EL CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA. UNA INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS DE 4.º DE ESO DE UN BARRIO PERIFÉRICO DE LA CIUDAD DE SEVILLA[1]

Conflict and Coexistence: Research with 15-16 Year Old Secondary School Pupils in a Seville Suburb

José Antonio Pineda Alfonso[2]
Departamento de Didáctica de las Ciencias
Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla
apineda@us.es

Recibido: 02.04.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumen. Presentamos una investigación que ha tomado la forma de tesis doctoral y que se ha realizado durante el curso 2010-2011 con un grupo de alumnos de 4.º de ESO de un instituto de la periferia de la ciudad de Sevilla. Partiendo de problemas prácticos profesionales, el autor, que es el profesor del grupo e investigador, ha experimentado una programación de aula innovadora y ha hecho un seguimiento de sus resultados en cuanto al aprendizaje de los alumnos, el desarrollo profesional del profesor y la influencia de la cultura del centro, a través de una investigación evaluativa.

Palabras clave. Problemas prácticos profesionales, innovación educativa, experimentación curricular, investigación-acción.

Abstract. A description is given of a study which formed the body of a doctoral thesis, conducted during the 2010/11 school year with a group of 15-16 year old pupils in a suburban secondary school in Seville. The author, the group's teacher, implemented with them an innovative classroom programme and applied evaluative methods to track the pupils' learning performance, his own professional development, and the influence of the school's culture.

Keywords. Professional practical problems, educational innovation, curricular experimentation, action-research.

INTRODUCCIÓN

Presentamos una investigación (Pineda, 2013) que parte de los problemas prácticos profesionales de un profesor de educación secundaria. Se trata de lo que se ha dado en llamar el «malestar profesional», es decir el desencuentro, el choque de culturas y el conflicto generacional, que se manifiestan sintomáticamente en el aula de secundaria en la desafección y el desinterés de los alumnos y en la subsiguiente frustración del profesor.

Frente a los tradicionales mecanismos de negación y escape del conflicto a través de la proyección de la responsabilidad en algún otro, ensayamos un camino más reflexivo e introspectivo que acabó cristalizando en una idea y una propuesta: las relaciones de poder dentro del aula son alienantes para ambas partes, y una forma de gestionar positivamente esta relación conflictiva podría ser la búsqueda del mutuo reconocimiento entre profesor y alumnos. Desde este enfoque, el profesor no reconocido, frustrado por la desafección de sus alumnos, sería la otra cara dialéctica y especular de unos alumnos con los que no se cuenta para nada en la gestión de los asuntos diarios en el aula y en la escuela. La falta de reconocimiento del alumnado, que se manifestaba en la dificultad para una auténtica participación, se convirtió desde ese momento en el hilo conductor y en la matriz que daba sentido a un proceso de experimentación curricular, investigación evaluativa y desarrollo profesional.

Así, esta actitud más reflexiva y autocrítica tomó cuerpo en la idea de la necesidad del reconocimiento de los alumnos, y esto pasaba por la suspensión del propio saber y del propio estatus para dar la palabra al otro y salir del callejón sin salida del desencuentro. Se trataba en definiti-

va de construir un nuevo patrón de relaciones en el aula en el que ambas partes se sintiesen tratadas como personas.

Este cambio arrastraba al resto de los elementos implicados en el currículum: la metodología debía respetar el protagonismo de los alumnos y los contenidos debían ser seleccionados y organizados siguiendo alguna lógica que tuviese también en cuenta la relevancia para aquéllos. A tal fin realizamos una revisión de distintas propuestas de integración del currículum y de distintos proyectos curriculares de ciencias sociales que nos fueron de gran utilidad para construir un «ámbito de investigación escolar», pues «el conflicto y la convivencia», tanto en el aula como en el centro, el barrio o la familia empezaba a emerger como problemática sentida y aglutinadora de contenidos y significados educativos para la enseñanza de las ciencias sociales en 4.º de ESO.

