

Se trata de una experiencia con alumnos de 4º de ESO en clase de Ciencias Sociales basada en el trabajo en torno a la problemática del conflicto y la convivencia en la institución escolar. En el transcurso de la investigación se puso de manifiesto que el “conflicto generacional” es, en los jóvenes, la forma específica de vivenciar las relaciones de poder y de construir las actitudes que pueden obstaculizar o dinamizar los procesos de aprendizaje de lo social.

*PALABRAS CLAVE: Enseñanza de las ciencias sociales; Trabajo en torno a problemas; Conflicto y convivencia; Conflicto generacional.*

## Investigando mi escuela para mejorarla

José Antonio Pineda Alfonso\*

IES Torreblanca. Sevilla

pp. 63-74

63

### La vida es lo que sucede mientras tú cumples con tu programación de aula

En el curso 2010-2011 me hallaba enfrascado en una experimentación curricular con mis alumnos de 4º de ESO en el marco de una investigación para mi tesis doctoral con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla (Pineda Alfonso, 2011; Pineda Alfonso y García Pérez, 2011). Se trataba de un proyecto curricular para Ciencias Sociales que pretendía ser una alternativa al libro de texto, basado en una organización de los contenidos en torno a un “ámbito de investigación escolar” sobre el conflicto y la convivencia y en el trabajo en torno a problemas con una metodología investigativa (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Pérez, 2000).

Un docente que se cuestiona lo que hace, que mantiene una posición crítica y que trata de salir del conformismo paralizante que nos rodea en la escuela, necesita a veces una “pequeña ayuda de sus amigos”. El proceso de cambio

profesional implica un trabajo no sólo técnico e intelectual, también emocional; así que el Foro por Otra Escuela y la Red IRES han servido durante estos años para vincularme a un entramado de relaciones humanas y profesionales insustituible (Hardgraves et al., 2001). Y fue precisamente aquí donde encontré una propuesta tan sugerente como inoportuna en aquel momento. Se trataba de involucrar a nuestros alumnos en actividades de clase que pretendían “repensar” la escuela, para, finalmente, aprovechando la venida de Francesco Tonucci a Sevilla, ofrecer nuestras propuestas de una escuela mejor: “La escuela que queremos”.

En aquel momento me hallaba con mis alumnos en pleno proyecto de investigación sobre el conflicto y la convivencia entre iguales y sobre cómo gestionamos la convivencia en una institución. No podía abandonar mi experimentación curricular, pero tampoco quería perderme la oportunidad de participar en una aventura tan prometedora. La tensión contradictoria entre mis planes y esta experiencia so-

\* IES Torreblanca. Calle Torregrosa, 85. 41016 Sevilla. E-Mail: apineda@us.es.

✉ Artículo recibido el 24 de febrero de 2012 y aceptado el 25 de julio de 2012.

brevemente me agobiaba, era como si la vida se estuviese entrometiendo en mi programación de aula. Pero en realidad resultó ser un falso dilema, no se trataba de elegir sino de conectar lo que pasa fuera del aula con lo que pasa dentro, aprovechando la oportunidad para involucrar a mis alumnos en una experiencia de aprendizaje colaborativo y participativo real.

Si estudiábamos el conflicto y la convivencia en las instituciones, ¿por qué no en la nuestra, en la que pasamos tantas horas, en la que están implicados tantas expectativas, deseos y frustraciones? Así que decidí proponer a mis alumnos que investigásemos cómo se gestionan los conflictos y la convivencia en nuestro Instituto y cómo podíamos mejorarlo. De aquí nació el proyecto de investigación del IES Torreblanca de Sevilla sobre la escuela que tenemos y “La escuela que queremos”.

### ¿Qué pretendía el proyecto curricular “Conflicto y convivencia”?

Este ámbito de investigación escolar 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 (Yus, 1993; Porlán y Rivero, 1994; VV.AA., 1996); y la participación como la aplicación práctica de los aprendizajes alcanzados al contexto real de la vida social y política. 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).

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 desinterés 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, y establecer la seguridad y la confianza necesarias para participar construyendo argumentos y expresando opinión.

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 en torno a 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.

En este sentido, 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. En esta alternativa, las concepciones de los alumnos constituyen un referente fundamental para la determinación del conocimiento escolar deseable y para el ajuste de la intervención educativa según una determinada hipótesis de progresión (García Pérez, 2007). Esto 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 las siguientes dimensiones:

#### Conceptuales:

- a) Las causas y las consecuencias de los conflictos: el conflicto como proceso.
- b) Las estrategias de resolución de los conflictos.
- c) Los roles y comportamientos sociales, los contextos y las escalas: el conflicto social.

