

Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales

Roser Batllori Obiols

El artículo plantea el estudio del concepto clave conflicto como un medio de implementar un currículum crítico y comunicativo, basado en el estudio de temas sociales relevantes. Para ello se exponen las principales características del currículum crítico/ comunicativo, se plantea una propuesta didáctica sobre el conflicto y se explican los resultados de su aplicación en dos aulas de educación secundaria.

Palabras clave: Ciencias sociales, Educación, Enseñanza, Ciencias de la educación

Conflict, collaboration and consensus in the teaching of the Social sciences

This article suggests the study of the key concept of conflict as a means of implementing a critical and communicative curriculum based on the study of relevant social themes. To this end we put forward the principal characteristics of the critical/communicative curriculum. We offer a didactic proposal about conflict and explain the results of its application in two Secondary Education classrooms.

La idea inicial que promueve el estudio que voy a relatar (1) parte de una creencia compartida por muchos profesores de que las ciencias sociales deben proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para que puedan cuestionar la información que reciben sobre el mundo, crear su propio punto de vista y un código de actuación que les ayude a ser ciudadanos responsables, y puedan plantearse acciones alternativas para construir una sociedad más justa y libre. Estos propósitos, que están implícitos en muchas clases de ciencias sociales, pueden adquirir dimensiones de realidad cuando se transforma el currículum, las prácticas de aula, se selecciona el contenido y la metodología se adecuan a estos fines.

La selección del contenido curricular

La selección de los contenidos curriculares es, según los sociólogos críticos, una representación particular de la cultura, un discurso construido a través de un proceso selectivo de inclusiones y exclusiones (2) que legitima formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales o formas de razonamiento que bajo una aparente idea de consenso y neutralidad, transmiten una determinada visión de la sociedad. Un caso concreto se encuentra en el tratamiento escolar del conflicto. Appel indica que, en EE.UU., durante los años 70, se negó la importancia del conflicto y de las discrepancias ideológicas serias cuando en épocas anteriores habían tenido un tratamiento más positivo. Pude comprobar personalmente que, en los programas oficiales y en los textos escolares más usados en el antiguo 2º de BUP, sólo se usa el conflicto aplicado a la guerra y que nunca se plantea las guerras desde una perspectiva de una paz posible. De esta manera, siguiendo un razonamiento, equivalente al que podrían realizar los estudiantes, se concluiría que las discrepancias ideológicas conllevan enfrentamientos violentos, lo que equivale a decir que el conflicto es una situación social negativa y de graves consecuencias. Esta visión dista mucho de la de los científicos sociales comprometidos y de la que me planteaba al organizar una parte del currículum escolar entorno al estudio del conflicto.

La perspectiva crítica del currículum

A medianos de la década de los 80 aparecen propuestas concretas para implementar un currículum crítico (Freire, Giroux, Carr, Kemis etc.). En sus marcos teóricos de referencia confluyen las corrientes humanistas (Dewey, Peters, Stenhuose), la teoría social crítica, los planteamientos neomarxistas y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Dos conceptos definen esta perspectiva: transformación y comunicación.

El currículum es transformador porque es producido y gestionado por los agentes que lo realizan y le atribuyen una acción liberadora al considerar sus dimensiones intelectuales, afectivas y de acción. El currículum es comunicación porque el proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como un proceso de interacción entre iguales que conlleva una reflexión sobre la propia ideología, un intercambio de experiencias y de significados, una negociación a través de la participación activa y crítica en las situaciones de comunicación. Los estudiantes son los participantes principales en estos diálogos en los que cada cual elabora sus propios significados y en los que se generan prácticas de resistencia y de transformación personal o social.

Comunicación, ideología y curriculum

En estas condiciones el curriculum se convierte en una acción liberadora en la medida en que se negocia y desarrolla a través de un acto comunicativo, que compromete al profesorado y a los estudiantes y que implica control del conocimiento y un compromiso por parte de los participantes. Éste es el proceso que se da en las situaciones ideales de habla, basadas en el principio de libertad. Una situación de interacción en la que los participantes muestran su interés por exponer libremente sus pensamientos y experiencias en torno a los temas para llegar a una verdad a partir de consensos amplios. Este proceso se puede dar en la escuela y no implica una negación de la participación del profesorado (3) .