Además de la convivencia en el aula, otra problemática que estaba en el origen de esta investigación era la relacionada con las necesidades relativas a la convivencia en el centro escolar en el que el propio investigador trabajaba como profesor, un Centro de Atención Preferente de Sevilla. Por tanto, la convivencia era una problemática no sólo sentida y vivida en el aula, sino que formaba parte del contexto en el que se hallaba el centro educativo: Torreblanca, un barrio periférico de la ciudad de Sevilla situado en el límite de su término territorial, aislado y rodeado por un cinturón de espacios no urbanizados. Como todos los espacios liminales, de frontera, es un espacio conflictivo, fragmentado y marcado por la exclusión; no en vano la Junta de Andalucía lo ha declarado como Zona con Necesidad de Transformación Social, y lo ha incluido también en los Planes Integrales. Aunque la desigualdad y la segmentación interna configuran una imagen dual del barrio, en su parte más degradada se sitúa la sección censal de Sevilla donde existe una mayor proporción de hogares excluidos (69 por ciento), con hacinamiento (59 por ciento), falta de equipamiento básico en las viviendas (43 por ciento), y hogares con todos sus miembros en paro (39,7 por ciento).[3] El centro educativo, por su parte, 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 del Plan de Convivencia se ha dotado de distintos órganos e instrumentos como la Comisión de Convivencia, el Aula de Convivencia, el Proyecto Escuela Espacio de Paz, el Taller de Mediación Escolar, el Taller de Reflexión, etc.

Una vez identificada esta problemática —en realidad carencias percibidas en relación con la capacidad para convivir y aprender del conflicto—, se hizo necesario por nuestra parte, como profesor y como investigador, un plan de actuación que pretendía convertir la convivencia en objeto de estudio en clase de ciencias sociales de 4.º de ESO. Este plan tomó la forma de un proyecto curricular en forma de «ámbito de investigación escolar» sobre el «conflicto y la convivencia».

NUESTRA PROPUESTA: UN ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR EN TORNO AL «CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA»

Desde la perspectiva de IRES, los «ámbitos de investigación escolar» (AIE) son organizadores del currículo que atienden a la necesidad de definir y concretar el conocimiento escolar deseable (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. 4). Este ámbito ha sido experimentado con un grupo de 4.º de ESO y sometido a investigación evaluativa en algunas de sus unidades didácticas con la intención de mejorar los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo profesional del profesor. De esta vocación de utilidad para la práctica se deriva que respetemos el marco básico del currículo prescrito, que no consideramos —especialmente en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía— un obstáculo fundamental, pues permite interpretaciones flexibles. Por contra, pretendemos con este diseño hacer reales y efectivos algunos de los objetivos que supuestamente dice perseguir dicho currículum.

Pensamos que la problemática en torno al conflicto y la convivencia tiene una gran potencialidad educativa. Atiende al interés de los alumnos y es, además, relevante desde el punto de vista de las disciplinas académicas relacionadas con las ciencias humanas y sociales. 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. Y es relevante desde el punto de vista social, pues 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.

Este enfoque se basa en el planteamiento de problemas sentidos por los alumnos como tales, seguidos de una fase de interacción entre las concepciones de los alumnos y la nueva información proporcionada, para finalmente llegar a conclusiones que se comunican al resto de compañeros. Por tanto asumimos el trabajo en torno a problemas como estrategia metodológica coherente con las finalidades educativas propuestas (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000). En este proceso contemplamos mo-

mentos 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.

El trabajo en grupo permite también un ajuste en la comunicación con los alumnos más cercana y eficaz, pues 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. Además, consideramos que el trabajo en grupo desarrolla 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.