Actitudinales:

- a) Perspectiva crítica y actitud ante la discrepancia.
- b) Actitud ante la resolución de los conflictos.
- c) Autonomía, responsabilidad y compromiso: preocupación por los problemas sociales y trabajo en equipo.

Procedimentales:

- a) El trabajo con problemas de investigación: el planteamiento de problemas, la planificación de la investigación y el tratamiento de la información, la argumentación, el debate y la conclusión.
- b) La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

## ¿Por qué la escuela como objeto de estudio para la investigación escolar?

Consideramos la cultura escolar hegemónica como un marco que impide o limita la participación. Adoptar la convivencia en la escuela como objeto de investigación escolar puede ser útil para desmontar algunos de los obstáculos para el aprendizaje de los alumnos y para el desarrollo profesional del profesor, que forman parte del andamiaje de esta cultura.

Algunos de los obstáculos que nos hemos encontrado en nuestra investigación están relacionados con el miedo al fracaso y al error, pues inducen bajos niveles de autoestima y escasa disposición para la participación en nuestros alumnos. Las relaciones de colaboración y el trabajo en equipo, la aceptación y el establecimiento de horizontes de superación razonables ayudan a mejorar. Así, encontramos en una actividad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el siguiente fragmento discursivo de un alumno que ilustra otros muchos:

[Autovaloración]: (...) Además me gusta debatir porque asin [sic] cada uno opina lo que cree sin temor a que este mal. [ADP2-G3S4-U1-A9-F1]<sup>1</sup>

Las actividades de análisis y reflexión sobre casos de conflictos propuestos por el profesor, y

posteriormente debatidos en grupo, ocuparon buena parte de la intervención. A pesar de la insistencia del profesor en la necesidad de confrontar ideas para dinamizar los diálogos, los alumnos, incapaces de formarse opinión argumentada, seguían recitando sin ninguna espontaneidad lo previamente escrito en sus cuadernos. Las tareas mecánicas y los formulismos de las actividades de libro de texto se correlacionaban con una tendencia compulsiva a la unanimidad y a la evitación de la discrepancia. El método de trabajo consistía en la adición de aportaciones individuales sin interacción ni contraste de ideas:

P[rofesor]: ¿Qué está leyendo, cada uno lo suyo?

G3S2: Sí.

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]

Observábamos que cada obstáculo de parte del alumno tenía su otra cara especular y dialéctica en la parte del profesor. El profesor animaba al debate espontáneo, sin recitar lo escrito en los cuadernos, pero, llevado por la inercia de la cultura escolar a la que pertenece, instaba a los alumnos a registrarlo todo por escrito, estableciendo demandas contradictorias.

P: (...) ¿Quién 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 de las bondades de la discrepancia no tenía consecuencias positivas, los alumnos seguían recitando sin debatir. Las actitudes de ambos, alumnos y profesor, se trababan en la misma dialéctica: la insistencia de la repe-

<sup>1</sup> Mantengo, en las citas textuales, los códigos establecidos en mi investigación para identificar a los alumnos, las fuentes de información y las categorías de análisis utilizadas.

tición. Otro tipo de intervención del profesor dio mejores resultados. Se trataba de analizar un 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 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: Ajá, ¿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]

Aquí la intervención del profesor no fue insistente y repetitiva sino que, con un estilo más deconstructivo, introdujo un corte en las certezas del discurso monolítico del conformismo, cuestionando que no pudiese haber ninguna perspectiva alternativa a lo que existe, a lo que se hace aquí o a lo que nos han dicho que hagamos aquí. También suponía una oferta de relaciones de confianza y una apelación a dejar de simular para satisfacer las demandas de respuesta correcta y pasar a conectar con la verdadera opinión personal. Implícitamente estaba invitando a salir del circuito del imaginario de lo escolar cuando animaba a los alumnos a no tener miedo de pensar y opinar libremente.

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 ningún elemento nuevo en el discurso, simplemente cuestionó los esquemas establecidos, dando lugar a este pequeño paso conceptual y actitudinal. Porque en realidad los conceptos ya estaban; lo que bloqueaba 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. La segunda pregunta del profesor –“¿Y eso es lo que hace ahí?”– demandaba de los alumnos que reafirmasen y pusiesen en palabras el cambio actitudinal que se había producido, el atrevimiento a discrepar, para que cobrase toda su eficacia y se constituyese en un eslabón de un discurso que se iba construyendo.

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 por el profesor 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 inculcado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado (...).

G3S2: Porque, como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tú estás ahí, pues tú 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 evita 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. 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, pues la impotencia resultante de una correlación de fuerzas tan desigual entre adultos y jóvenes aconseja aceptar lo inevitable -“los adultos saben lo que hacen y lo hacen por nuestro bien”- y reprimir, o desplazar a otro momento y/o sobre otros objetos, los sentimientos de rebelión.