Pero la situación de igualdad que facilita los procesos de comunicación y liberación puede estar sistemáticamente deformada por la ideología del poder político o de la sociedad (4) . En efecto, la ideología o conjunto de ideas dominantes en una cultura, puede ser impuesta por los grupos de poder como una única manera de entender el mundo, de tal manera que esta manera de entender la realidad aparece como de sentido común (5) , cuando no es más que una "opinión" no necesariamente sometida a consensos de verdad científica. Esta ideología impregna de manera sutil nuestras formas de pensar y actuar y marca nuestra percepción del mundo y nuestro sentido común. Para los sociólogos críticos es una visión desfigurada del mundo que implica dominación intelectual y cultural que impide la liberación, mientras que para los psicólogos constructivistas son el conjunto de ideas y conocimientos previos que actúan como potenciador o como obstáculo para la introducción del saber científico.

Conflicto cognitivo y colaboración

Así pues, desde una perspectiva crítica, el contenido curricular es seleccionado socialmente y enseñado en situaciones comunicativas en las que el conflicto y la colaboración son imprescindibles para llegar a consensos sobre un conocimiento que pretendemos promueva prácticas transformadoras y actitudes más libres entre los participantes. Esta misma perspectiva ha sido aportada por las dos gran líneas de la psicología cognitiva de este siglo, Piaget y Vygotsky.

Piaget, al estudiar el desarrollo de las convicciones morales, observó que durante las discusiones aparecía el conflicto cuando los participantes aportaban interpretaciones y soluciones diversas. Estas perspectivas diferentes, resultado de los diferentes niveles de comprensión, generaban la necesidad de convencerse y convencer a los demás de la validez del razonamiento. La necesidad de resolver el dilema en común obligaba al diálogo interpersonal para llegar a una respuesta única y favorecía el progreso cognitivo, especialmente en los niños menos avanzados. De esta manera el conflicto generado entre individuos o el dilema interior invita a reconsiderar la propia posición antes de adoptarla o refutarla de modo que la posición final suele ser más avanzada que la sostenida previamente. Así pues, el conflicto, ya sea intrapersonal o interpersonal, comporta progreso cognitivo. Pero el conflicto cognitivo es sólo una parte del contenido de la interacción social, no una característica, que sirve para describir el proceso de interacción social que genera un progreso cognitivo y que normalmente se expresa a través de la libre expresión de puntos de vista diferentes⁶. Desde esta perspectiva, la atención del observador se dirige hacia el proceso de discusión que lo explicita, hacia la comunicación que es vehículo de los acuerdos y desacuerdos, de la negociación y de la solución. Así aparece la comunicación como el aspecto central del desarrollo, aspecto que no desarrolla Piaget, pero que es el tema central de la perspectiva de Vygotsky.

Vygotsky estudia el habla como instrumento de mediación semiótica en los procesos cognitivos superiores y la interacción social que se da en las situaciones de aprendizaje entre los participantes más competentes y los aprendices. Esta colaboración conlleva un avance en la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Siguiendo a Vygotsky y a Wertsch, Garton explica como funciona la ZDP en los procesos de instrucción cuando un grupo heterogéneo establecen un proceso de colaboración para realizar una tarea. Inicialmente, los participantes pueden defender puntos de vista diferentes o definir la tarea de manera distinta. Pero el proceso de intersubjetividad ayuda a compartir la definición de la tarea y la atribución de roles entre los participantes, de modo que el estudiante no aprende sólo de su propia acción sino que también aprende de la intersubjetividad en la que el adulto o el estudiante más experto guía la en función de los progresos que se van consiguiendo. Esta relación de colaboración provoca un desarrollo cognitivo mayor.

Estas dos posiciones que se han presentado tradicionalmente como antagónicas, son recogidas por Garton en una visión conciliadora que, desde mi punto de vista, explica muy bien lo que sucede en el aula cuando se establecen discusiones entorno a conflictos sociales relevantes. La idea es que el contenido de las interacciones tiene lugar en un continuum desde el conflicto al acuerdo. Así el conflicto sociocognitivo es un proceso de interacción que implica negociación y acuerdo o resolución y que comporta un mayor progreso cognitivo que el trabajo realizado individualmente. La interacción estimula el debate y el conflicto, y ambas se vehiculan a través de la comunicación. Pero esta comunicación no es suficiente, es necesario una negociación para llegar a un acuerdo, pero al mismo tiempo la perspectiva compartida facilita la resolución y estimula el progreso cognitivo mediante la discusión alternativa. Así pues, los mecanismos que estimulan el progreso cognitivo y la adquisición de conocimientos están relacionados con la interacción que se vehicula en la comunicación, el conflicto, la negociación y el acuerdo o resolución.