Dentro de la característica secuencia de actividades de un proceso de investigación escolar incluimos una actividad de formulación de problemas de investigación y de planificación de la misma, y cerramos el ciclo de la secuencia con una propuesta de nuevos problemas de investigación sobre la temática tratada. Pretendemos así promover las destrezas para plantear y trabajar con problemas, pues esto supone una progresión en la capacidad de abstracción y de problematización del conocimiento y un profundo cambio de mentalidad en cuanto a la naturaleza y al valor del saber, así como el desarrollo de la capacidad de planificar, ejecutar y resolver los problemas de investigación previamente planteados. La destreza procedimental del trabajo con problemas la acompañamos también de actividades de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Con las actividades de conclusión pretendemos que nuestros alumnos accedan a la elaboración personal de conclusiones, desarrollando las capacidades relacionadas con la argumentación, la tolerancia, la escucha y la participación crítica; los obstáculos en este terreno provienen de la inercia de la repetición y la copia. También contemplamos una actividad final de aplicación de lo aprendido a otra situación o contexto, evaluando la capacidad de transferencia de lo aprendido.

Con respecto a los bloques de contenido, hemos intentado conjugar 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. 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—. Los bloques de contenido son los siguientes:

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?

Pretendemos en el primer bloque partir de la experiencia 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 tiempo que utilizamos esta escala como banco de pruebas para hacer análisis comparativo con fenómenos que ocurren a escala social. En la progresión desde lo concre-

to 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.

Dentro de este bloque también nos interesa el análisis de la gestión de los conflictos y la convivencia en una institución. En concreto en la escuela, tratando la controvertida cuestión de los derechos de los alumnos y su relación con los profesores. Proponemos a nuestros alumnos investigar sobre nuestra escuela como organización. El objetivo es conocer cómo funcionan las instituciones y comprender cómo las tensiones dentro de una institución, provocadas por el enfrentamiento de intereses y poderes desiguales, dan lugar a conflictos.

Basándonos en los problemas de investigación seleccionados por los alumnos al finalizar este primer 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 y son muy estructurantes y útiles para comprender los fenómenos sociales, pues se hallan 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 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.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para hacer el seguimiento investigativo de la experimentación curricular de este AIE nos situamos dentro del paradigma cualitativo y concretamente bajo las influencias de la investigación-acción, pues desde sus orígenes este enfoque ha pretendido apoyar la experimentación de los profesores sobre la problemática de la falta de motivación de los alumnos de secundaria. Y dentro de éste, en el marco teórico de IRES, que 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 (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2000 y 2006).

Los problemas de investigación que se plantearon fueron los siguientes: ¿qué procesos de aprendizaje se dan en los alumnos cuando trabajan con un AIE sobre el conflicto y la convivencia?; ¿qué procesos de desarrollo profesional se dan cuando se trabaja con un AIE sobre el conflicto y la convivencia?; y ¿cómo se concibe la convivencia en el centro educativo, y cómo influye en los aprendizajes de los alumnos y en el desarrollo profesional del profesor? El grupo-clase fue dividido en 6 grupos de debate y uno de ellos, el denominado G3, fue tomado como muestra para el análisis de sus producciones.

Con respecto a las fuentes, técnicas e instrumentos para la obtención de los datos, hemos observado y registrado las dinámicas e interacciones en el aula a través de los cuadernos de clase de los alumnos, las grabaciones de audio de uno de los grupos de debate (G3), y el Diario del Investigador. Hemos considerado las tres unidades didácticas que se han experimentado en el aula como otros tantos momentos metodológicos para el análisis de los datos (UI, U2 y U3) y dentro de cada una de ellas hemos seleccionado una serie de actividades que considerábamos con potencialidad para ofrecernos informaciones relevantes para nuestra investigación. Para el tercer problema, el relativo a la concepción de la convivencia en la cultura del centro y su influencia sobre los procesos de aprendizajes de los alumnos y sobre el desarrollo profesional del profesor, hemos utilizado los documentos curriculares y organizativos del centro así como el Diario del Investigador, en el que se han registrado las observaciones participantes en distintos foros de deliberación y decisión del centro escolar como reuniones de evaluación, claustros, reuniones de departamento, etc.

Para organizar y codificar los datos recogidos, hemos utilizado un sistema de categorías que contemplan cada una tres valores, según una lógica de evolución de las concepciones por su complejidad, que en el IRES denominamos «hipótesis de progresión» (García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000). Las 2 903 unidades de información que resultaron de la codificación fueron gestionadas con el programa Atlas-Ti. Con respecto al aprendizaje de los alumnos contemplamos una categoría relativa al «Aprendizaje en la Dimensión Conceptual» (ADC), otra relativa

al «Aprendizaje en la Dimensión Actitudinal» (ADA) y una tercera relativa al «Aprendizaje en la Dimensión Procedimental» (ADP).