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 causaría 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 tú le contestes mal te pone un parte y eso no es justo porque él tiene que tener el mismo respeto que le tienes a él (...).

G3S5: Nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto pero que (...).

G3S2: Y no tienen derecho a insultarnos (...).

G3S5: Y porque sean nuestros tutores no tienen derecho a levantarnos la voz como algunas veces algunos maestros (...) a veces se la levantan (...). [ADA2-G3-UD2-A7-F2]

El “conflicto generacional” aparecía en los jóvenes como la forma específica de vivenciar las relaciones de poder, como la idea crítica aglutinadora de significados necesaria para comprender los procesos sociales y prerrequisito para la participación. En los adolescentes, los conflictos y la gestión de la convivencia se producen en buena medida en la escuela; aquí se ponen en juego relaciones que no comprenden y frente a las cuales adoptan posiciones inconscientes y no reflexionadas de conformismo, escape o rebelión.

## La escuela que queremos

Para construir el discurso personal de las relaciones de poder, y por tanto el discurso personal de la conciencia ciudadana, la convivencia en la escuela se convierte en objeto de estudio indispensable para los alumnos, pues en ella se gesta buena parte de nuestra identidad y de nuestro futuro. La propuesta del profesor, consensuada en el Foro por Otra Escuela, consistía en el análisis, en una serie de dimensiones o categorías, de “la escuela que tenemos” para pasar a continuación a construir alternativas en positivo de “La escuela que queremos”. Se trataba de reflexionar acerca de cómo influyen en la convivencia una serie de factores implicados en la vida diaria de la escuela: los espacios y los tiempos escolares, lo que estudiamos y cómo lo hacemos, y la convivencia y las relaciones entre las personas.

Durante el proceso los alumnos manejaron distintos documentos curriculares y organizativos del Centro, diseñaron un organigrama de la institución y elaboraron cuestionarios para entrevistar a distintas personas, incluidos profesores y miembros del equipo directivo. Se trataba de indagar en el pensamiento y en la opinión de distintos miembros de la comunidad

educativa, y para ello era necesario planificar una serie de acciones encaminadas a obtener información sobre su funcionamiento y sobre las relaciones entre personas y cargos, y en definitiva para ver cómo se gestiona la convivencia en una organización escolar.

G3S4: ¡¡¡ Pero aquí hay cosas que no se hacen ¡¡¡

G3S1: [Mientras lee un documento del Centro]: ¡Esto es una organización! [exclamación de asombro]. [ADC2-G3-U2-A10-F2]

Al descubrir los entresijos de la institución en la que vivían se mostraron muy excitados. Normalmente nuestros alumnos sienten pereza cuando se les propone leer un documento, prefieren el debate o la visualización de imágenes; sin embargo se afanaron en la lectura de estos textos, señalando continuamente cosas que encontraban en ellos y que eran de su interés. Se sorprendían que tras la cotidianidad de su vida escolar hubiese todo un mundo de disposiciones y normas escritas que les afectaban, que desconocían, y que a menudo no se cumplían; muchos alumnos pidieron llevarse a casa los documentos para seguir leyéndolos, pues yo los recogía al final de clase y los volvía a entregar en la siguiente. Nunca me había ocurrido que los alumnos pidieran tarea para casa.

Los primeros análisis reflejaban concepciones de sentido común bastante simplificadoras que sólo reparaban en lo evidente y perceptible; se trataba de cuestiones relacionadas con las deficiencias de las instalaciones o con la sobrecarga del horario. En cuanto a las actitudes, predominaba el conformismo, el fatalismo y la mimesis, se repetían ideas y creencias resultado de la impregnación de la cultura escolar mayoritaria sin ninguna reflexión.

[Propuestas de “La Escuela que queremos”]: Nos gustaría más espacios verdes (césped, árboles, etc.) donde poder dar la clase al aire libre. Tener más instalaciones deportivas, tener unos pasillos más amplios en los que hubiera taquillas para los alumnos para facilitarnos el transporte de los mate-

riales. En cuanto a los servicios sería muy necesario que arreglaran y pusieran más WC y poner duchas en las que poder asearnos después de educación física. Un gimnasio más grande donde podamos realizar actividades más cómodamente. La cafetería más amplia ya que son demasiados alumnos para tan poco espacio. No estamos de acuerdo con los horarios ya que la nueva norma de que todas las clases duren 60 minutos en vez de 55 hace que estemos media hora más en el instituto sin que esos 5 minutos de cada clase se aprovechen. También nos gustaría que entre clase y clase nos den unos descansos de unos minutos para desconectar de la clase anterior. Y si un profesor falta a última hora que nos dejen salir siempre con el permiso de nuestros padres. [ADA1-G1S1-U2-A8-F1]

Poder irnos a casa cuando quisiéramos. [ADA1-G6S2-U2-A8-F1]

