [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 según la cual las cosas ocurren por azar o por el destino.

“que escaseara (sic) el petróleo o el agua, o que la capa de ozono se destruyera” [G3S1-U1-A1-F1].

“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” [G3S4-U1-A1-F1].

Cuando se contemplan causas y consecuencias solo se refieren las evidentes y cercanas en el tiempo y en el espacio. Los conflictos y la convivencia dependen, pues, 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.

“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” [G3S1-UD2-A2-F2].

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 atribuirle la razón a una de las partes del conflicto y la queja por no ser escuchado por los adultos. 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” [G3S3-U1-A1-F1].

[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 (...) para salir tengo primero que estudiar” [G3S3-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” [G3S4-U1-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. La causa es simplemente:

“(…) el destrozo del inmobiliario (sic)” [G3S5-U2-A7-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, pues, 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” [G3S2-U2-A7-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” [G3S2-U2-A7-F2].

Los alumnos repiten los estereotipos, participan de la concepción de la sospecha, de la presunción de culpabilidad de los jóvenes 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:

“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-A7-F2].

En cuanto a los diferentes cursos o desarrollos que pudiera tomar el conflicto, generalmente nuestros alumnos sólo conciben una relación causal simple, un encadenamiento o contigüidad de fenómenos, y no se vislumbra ningún proceso o camino de resolución. En algún caso se apunta la posibilidad de un proceso en escalada pero no se explica bien:

[Respondiendo a: ¿Qué curso podría seguir el proceso?]: “Puede ir a peor con un conflicto entre el centro y 4º de ESO” [G3S1-U2-A1-F1].

Si ponemos a nuestros alumnos en posición de tener que construir argumentos para defender las posiciones de cada una de las partes en conflicto, profesor y alumnos, entonces, junto a las concepciones descritas –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 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.

[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” [G3S1-U2-A5-F1].

A menudo la duda o la confusión denotan ese 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” [G3S4-U2-A7-F2].

Pero aún subsiste 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?” [G3S2-U2-A7-F2].

“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?” [G3S2-U2-A7-F2].

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).

La resolución de los conflictos

En este nivel inicial de las concepciones de los alumnos, encontramos una concepción de la resolución del conflicto “justiciera” o “vengativa”, según la cual hacer justicia es “aplicar un castigo”, que adquiere las formas estereotipadas de la simplicidad y la violencia, y en las que un agente externo, símbolo de autoridad, ejerce la represión. Todo esto está muy pegado a la experiencia cotidiana de los alumnos, el policía, en la calle, y el profesor, en el contexto del centro educativo, aplican sus formas de castigo, uno la multa y el calabozo, otro los *partes* y las expulsiones. Así, vemos 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” [G3-U2-A3-F2].

Ello merece el siguiente comentario de los alumnos:

“yo opino que sí, que está bien porque al final se ha hecho justicia” [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. 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” [G3S1-U2-A1-F1].

El profesor se concibe, pues, como una figura que pone orden y castiga, impidiendo que progrese el conflicto. Los alumnos parecen aceptar esta subordinación y dependencia como algo necesario, que forma parte de las

normas no escritas de funcionamiento en la escuela, y en cuya ausencia podría escalar el enfrentamiento. 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 (...)” [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:

“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” [G3-U2-A8-F2].

40

Se apela a la valentía, al honor y al sacrificio para autoinculparse, y se pide que los profesores lo valoren 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. Es más, el castigo se justifica como necesario, aunque ellos mismos se quejen de que a veces es injusto:

“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” [G3-U2-A7-F2].

[En respuesta a la cuestión del castigo colectivo]: “G3S1: (...) que sí porque así aprenden y si ha sido ese grupo ya no vuelven a hacerlo” [G3-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. Otra conducta típica ante el conflicto es la evitación:

“ponerlos uno al lado de otro para que así no se molesten ninguno y vean los dos” [G3S3-U2-A1-F1].

[Respondiendo a: ¿Cómo resolver el conflicto?: “G3S2: yo me quitaría de ahí (...) yo no tengo ganas de discutir.

G3S5: evitar el problema” [G3-U2-A3-F2].

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, también aparecen ideas de transición hacia 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.

“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” [G3S2-U2-A6-F1].

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.

Roles, contextos y caracterización del comportamiento

La caracterización del comportamiento individual y colectivo se basa exclusivamente en la perspectiva de una conducta consciente, vo-

luntaria 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. La influencia del contexto en el conflicto viene marcada por una caracterización simplificada: fuera del instituto el profesor no tiene tanto poder, no puede castigar, ya no es la figura de autoridad que controla y castiga.

“un maestro en la escuela siempre será un maestro (...) su rol fuera del colegio puede ser diferente” [G3S2-U2-A4-F1].

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. Según esto, el profesor, que corta el conflicto amenazando con el castigo a ambos, sería un “mediador”:

“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” (...) [G3-U2-A2-F2].