En el caso del profesor hemos observado y registrado la evolución en su desarrollo profesional a través de un sistema de categorías en la triple dimensión de su concepción del conocimiento escolar (PC), la comprensión y asunción del modelo didáctico de trabajo con problemas (PMD) y el compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de su identidad profesional (PPS). Este sistema de categorías no ha seguido exactamente una hipótesis de progresión con valores predeterminados, aunque hemos observado y registrado evoluciones para dar respuesta al segundo problema de investigación, el relativo al desarrollo profesional del profesor.

La información procedente de los documentos escritos y de las transcripciones de audio fueron tratadas según técnicas de «análisis del contenido» (Bardin, 1986) y convertidas en unidades de información que se han codificado siguiendo el sistema de categorías antes expuesto. En el tratamiento de los datos hemos realizado un triple nivel de análisis:

1) Un primer nivel de análisis sincrónico que describe la población de conceptos, actitudes y destrezas procedimentales en los tres valores de la hipótesis de progresión.
2) Un segundo nivel de análisis cuantitativo y longitudinal que, a través del tratamiento estadístico, trata de ver qué progresiones, regresiones y estancamientos se han producido a lo largo de las tres unidades didácticas desarrolladas en la intervención.
3) Un tercer nivel de análisis de las interacciones en los grupos de debate que intenta indagar en los microprocesos que nos pueden dar pistas sobre la lógica de las progresiones y sobre el papel en las mismas de los bloqueos emocionales, el rol de los participantes, el protagonismo, el retraimiento y la inhibición, el empoderamiento que hace posible la participación, el miedo a la discrepancia y a los temas tabúes, etc.; así como la importancia de determinadas ideas-fuerza que dinamizaron los debates, como la cuestión del conflicto generacional y los derechos de los alumnos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los cambios en los aprendizajes de los alumnos

Nuestra investigación pone de manifiesto que, a pesar del carácter constrictivo de las creencias con respecto a la convivencia, y de la influencia de la cultura del centro, es posible la reestructuración de las mismas cuando se trabaja con una metodología y unos contenidos que tienen sentido para los alumnos y los reconoce en sus necesidades e intereses. La población de ideas y las actitudes de nuestros alumnos en el valor 1 de la hipótesis de progresión, de un bajo nivel de complejidad, predominantes al comenzar nuestra intervención, representan un imaginario estereotipado caracterizado por la fuerte carga emocional, lo cual dificulta la reflexión. Cuando se trata de explicar las situaciones de conflicto las contingencias inmediatas y perceptibles eclipsan el protagonismo de las personas. Así, por ejemplo:

Tenemos un incidente en el que se ha inculpado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado.

Esto hace muy difícil situarse en una posición favorable a la gestión de los conflictos, pues predominan las actitudes de evitación o represión, que se toman como formas de «solucionar» los conflictos. La personalización y la naturalización de los fenómenos sociales son también características que observamos y que han sido repetidamente citadas en la literatura (Lenzi y Castorina, 1999/2000, 210-21; Lenzi, 2001; Kohen, 2005).

En cuanto a las destrezas procedimentales relacionadas con el trabajo con problemas, predomina la formulación de problemas de investigación basados en una casuística irrelevante y anecdótica y una concepción de la planificación como mera búsqueda de datos. Asimismo, la incapacidad para debatir y construir argumentos tiene como consecuencia el trabajo aditivo en el grupo de debate, repitiendo lo escrito previamente sin contraste ni interacción. Con respecto a la reflexión sobre la gestión del conflicto en la escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje, sólo se repara en lo perceptible y evidente, y se expresan quejas por diversas deficiencias.