[La convivencia, los derechos, las relaciones con los profesores]: Creo que la convivencia está en la persona y en eso no se puede cambiar nada, al igual que las relaciones con los profesores. [ADA1-G2S1-U2-A8-F1]

Creemos que los alumnos de ahora son similares a los de antes, aunque ahora se nota más la poca educación, ya que antes los maestros castigaban más duramente a los alumnos. [ADC1-G2S1-U2-A8-F1]

Hay horas estúpidas como tutoría o proyecto integrado. La convivencia: la vemos bien, la escuela que tenemos es la que queremos. [ADA1-G5S1-U2-A8-F1]

En nuestra hipótesis de progresión contemplábamos un análisis más complejo que tuviese en cuenta elementos no perceptibles y evidentes y para esto se hacía necesario un contraste de las ideas de los alumnos con nuevas informaciones. Especialmente relevante resultó la lectura del “Manifiesto No es Verdad”<sup>2</sup>, en su versión para estudiantes, por su lenguaje sencillo y comprensible para los alumnos y por su naturalidad al analizar y valorar los distintos elementos de la realidad escolar con “mirada adolescente”. En los debates, el profesor introdujo una cuestión que pretendía desbloquear

<sup>2</sup> El “Manifiesto No es Verdad” fue promovido por la Red IRES, mediante presentaciones públicas y debates, desde 2008 a 2010. En él se denuncian determinados lugares comunes acerca de la educación en España y se proponen alternativas desde la perspectiva del IRES. Puede consultarse su contenido en la web de la Red IRES: <http://www.redires.net/?q=node/1115>.

una situación anclada en la mera queja por las deficiencias de las instalaciones y por el exceso de tiempo de clases.

P: ¿Os gusta estar dentro de la clase?

G3S2: No.

G3S1: Depende, porque depende de lo que estudiamos y cómo lo hacemos (...).

G3S4: Empezamos saliendo a la una, después a las dos, ahora a las dos y media, yo creo que por esto no vamos a saber más (...).

G3S2: La clase es como una especie de prisión.

G3S1: Yo pienso que si las clases fuesen más amenas pues puedes estar mucho más tiempo en las clases (...) entonces no te das cuenta del tiempo.

G3S4: Es que hay clases que te dicen: venga a leer.

G3S1: Y hay clases que te explican y dicen: a hacer deberes (...).

G3S3: Y te tienes que creer todo lo que te digan.

G3S1: Hombre, yo digo que sí que en matemáticas y en física y química, pues mira si hay que estudiar pero que sean un poco más amenas las clases. [ADC2-G3-U2-A11-F2]

Sin duda esto supuso un giro, los espacios y los tiempos se conectaban con el resto de elementos implicados en la convivencia escolar. La metáfora de la cárcel no sólo tenía que ver con espacios claustrofóbicos y con prohibiciones, también con las cosas que se hacen y cómo se hacen, con la falta de libertad no sólo para moverse, también para pensar. Frente a esto demandaban:

Enseñar cosas (...) no sé, estoy solo en casa (...) cosas de sobrevivir solo. [ADC2-G3S3-U2-A11-F2]

Cosas que sean habituales que tengan que ver con la vida normal (...). [ADP2-G3S1-U2-A13-F2]

Queremos más espacios abiertos y cerrados para reunirnos para hablar temas de la institución. Que las clases sean más amenas y divertidas, que las clases tengan más prácticas y que los alumnos colaboren. Queremos un pequeño descanso entre clase y clase, y un horario escolar no extenso, es decir, no aprenderemos más por dar más clases. [ADC2-G3S1-U2-A8-F1]

Ya no se trataba de la queja por el mal estado de las instalaciones, ahora los contextos se ponían en relación con las actividades y con las relaciones humanas; esto suponía un progreso. Se vinculaba el espacio a las posibilidades de participación y los tiempos a las posibilidades de aprendizaje. En cuanto a la convivencia y las relaciones, la pers-

pectiva crítica se mezclaba con la “precaución” al valorar la relación con los profesores, ambas actitudes aparecían en lucha dialéctica.

Creemos que nuestra convivencia es aceptable pero que es mejorable. Sabemos que tenemos derechos pero que la mayoría de los casos se nos ignoran o no se aprecia nuestra idea (sic). La relación profesor-alumno es buena en la mayoría de los casos. [ADC2-G3S1-U2-A8-F1]

Algunas de las propuestas en positivo para una escuela mejor fueron:

- Queremos una escuela mejor adaptada a personas discapacitadas.
- Queremos clases más amenas, prácticas, menos rutinarias y participativas.
- Queremos menos horas de clase, porque no aprenderemos más.
- Queremos más clases al aire libre y (...) tener más experiencias fuera del aula.
- Queremos que a los alumnos se nos tenga más en cuenta en las decisiones que están relacionadas con nosotros. [ADC2-G3S1-U2-A7-F1]
- Queremos nuevos métodos de estudio más didácticos y con el que aprendamos sin olvidarlo en un futuro.
- No queremos que se nos critique por nuestras aficiones o apariencias y a la vez queremos que los adultos nos den un bote [sic] de confianza. [ADC2-G3S1-U2-A8-F1]

También entraron a valorar los contenidos y la metodología criticando un modelo que no ayuda a comprender, basado en la memorización y en unos contenidos que consideraban poco útiles.