Cuando preguntamos a nuestros alumnos qué pasaría si el caso de conflicto analizado se desarrollara fuera de la escuela:

“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” [G3S4-U2-A8-F2].

Y cuando pedimos 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. Se quejan de las deficiencias de los espacios y de lo inadecuado de los tiempos escolares pero no los vinculan al rendimiento escolar, a los objetivos de la insti-

tución, a la 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” [G3S2-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 (sic), que no sea extenso” [G3-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 a esta escala los esquemas cognitivos antes descritos para explicar los fenómenos sociales. Veámoslo analizando, ahora a escala social, los diversos aspectos que en el apartado anterior se han analizado a escala de relaciones interpersonales.

4

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 los mediadores sociales, roles, instituciones, movimientos sociales, ideologías, 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: ¿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” [G3S1-U1-A1-F1].

[Y las consecuencias] “que acaben peleados (...) y las consecuencias son que uno de ellos gane o que ocurra una gran catástrofe como una guerra” [G3S3-U1-A1-F1].

En cuanto a los procesos conflictivos en el campo de lo social:

“Comienzan discutiendo a ver (sic) quién es el mejor país. Algo así (sic); después empiezan las amenazas entre los dos y al final si no ocurre un milagro acaban lanzándose bombas nucleares” [G3S4-U1-A1-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. 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, puede haber una guerra nuclear:

“porque hay bombas nucleares y estas se pueden usar en una guerra” [G3S1-U1-A1-F1].

Con respecto a la guerra nuclear, 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 el concepto de “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” [G3S1-U1-A1-F1].

Se traslada aquí el esquema explicativo del conflicto individual cotidiano: golpear primero para ganar y ponerse a salvo:

[Respondiendo a la cuestión: 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 mí no me pasaría nada” [G3S2-U1-A1-F1].

La personalización de los fenómenos sociales

El conflicto social se concibe a semejanza del conflicto individual, como un enfrentamiento entre personas o bien entre grandes protagonistas de los acontecimientos. 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 lo siguiente:

[Respondiendo a la cuestión: La huelga general del 29 de septiembre de 2010, ¿es la expresión de un conflicto social?, ¿entre quienes?]: “sí, de la población con el presidente, para que cambie su política” [G3S1-U1-A1-F1].

A la cuestión de por qué los antiguos aliados en la Segunda Guerra Mundial se convirtieron en enemigos, se responde:

“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” [G3S1-U1-A1-F1].

En este caso se sustituye el enfrentamiento entre personas por el enfrentamiento entre zonas, como si una pelea entre grandes protagonistas explicase lo que pasó.

“Los EEUU y Rusia se convirtieron en enemigos porque cada uno tiene una ideología diferente, es decir, que cada uno pensaba diferente” [G3S1-U1-A1-F1].

“Yo creo que fue porque Roosevelt y Churchill no dejaron a Stalin formar el cinturón de acero, des-

pués de que le ayudaron en la guerra. Dado que ellos querían poner la democracia y Stalin ejercer el comunismo” [G3S2-U1-A5-F1].

Conciben 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 es 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”.

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.

[Respondiendo a: ¿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” [G3-U1-A1-F2].

Aunque aquí se señalan dos causas, una de carácter ideológico y otra de carácter político, en realidad lo interpretamos como 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.

“Porque cada uno tienen una ideología diferente y cada uno pensaba diferente” [G3S1-U1-A1-F2].

“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 (...) [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 responde:

“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” [G3S3-U1-A1-F2].

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 se repiten ideas escuchadas o leídas en el transcurso de las actividades de clase, pero que subyace 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 fruto de la repetición de lo oído o de lo leído.

[Respondiendo a la cuestión: ¿Se pudo evitar lanzar las bombas atómicas sobre Japón?]: “sí 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” [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:

“Pues yo pienso que un país como Corea del Norte no se le debe permitir tener bombas atómicas 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” [G3S2-U1-A7-F1].

Solo se tienen en cuenta, pues, 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 interna-

cional 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.

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 pongan en cuestión dicha conducta o bien 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 sí y a veces no, porque algunas veces hacemos cosas que no deberíamos sin pensarlo. A veces sí, como por ejemplo intentar cuidar el planeta. A veces no, como por ejemplo fumar porque produce cáncer” [G3S1-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 auto-

destrucción, la respuesta cambia y se muestra una confianza en la racionalidad humana. Este optimismo y fe en la racionalidad humana, en el buen juicio, llevan a afirmar que no habrá autodestrucción 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:

[En respuesta a las cuestiones: ¿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” [G3S1-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:

“[Respondiendo a la cuestión: ¿Son superiores las personas que no dudan, que siempre están seguros de todo?] sí, porque no dudan y no pierden tiempo y acatan las normas tal y como se las dan” [G3S4-U1-A1-F1].