La progresión conceptual y actitudinal ocurre cuando las causas del conflicto empiezan a tener vinculación con las personas y esto hace posible una mayor disposición actitudinal para la gestión positiva de los conflictos. La conexión causal permite además pensar en el conflicto como proceso, dando lugar al concepto de «escalada» del conflicto y configurando la causalidad múltiple y la interacción de factores. De la causalidad lineal se pasa a la causalidad múltiple, y, en ocasiones, se esboza un proceso interactivo entre causas y consecuencias. Desde una actitud de mayor tolerancia del conflicto y la discrepancia se pasa a la posición de «aprender del conflicto», y se reclama el compromiso social para aprender de las experiencias.

Con respecto al desempeño de los roles sociales, la progresión consiste en el paso de una concepción determinista —en la que el rol se identifica con el cargo que se ocupa en una organización—, a una concepción posibilista —en la que son posibles distintos estilos en el desempeño de un rol o función social—. La progresión continúa con la caracterización compleja de los tipos de liderazgo y sus consecuencias sociales, así como con una concepción dialéctica de las relaciones de poder, como puede verse en este ejemplo, en que los distintos alumnos del grupo 3 interaccionan:

> G3S4: No habría profesores porque no habría alumnos
>
> G3S2: Sin profesores no hay país
>
> G3S3: Es que sin nosotros no hay profesores
>
> G3S1: 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.

Con respecto a la progresión de los aprendizajes en la dimensión procedimental, los problemas de investigación adquieren mayor grado de abstracción y generalización y empiezan a dar juego para iniciar un proceso de investigación. La planificación contempla las distintas fases y tareas, desde las hipótesis iniciales hasta las conclusiones, y en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje observamos un análisis más complejo de los discursos, que tiene en cuenta el plano manifiesto y el latente, y el paso de la queja a la reclamación de derechos.

Las interacciones en el grupo de debate

Hemos observado una tendencia compulsiva a la unanimidad y una huida de la discrepancia, y cómo los intentos del profesor por animar el debate chocaban con el sesgo confirmatorio de las ideas y actitudes de los alumnos. La insistencia en la instrucción de debatir no daba resultados, sin embargo un estilo más deconstructor por parte del profesor, que cortaba el imaginario de las repeticiones e invitaba a la expresión de las propias ideas y a la interacción de opiniones, daba lugar a un deslizamiento de la cadena de las significaciones y hacía posible pequeños eslabones conceptuales y actitudinales que construían un discurso propio. Así:

> P: Entonces, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el mismo?
>
> G3S1: El que tiene más (...) más (...) el que tiene ahí que mandar es el profesor (...) y siempre nos han dicho aquí que cuando 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 (...)".
>
> 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 entienda al otro.
>
> P: ¿Y eso es lo que hace ahí?
>
> G3S1: Ahí manda callar.

Cuando se hizo el análisis de caso sobre el conflicto generacional en la escuela y la cuestión de los derechos de los alumnos, se pasó del conformismo y el bloqueo emocional ante el tema tabú a la descarga a través de la queja, que no suponía una progresión, más bien convivía con regresiones, aunque parecía suponer una fase necesaria para pasar al desbloqueo y la circulación de las ideas.

> 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: Sí, 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.

De un pensamiento más complejo y crítico con respecto a la injusticia y a la reclamación de derechos en la escuela se pasó al análisis de un tema candente: la crisis del sistema y los movimientos ciudadanos de protesta del 15-M. Como ejemplo:

G3S4: No incumplen ninguna ley

G3S1: Eso es corrupción del sistema, eso es corrupción de policías con políticos

G3S1: Porque los políticos quieren desalojar a esas personas y lo único que quieren es defender sus derechos (...)

Este hecho nos llevó a postular que el conflicto generacional, como forma específica para los jóvenes de vivenciar las relaciones de poder, es un prerrequisito para una comprensión más compleja y crítica de los conflictos sociales. En este sentido, nuestra investigación pone de manifiesto una transferencia de esquemas cognitivos y actitudinales desde la escala del conflicto interpersonal, y concretamente del conflicto con los adultos en la escuela, al conflicto social.