G3S4: Yo creo que estudiamos de memoria y después se nos olvida todo.

G3S5: La tabla periódica, dime tú a mí la tabla periódica.

G3S2: De qué te va a servir, si no eres químico (...).

G3S5: Lo que estábamos hablando es para qué nos va a servir en un futuro a lo mejor calcular eso, matemáticas, una tangente, para qué nos va a servir en un futuro, si eso no sirve para nada. [ADP2-G3-U2-A13-F2]

Los alumnos planteaban definir su vocación profesional muy pronto y estudiar sólo lo que necesitasen. Esta era una posición bastante reduccionista. El profesor trataba de introducir

algo de complejidad: “¿Y si los contenidos que ahora nos parecen aburridos, fuesen presentados de otra manera, que nos interesara?”

Planteaban la perspectiva de nuevos métodos de estudios. El profesor trataba de indagar si estaban comprendiendo lo que decían y qué significado atribuían a los términos que utilizaban:

G3S3: Yo creo que hay cosas de matemáticas que si fueran más prácticas nos gustarían más.

G3S4: Porque a mí me gusta mucho el fútbol y seguro que hay en el fútbol (...).

G3S2: Queremos nuevos métodos de estudio que sean más didácticos y con el que aprendamos sin olvidarlo en un futuro.

P: Vale, aprender cosas que no olvidemos, ¿por qué no las vamos a olvidar?

G3S2: Porque se nos ha quedado bien.

G3S4: Porque nos gusta. [ADC2-G3-U2-A13-F2]

En los cuestionarios que elaboraron para las entrevistas a los profesores y directivos del Centro también se ponía de manifiesto una visión más compleja y crítica de la institución escolar, de las relaciones de poder y de la participación “real” de los alumnos, más allá del mero consentimiento.

[“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: ¿cuál es la relación de poderes en el instituto?, ¿hay algún documento que lo nombre?, ¿cree usted que hay una buena organización en nuestra institución?, ¿cambiaría usted este tipo de organización?, ¿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]

En la reflexión, tras las entrevistas, algunos alumnos no se atrevían a adoptar una posición crítica y simplemente justificaban o comprendían los “silencios” o las evasivas de los profesores a algunas preguntas. Algunos conceptos manejados en nuestra investigación se utilizan para explicar ciertos comportamientos:

Mi reflexión crítica es que su actitud a [sic] sido buena al responder nuestras cuestiones pero hay algunas cuestiones que ella defendía su rol al no com-

pletar algunas preguntas. En otras preguntas creo que ha contestado sinceramente. También intenta no comentar nada que a ella le pudiera buscar un problema si comunicamos su opinión. [ADC2-G3S1-U2-A6-F1]

En este otro caso la actitud era más crítica e interpretativa, pues se tenía en cuenta que la relación de poder es dialéctica, los profesores a veces no tienen en cuenta a los alumnos, pero sin éstos “no hay instituto ni nada”.

[Comentario del alumno tras la entrevista a un profesor]: Me parece que evade mucho las funciones y roles de los alumnos y padres. Le preguntamos que si podíamos cambiar la organización y dijo que lo teníamos crudo. Yo creo que no sería difícil porque sin alumnos no hay instituto ni nada. Creo también que no quiso decir lo que no le gustaba del instituto (...) que evade temas que le pueden perjudicar, por si alguien dijera algo sobre su opinión, por lo demás creo que ha respondido con sinceridad. Ha asumido su rol de profesor y de X [cargo directivo] y nos a [sic] infravalorado porque cree que dada nuestra posición no podemos hacer nada. [ADC2-G3S2-U2-A6-F1]

[Comentario del alumno tras la entrevista a un profesor]: Que asumen además del rol de maestro asume el de directivo y dicen que los alumnos lo tenemos crudo para participar en la organización del centro y ellos tienen la sartén por el mango y solo mandan ellos, yo creo que no le da importancia a las opiniones de los alumnos. [ADC2-G3S4-U2-A6-F1]

Si es posible la discrepancia, pensar las cosas de otras maneras, y si tras la apariencia y la evidencia podemos entrever lo que no se dice pero está influyendo en la situación, entonces podemos inferir que una cosa es la normativa de una organización y otra distinta las prácticas y procedimientos al uso.