El conflicto como argumentación

De esta manera se podría afirmar que la interacción social facilita el desarrollo cognitivo porque ofrece la posibilidad de discutir. Así la comunicación caracteriza un continuum que puede iniciarse en el conflicto y que acaba en la colaboración. Pero desde mi perspectiva, el conflicto también se podría entender como una forma de colaboración caracterizada por el

desacuerdo y la argumentación y no necesariamente por el acuerdo y la colaboración. El conflicto tratado como desacuerdo también puede favorecer el progreso cognitivo.

En un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la comprensión de conflictos sociales relevantes, el conflicto no es sólo un mecanismo de influencia educativa sino también y principalmente objeto de conocimiento. Como objeto de conocimiento es un concepto que explica determinadas situaciones de desacuerdo, es también un procedimiento que se vehicula a través de la colaboración y la argumentación en sesiones de discusión o de debate que implican actitudes de empatía, respeto, etc. y unas normas de negociación para llegar a unos acuerdos o consenso sobre la interpretación del conflicto estudiado.

El proceso (del conflicto-al consenso) se produce en la medida que los valores o la ideología de los estudiantes favorecen u ofrecen obstáculos a la colaboración. Los estudiantes que tienen una visión negativa del conflicto y lo interpretan en términos de guerra o lucha lo rehuyen, no intervienen, provocan disputas sin argumentos y por tanto sin salida y quedan situados en el extremo inicial; mientras que los estudiantes que entienden que los conflictos, aunque son desagradables, son habituales en la vida y que "hablando la gente se entiende" participan en la discusión aportando argumentos y produciendo verdaderos procesos argumentativos que facilitan el establecimiento de acuerdos o consensos.

Por otra parte, la argumentación es también un proceso, es el estadio más alto del razonamiento natural (7) . Un proceso que implica unas habilidades cognitivas que se expresan a través del habla (8) . La argumentación conlleva la explicación de los hechos y su justificación y la argumentación propiamente dicha en la que se confrontan las diversas interpretaciones y se intenta convencer con argumentos para llegar a consensos de diversos ordenes.

Como proceso cognitivo e ideológico la argumentación se conforma de manera personal e idiosincrásica de manera que los argumentos científicos pueden estar entremezclados con interpretaciones personales no contrastadas (opiniones), con experiencias y sentimientos que pueden ser usadas en el proceso de argumentación de modo que la vida personal entra en el aula relacionando la institución escolar con la vida cotidiana y facilitando con ello los procesos de implicación personal, propios de un pensamiento crítico dirigido a la toma de decisiones y a la acción. De este modo se cierra una justificación que empezaba en una declaración de intenciones educativas para la enseñanza de las ciencias sociales basadas en las ideas del curriculum crítico y comunicativo, aplicadas a un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el concepto conflicto. Paso a continuación a explicar el proceso de elaboración de la secuencia curricular sobre el conflicto y su aplicación a dos aulas de secundaria.

Una propuesta curricular sobre el conflicto

Como se ha explicado en trabajos anteriores citados en los artículos precedentes (Taba, Blyth, Gross, Fisher, Benejam), los conceptos clave se han usado para organizar los contenidos curriculares en programas de ciencias sociales integrados y pueden también usarse en un curriculum basado en el estudio de problemas sociales. En este caso el concepto conflicto seleccionado resulta muy pertinente, puesto que plantea la dimensión crítica de los problemas sociales.

Así pues un problema es una situación o dificultad que hay que resolver. Problema se opone a solución. Conflicto implica confrontación, choque, pelea, su contrario es el no conflicto, la paz, a la que se llega después de la disputa, la negociación y el acuerdo. Analizar un conflicto implica buscar las causas, confrontar a las partes en litigio, establecer sistemas de negociación para conseguir una paz o consenso asumible por ambas partes.