El desarrollo profesional del profesor

Constatamos que en el estado inicial, el diseño de actividades, como dispositivo de innovación, chocaba con las inercias inconscientes que llevan a abarcar «todo el temario». La concepción del conocimiento escolar se manifestaba como un obstáculo para el desarrollo profesional, y aunque los recursos eran nuevos y variados, y se toleraba el cambio metodológico, la identidad profesional basada en la posesión de un saber de especialista operaba como un obstáculo. Aun así, el profesor intuía que el diseño de actividades por sí mismo no iba a cambiar la práctica. La progresión pasaba por la comprensión del choque de culturas y del conflicto generacional en el aula, pues la concepción del conocimiento escolar se vinculaba a la posesión de un saber del que dependía el estatus y la posición de poder del profesor.

La concepción de la convivencia en la cultura del centro

A pesar del dédalo de planes y proyectos, y del esfuerzo de profesores y equipo directivo implicados, se constataba el fracaso. Y aunque se instaba al cambio y se hacían llamamientos a los profesores para que ensayasen otras metodologías, se ignoraba la complejidad del proceso. El divorcio entre el discurso oficial y la concepción real de la convivencia en la cultura del centro era patente. En ésta predominaban las prohibiciones, la vigilancia, el control y el castigo para evitar las interacciones y las ocasiones de conflicto, limitando los estímulos y empobreciendo la vida del centro y las oportunidades de aprendizaje.

Las distintas medidas organizativas, y los distintos órganos e instrumentos, involucraban a muy pocas personas, chocaban con la concepción mayoritaria de la convivencia presente en la cultura del centro y tenían como resultado la burocratización y la pérdida de sentido, pues se utilizaban palabras nuevas para denominar viejas cosas. La Comisión de Convivencia se centraba prácticamente en la aplicación de las correcciones, el Aula de Convivencia se convirtió en el lugar del castigo, que además intentaba facilitar a los profesores su tarea recibiendo a los alumnos llamados «disruptivos». Y la participación, tanto de las familias como de los alumnos, se concebía como mero consentimiento.

En general observamos un gran paralelismo entre las concepciones sobre la convivencia de nuestros alumnos en su situación inicial y la de la cultura del centro, lo cual nos indica el carácter limitante de muchas de las representaciones sociales en esta materia. Nuestra conclusión es que el abordaje de la convivencia a través de planes y proyectos no terminó de impregnar la cultura del centro, pues su influencia fue muy epidérmica y afectó a pocas personas, y además sus presupuestos chocaron con la cultura profesional mayoritaria. La convivencia se concebía como un prerrequisito para el cumplimiento del programa académico, pero, paradójicamente, las condiciones y requerimientos de este programa no contribuían precisamente a la mejora de la convivencia. Por contra, nuestra propuesta consistió en integrar el currículum elevando la convivencia a objeto de estudio en la clase de ciencias sociales de 4.º de ESO.

NOTAS

[1] Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado «Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana».

[2] Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Psicología) y en Geografía e Historia (Historia Moderna y Contemporánea) y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de educación secundaria y bachillerato desde el año 1996/1997 y asociado en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla desde el curso 2008/09.

[3] Nuevo Plan General de Ordenación Urbanística de Sevilla. 2010: http://www.sevilla.org/plandesevilla/adef/doc/AD_I_08_4.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.

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. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, 64. [en línea] http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm (Consulta, 3 de noviembre de 2012).

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*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN ARIZA, R. (2000). "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5(205) (16 de febrero de 2000). [en línea] http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm (Consulta, 5 de septiembre de 2012).

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar"* (IRES). (Versión provisional). Folleto introductorio y cuatro volúmenes. Sevilla: Díada. Vol. 4: *Investigando Nuestro Mundo.*

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.

LENZI, A. y 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. (2001). "Las concepciones de gobierno en niños y adolescentes. Un problema psicoeducativo". En: JORQUERA, M. y CATALÁN, J. (eds.). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros.* Santiago de Chile: Universidad de la Serena.

PINEDA ALFONSO, J. A. (2013). *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral dirigida por los doctores Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla: Díada.