G3S2: [Leen documentos organizativos que hablan sobre la ordenación flexible y personalizada de los contenidos].

G3S4: (...) Aquí lo que te dice son los derechos de los alumnos.

G3S1: Esto es la evaluación, como es evaluación, como debe de [sic] ser la evaluación (...).

G3S2: Esto es como pretenden que aprendamos.

G3S3: Muchas cosas en verdad se incumplen.

G3S2: Aquí hay una cosa con la que yo no estoy de acuerdo, lo de la acción educativa en la educación secundaria obligatoria procura la integración de distintas experiencias y aprendizajes y se adaptará al ritmo de trabajo.



G3S2: X (un profesor) el ritmo de trabajo se lo pasa por el forro [sic].

G3S3: Que si te enteras te enteras y si no (...).

G3S2: Y que en un día te pone ahí cinco apartados y (...).

G3S2: Tú le dices: ve más lento, algunos se lo dicen.

G3S1: Es que se lo toma como broma, ¿sabes lo que te digo?

G3S2: Pero a un alumno nunca se le debe tomar por broma, ¿sabes?

G3S1: Sí, en verdad sí (...).

G3S4: Esto va de esto, de las normas que hay y eso (...).  
[ADA2-G3-U2-A10-F2]

Había perspectiva crítica, se manejaba la idea de contenido manifiesto y contenido latente, lo que se dice, la norma, y lo que se hace, y las relaciones que no se explicitan. También existía la conciencia de estar inmersos en unas relaciones de poder, en las que hay un trato desigual y a veces falta de respeto.

G3S3: Debatir, es que así nos enteramos mucho mejor, porque si no las cosas se olvidan.

G3S1: No es dar lo que pone en el libro y hacer un examen, sino es estudiar algo para entenderlo, hombre, yo no digo que matemáticas o física y química no sea así, de entenderlo, porque es de estudiar fórmulas, pero que sea más amena la clase, no tanto explicar, trabajo, explicar, trabajo, explicar, trabajo, que sea más amena.

G3S2: Yo pienso que con una rutina diaria que las nuevas generaciones van a ser más tontas que (...).

G3S3: Pues es verdad.

G3S1: Que nos ayuden a madurar.

G3S3: Nos podrían enseñar también el debate (...).  
[ADC2-G3-U2-A11-F2]

Con respecto a los derechos se adoptaba una perspectiva crítica y compleja, se reconocía su existencia formal pero se afirmaba su falta de operatividad, se tenían en cuenta las relaciones de poder y se reclamaba el respeto y el reconocimiento. Al llegar a este punto algunos sujetos se mostraban dubitativos ante la actitud crítica de sus compañeros, el silencio final era indicativo de que habían tocado un tema tabú y el diálogo había entrado en unas vías de no retorno:

G3S2: ¿Qué piensas de los derechos que tenemos?

G3S5: Pues yo pienso que tenemos muchos derechos pero que la mitad no lo sabemos.

G3S1: [Hablando con voz muy baja] No sé, no sé, bueno yo creo que (...) cuando le hicimos la entrevista a los de jefatura y le preguntamos por nuestros derechos no quiso tirar por esa rama.

G3S1: Pues yo pienso que no tenemos derechos, solo tenemos deberes y punto, porque no tenemos derechos ni a quejarnos porque si nos quejamos nos castigan y si nos quejamos a alguien superior se lo toma como broma y luego no toman medidas ni nada y me parece un cachondeo y nos dicen que tenemos la junta de delegados pero tú se lo dices al delegado y se la pasa por el forro y luego no dice nada.

G3S3: Yo creo que si tenemos derechos, lo que pasa es que a ellos si les da igual de todo (...) por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda (...).

G3S5: Y acuéstate.

G3S3: Date una vueltecita anda y no te echan cuenta.

G3S2: En conclusión sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas.

G3S1: No sé si quiero entenderte o no sé 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]

Afirmaban que los mecanismos de participación establecidos no funcionaban en la práctica, los derechos existían sólo en el papel, la junta de delegados era un mero formalismo y no se apreciaban sus ideas. Tampoco les gustaba que algunos profesores exhibieran sus conocimientos para humillarlos, conectando la idea de poder con el campo del saber.

G3S2: Otra cosa que a mí no me gusta es que la señorita de X [una asignatura] cada vez que decimos que no sabemos algo se asombra mucho y yo pienso que si no me han enseñado, no sé decirte qué es.

G3S2: Me dice por ejemplo alguna persona famosa y me dice y yo no sé quién es, vamos...

G3S3: Y dice que ya tenemos edad para saberlo (...).

G3S4: ¿Y si le pregunto cuántos gigas tiene la playstation 3 a ver si lo sabe? (...).