Las ciencias sociales incorporan el conflicto como concepto explicativo de la organización del sistema social, asumen su carácter de hecho consustancial a la naturaleza humana y valoran positivamente las posibilidades de consenso o lo interpretan como un aspecto negativo de la sociedad. Para la sociología es uno de los ejes de la vida social y puede ser interpretado en términos de confrontación omnipresente en la vida social, especialmente de lucha entre clases y grupos o como un desequilibrio temporal, una patología del sistema social. La antropología reconoce su inevitabilidad, estudia las múltiples formas que adoptan los conflictos en la sociedad y se interesa por los procesos que ayudan a mantener el orden social. La psicología le atribuye progreso cognitivo o incapacidad para la vida social. La historia estudia sus dimensiones temporales y la geografía las espaciales, etc.

La pedagogía, la filosofía y los programas escolares basados en los ejes transversales ven el conflicto como un potencial educativo. Hay que situar los antecedentes en la Escuela Nueva, en las escuelas activas y en los movimientos de renovación pedagógica. Los programas actuales de educación para la paz se desarrollan en dos líneas, una que prioriza la transmisión de conocimientos sobre la situación internacional, los desequilibrios Norte-Sur, la carrera armamentística, la guerra, etc. sin tener en cuenta la metodología, las implicaciones personales o la vida cotidiana. Otra, denominada propiamente "educación para la paz", considera que se conseguirá después de una transformación radical y emancipadora de las actuales estructuras sociales, partidarias, injustas y violentas. Como este objetivo general es una declaración de intenciones difícilmente realizable en el marco de la institución escolar, la educación para la paz se considera un objetivo intermedio, en el que el conflicto se presenta en su sentido más amplio y positivo y en estrecha relación con la idea de paz y de justicia social.

De esta línea se deriva una educación para la paz que combina la enseñanza-aprendizaje de habilidades (cooperación, pensamiento crítico, empatía, etc.) con la de conocimientos y actitudes (autorespeto, compromiso con la justicia, etc.) y requiere una intervención multidisciplinar así como prever una perspectiva micro y macro (9) .

Mi propuesta didáctica, asume parte de los principios de la educación para la paz y parte de la consideración positiva del conflicto y de sus posibilidades de resolución mediante procesos de discusión. Se define por su sentido etimológico de choque o confrontación y por su sentido figurativo de contradicción de ideas, intereses o sentimientos. Requiere la implicación de varias partes, ya sean personas, colectivos o tendencias dentro de uno mismo. La aceptación su carácter más o menos implícito y de los diversos grados de violencia que conlleva y la asunción de su carácter natural, en el sentido de hecho derivado de la naturaleza humana.

Basándome en estas ideas elaboré una secuencia curricular anual para la asignatura de geografía humana de 2º de BUP sobre el conflicto. Mi idea era comprobar la posibilidad de implementar un curriculum crítico basado en el estudio de conflictos y utilizando el conflicto/argumentación como vehículo de aprendizaje cognitivo y social. Los conflictos elegidos eran significativos desde una perspectiva social y geográfica y relevantes en el momento de su estudio. Se trabajaban al final de cada trimestre como aplicación a la actualidad (social y personal) de los conceptos estudiados en clase. Cada uno hacía referencia a una acepción del conflicto:

.Una guerra. La de Bosnia-Herzegovina, iniciada en primavera de 1992 y que nosotros trabajamos aquel otoño por lo que le dimos el nombre del "conflicto de la antigua Yugoslavia".

.Una discrepancia, habitual en la vida cotidiana, en la que intervienen todos los miembros de un colectivo familiar: "El conflicto entre los géneros para el mantenimiento de la familia".

.Una oposición, la que se desarrolló a lo largo de más de tres años, entre los diversos ayuntamientos del área metropolitana de Girona para decidir "el trazado de la variante de la N-II a su paso por la ciudad de Girona". Variante inaugurada una semana antes de iniciar el tema y que desencadenó un conflicto entre administración y administrados, con una importante actuación de los colectivos ecologistas.