[Respondiendo a la cuestión: ¿Son superiores las personas que no dudan, que siempre están seguros de todo?] “sí, son más fuertes, porque está seguro de sí mismo (sic)” [G3S4-U1-A1-F1].

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” [G3S1-U1-A1-F1].

Se valora la eficacia mecanicista por encima de la capacidad de decisión de las personas. Pueden fallar, por eso no hay que confiar ciegamente, pero no porque sean las personas las que tienen que gobernar la ciencia y la técnica y ponerlas a su servicio. 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” [G3S2-U1-A1-F1].

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” [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 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:

“Pueden ser las ofensas entre la gente de cargos políticos, también puede ser causada por ideologías diferentes que la difunden mediante la propaganda. Es decir, que puede haber causas políticas e ideológicas. Los industriales se enriquecen ya que ellos utilizan la guerra como negocio. Una dictadura lo favorece ya que el pueblo hace lo que le dice su líder. También una causa puede ser el pensamiento de salir de la crisis con una guerra” [G3S1-U3-A4-F1].

En este caso, aunque se sigue atribuyendo las causas del conflicto a una discrepancia u ofensa, sin embargo se describen factores de tipo económico y político y se tiene en cuenta el papel de las instituciones, la propaganda y los líderes.

Conclusiones

De los resultados expuestos se puede 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, cuyo papel condicionante de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido destacado por diversos autores (Merchán, 2005). En efecto, cuando los alumnos entran en contacto 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. En este sentido, la cultura escolar convencional supone, más que un punto de partida, casi un obstáculo que hay que desmontar para intentar partir de las primitivas concepciones de sentido común.

Frente a este estado de cosas, el modelo didáctico de investigación en la escuela (García Pérez, 2000) ofrece una alternativa válida para promover la reflexión, el debate y la construcción de conocimiento –con significado y sentido personal– sobre los fenómenos sociales. 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 (García Pérez, 2002). Esta alternativa supone trabajar en la construcción de categorías metadisciplinarias generales que propicien un enriquecimiento y complejización del conocimiento de los alumnos (García Díaz, 1998), que en nuestro caso se concretan en: causas y consecuencias de los conflictos sociales, el conflicto como proceso, estrategias de resolución de conflictos e influencia de los contextos y de los roles sociales en el conflicto y en la convivencia. Los resultados expuestos pretenden ser una caracterización del punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, pese a tratarse de un nivel inicial de dichas concepciones, pueden apreciarse ya determinados rasgos

que apuntan hacia formulaciones más complejas de dichas concepciones. En el favorecimiento de dicha progresión habríamos de trabajar.

REFERENCIAS

- BARDIN, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CASTORINA, J. A. (Coord.) (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- ESTEPA, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>. (Consultado el 24 de septiembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 17-25.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000). En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>. (Consultado el 24 de septiembre de 2011).
- GRUPO VALLADOLID (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1990). *Proyecto Guadalquivir para comprender la Historia. Libro del profesor*. Sevilla: Oromana.
- 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>. (Consultado el 16 de septiembre de 2011).

ABSTRACT

Students' Conceptions on Conflict and Coexistence. A Study on Students from 4th Year of Compulsory Secondary School.

In this article we present partial results of an ongoing investigation that forms part of a doctoral thesis, which has started from the design of an 'area of school research' on 'Conflict and Coexistence' for teaching of Social Sciences of 4th year of Compulsory Secondary School (ESO) and is centred on its experimentation with a group of Torreblanca IES in Seville during the academic year 2010-2011. Then we offer an overview of the initial conceptions of students as a necessary step for educational intervention, which aims to work with them to enrich and make them more complex and closer to social scientific knowledge.

KEYWORDS: *Curriculum Design; Curriculum Experimentation; Educational Research; Students' Conceptions; Scientific Knowledge.*

RÉSUMÉ

Les représentations des étudiants sur le conflit et la coexistence. Un étude sur des étudiants de quatrième année de l'Enseignement Secondaire Obligatoire.

Nous présentons les résultats partiels d'une recherche en cours qui fait partie d'une thèse de doctorat, qui a commencé avec le design d'un «domaine de recherche scolaire» pour l'enseignement des Sciences Sociales de quatrième année de l'Enseignement Secondaire Obligatoire sur le thème «Le conflit et la coexistence» et on centre sur son expérimentation avec un groupe de l'IES Torreblanca de Séville durant l'année académique 2010-2011. Nous montrons un aperçu des conceptions initiales des élèves comme une étape nécessaire pour une intervention éducative qui vise à travailler avec eux afin d' les enrichir et de les rendre plus complexes et plus proches de la connaissance scientifique.

MOTS CLÉS: *Design des programmes; Expérimentation des programmes; Recherche éducative; Représentations des étudiants; Connaissance scientifique.*