G3S4: O grabar en Blue-Ray. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

## Aplicando lo aprendido: del conflicto interpersonal al conflicto social

Por último nos propusimos una actividad que pretendía aplicar lo aprendido a un contexto y a una problemática nueva. Se trataba también de evaluar la transferencia de los aprendizajes y su utilización para la compren-

sión de los fenómenos sociales y para el posicionamiento y la participación. Partíamos de una actitud conformista-fatalista, de un cierto grado de desafección por la escuela y de desinterés y falta de compromiso con los problemas sociales; pasamos por la toma de conciencia de las relaciones de poder vigentes en contextos cercanos y por cierta expresión y descarga de emociones bloqueadas; ahora queríamos comprobar qué cambios se habían producido en nuestros alumnos cuando los enfrentábamos a un conflicto social candente: la crisis económica, social y política del momento y los subsiguientes movimientos de protesta ciudadana relacionados con el 15-M. A tal fin les pedimos que formularan los problemas de investigación que consideraran más pertinentes y que emitiesen algunas hipótesis argumentativas que diesen juego para un debate.

G3S1: ¿Podría dar lugar esto a un conflicto social?

G3S4: ¿Será este un movimiento global?

G3S1: ¿Qué pasaría si fuese un movimiento global?

Pues que entonces los políticos se darían cuenta de lo que podemos hacer cuando nos unimos todos.

G3S1: Hombre, si fuera global sería mejor.

G3S2: Se extendería la democracia por todo el mundo y por muchos países que tienen dictaduras y se darían cuenta de que la democracia es lo mejor.

G3S4: Yo creo que la democracia como no sea global no tiene futuro porque los líderes van a seguir siendo los mismos, no van a cambiar (...).

G3S4: ¿Será este un movimiento efectivo?

G3S1: Hombre, si se organizan bien yo creo que sí que puede ser efectivo, que pueden conseguir lo que se proponen, pero si llegan a que todas las personas se pongan a su favor, o sea que nos pongamos a favor del 15 M.

G3S4: ¿Y el poder de los líderes y partidos, qué crees?, ¿de la relación de poder?

G3S1: Yo opino que no hace falta tener líder (...) ni tener un partido ni nada de eso, si se ve que todo el mundo está a favor del 15M van a tener que rendirse porque tienen el pueblo en contra.

G3S5: Yo creo que sin un líder y sin un partido no van a conseguir nada porque primero se tienen que organizar y ya después (...).

G3S4: Entonces sería lo mismo, ¿no?, porque cuando (...) esta es una pregunta buena (...) porque si tienen un líder y llega al poder ¿cómo sabemos que no va a hacer igual que los otros?

G3S2: (...) Que salieran unos cuantos líderes representativos de cada comunidad.

G3S1: Pero entonces ya se vuelven los líderes como en el poder, se sienten con el poder.

G3S2: Pero que contaran con las decisiones de toda la asamblea no ellos solos.

G3S5: Pero si te das cuenta ya se están organizando, porque ya se están organizando para ir a los barrios.

G3S4: Pues yo creo que no, como no sea mundial un país no puede (...) ser efectivo. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Cuestionaban la viabilidad del movimiento y debatían en la perspectiva de sus potencialidades y debilidades. Se interrogaban acerca de las relaciones de poder y del papel de los líderes y de los partidos en este movimiento. Reflexionaban acerca de la necesidad del liderazgo y de la organización y de la posibilidad de que nuevos líderes repitiesen las mismas situaciones de privilegio y abuso de poder. Además de una utilización de conceptos que denotaba cierto enriquecimiento de sus ideas, suponía también una progresión notable en las actitudes, desde las posiciones iniciales de conformismo fatalista se había pasado a un cierto empoderamiento crítico.

G3S2: Sí, pero estamos todos, imagínate que todo el instituto decimos que queremos que dure más el recreo (...) ¿tú que te crees que no lo van a cambiar?, entonces se van a ver solos, ¿no?

G3S5: Cambiará, ¿pero si no se organizan?

G3S1: Pero ya estamos organizados, porque si nos ponemos todos en contra de eso, seguro, seguro que lo cambian.

G3S2: Si todo el instituto se pusiera en pie y saliera al patio (...).

G3S4: No habría profesores porque no habría alumnos.

G3S2: Un país sin profesores no hay país.

G3S3: Es que sin nosotros no hay profesores. [ADC3-G3-U3-A15-F2]

Reflexionaban acerca de la dialéctica del poder a distintas escalas; los políticos no son nada sin el reconocimiento del pueblo, en el instituto es lo mismo, "sin nosotros no hay profesores". También había un cambio de actitud con respecto a la discrepancia, ahora se vivía con más naturalidad el contraste de ideas y pareceres.

G3S1 Imagínate si conseguimos que cambie todo y que sea y que tu padre trabaje mejor, seguro.

G3S4: ¿Y si pierde el trabajo?

G3S1: Pero para eso estamos, para arriesgarnos, si no, no consigues nada.

G3S1: Pero si todos se ponen de acuerdo, todos, no se perdería ningún trabajo (...) mira cuando quedaron para parar las luces, un motón de gente lo hicieron el apagón de las luces de cinco minutos.

G3S4: Mucha gente, pero otras no.

G3S1: (...) Yo te comprendo que todo el mundo no va a hacerlo, pero la mayoría de ellos puede hacerlo. [ADP3-G3-U3-A15-F2]

G3S4: ¿Por qué utiliza la violencia los policías?

G3S1: Yo opino que no deberían usar la violencia, los del 15M están ahí por su voluntad, ellos tienen sus derechos, ellos no se están comportando mal, al revés, limpian las plazas en las que se sitúan, yo creo que la policía no debe de [sic] sacarlos (...).

G3S5: Yo creo que son violentos [los policías] porque tienen miedo a que le ataquen pero que no los han atacado.

G3S4: ¡¡Pero si estaban sentados!!

G3S1: Si están tranquilamente ahí no le pueden pegar a la gente, los puede denunciar por agresión porque yo puedo estar tranquilamente sentado en la puerta.

G3S2: Yo creo que los señores policías son unos mandados y los que están acojonados [sic] son los políticos que van a mandar a los policías.

G3S4: No incumpelen ninguna ley.

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

G3S4: Eso es corrupción.

G3S1: Porque los políticos quieren desalojar a esas personas y lo único que quieren es defender sus derechos (...). [ADC2-G3-U3-A15-F2]

Previamente habían reivindicado los derechos de las personas en la escuela, ahora había una transferencia de conocimiento y de actitudes al campo de lo social. Defendían el derecho a manifestarse de las personas y criticaban la actuación policial, para ellos los políticos eran los que tenían miedo del movimiento. La posición con respecto a la utilización del castigo y la represión como estrategia de resolución de conflictos había dado paso a una posición de reivindicación de los derechos de las personas. La construcción de conceptos e ideas en el ámbito de la experiencia personal y con fuertes adherencias emocionales y valorativas hacía posible la comprensión de lo social y la disposición a la participación crítica. Finalmente se planteaban como problema indagar en los planteamientos ideológicos del movimiento, en la perspectiva de la participación, que tan importante había sido cuando debatían sobre “La escuela que queremos”.

G3S4: Sigüiente pregunta: ¿qué ideología quieren?

G3S1: Democrática.

G3S4: Más participación del pueblo. [ADC2-G3-U3-A15-F2]

## REFERENCIAS

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, 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, vol. IV, nº 64. <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>> (consultado el 14 de febrero de 2012).

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En: Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 481-498.

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, Vol. XII, nº. 270 (122). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (consultado el 30 de enero de 2012).

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular “Investigación y Renovación Escolar” (IRES)*. (Versión provisional). “Presentación” y cuatro vols. Sevilla: Díada Editora.

HARGRAVES, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. Repensar la educación*. Barcelona: Octaedro.

- MARTÍN GORDILLO, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83.
- PINEDA ALFONSO, J.A. (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 75, 35-47.
- PINEDA ALFONSO, J.A. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, 82-91.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1994). Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 28-31.
- VV.AA. (1996). Ejes transversales o fundamentación del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 87-91.
- YUS, R. (1993). Las transversales: conocimientos y actitudes. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 76-79.

---

#### ABSTRACT

*Researching my school to improve it*

This is an experience with students of fourth course of Compulsory Secondary Education, in the class of Social Sciences, based on the work around the problem of the conflict and the coexistence in the school institution. In the course of the research there it was revealed that the "generational conflict" is, for young people, the specific form of feeling the power relations and constructing the attitudes that can prevent or stir the learning processes of the social issues.

KEY WORDS: *Teaching Social Studies; Working Problems; Conflict and Coexistence; Generational Conflict.*

#### RÉSUMÉ

*En recherchant mon école pour l'améliorer*

Il s'agit d'une expérience avec des élèves d'une classe de Sciences Sociales du quatrième cours de l'Éducation Secondaire Obligatoire basée sur le travail autour de la problématique du conflit et de la cohabitation dans l'institution scolaire. Au cours de la recherche on a mis en évidence que le «conflit générationnel» est, chez les jeunes, la forme spécifique de vivre les relations de pouvoir et de construire les attitudes qui peuvent mettre un obstacle ou dynamiser les processus d'apprentissage des thèmes sociales.

MOTS CLÉ: *Enseignement des sciences sociales; Travail sur des problèmes; Conflit et cohabitation; Conflit générationnel.*