El trabajo de un conflicto se realizaba en situación interactiva, grupos heterogéneos o grupo clase, e implicaba 4 fases:

1. Análisis de la información disponible sobre el conflicto, facilitada por la profesora o recogida y complementada por los estudiantes.
2. Elaboración de una explicación, justificada científicamente, en la que se basaba la interpretación que cada grupo.
3. Lectura de textos opuestos o realización de otros ejercicios que facilitaban la toma de posición (interpretación) por parte del grupo.
4. Discusión en sesiones de debate o de juego de rol en las que se confrontaban los puntos de vista y se producían procesos de argumentación para llegar a una interpretación conjunta.

El trabajo en grupo y los debates comportaban cambiar la estructura de participación de la clase y la distribución del aula. La profesora, una vez propuesto el trabajo y aportado gran parte de la información escrita, adopta un rol de neutralidad activa (10) y sólo intervenía cuando era requerida o ejerciendo funciones de moderadora o de facilitadora de la discusión (11). Los estudiantes ejercían funciones de colaboración y liderazgo entre ellos. Las mesas se distribuían en grupos o se juntaban en el centro de la clase para los debates. El ambiente o clima de aula era distendido, una paradoja si se considera que estábamos trabajando el conflicto.

Conclusiones

Terminado el curso y analizadas las transcripciones de las clases se constata que la discusión bien informada es un vehículo adecuado para trabajar el conflicto, considerado en todas sus dimensiones.

El conflicto parece pertinente como organizador de un curriculum crítico y comunicativo. El concepto estudiado y el proceso seguido son críticos y de naturaleza política. Los conflictos elegidos recogen aspectos de la vida cotidiana y preparan a los estudiantes para el futuro, aportándoles elementos de reflexión personal y para el cambio social.

El debate fundamentado teóricamente incluye la interacción y la comunicación entre los participantes. Durante la interacción se aprecia poca distancia social y la cesión del control por parte de las respectivas profesoras.

Se comprueba que la ideología puede actuar como freno en el aprendizaje del conflicto. Algunos chicos nacionalistas se negaron a discutir el conflicto de la antigua Yugoslavia, no querían aceptar que determinadas actitudes y razones sólo promueven confrontación. Una chica ecologista falseó la información para no tener que aceptar que la variante de la N-II pasara por un espacio natural protegido.

Los estudiantes desarrollan un discurso que es crítico en algunos aspectos:

.En cuanto son capaces de analizar las apariencias de los hechos y buscar las causas reales. Este aspecto se comprueba en el juego de rol de la variante cuando son capaces de cambiar sus juicios previos y aceptar el papel jugado en realidad por

cada ayuntamiento.

.En la medida que se imaginan situaciones alternativas a las actuales. Después de mucha discusión, alguna muy acalorada, en ambas clases aceptaron que el mantenimiento de la familia cambiará en un futuro e indicaron vías de actuación, la educación (las chicas) y defender los derechos las mujeres (un chico).

.Cuando a lo largo del curso son capaces de superar el conflicto verbal y colaborar en la elaboración del discurso sobre el conflicto. Situación a la que en una clase se llega al trabajar el segundo conflicto y en la otra clase al trabajaren el tercero.

.En la medida que reflexionan para buscar implicaciones personales en los conflictos. Es el caso del mantenimiento de la familia, aceptaron su escasa colaboración pero sostenían que por el momento no debían hacer más.

La negación a la acción social deseada es uno de los ejemplos que muestra los límites de la enseñanza del discurso crítico pero no lo invalida porque seguramente es imposible implementar un discurso acrítrico en un formato de clase y un proceso que son críticos.

Concluimos pues que las discusiones bien informadas son un vehículo que permite a los estudiantes avanzar en el conocimiento del conflicto y en los procedimientos, actitudes y sentimientos relacionados con este conocimiento y también permiten procesos de metacognición y de cesión de control por parte de las profesoras.

Se comprueba que los estudiantes discuten mejor, aportan mayor información y argumentos más sólidos cuando disponen de información contextualizada sobre los hechos, o cuando tratan de temas más próximos a su realidad (mantenimiento de la familia, el trazado de la variante), cosa que les permite dar una explicación e interpretación más personales porque disponen del marco de referencia.

De acuerdo con la información y argumentación, la mayor parte de los estudiantes son capaces de construir procesos de justificación e interpretación. Muestran dificultades en los procesos de argumentación, por lo que creo que se deberían trabajar mucho más los procesos de razonamiento y las técnicas de discusión.

Bibliografía

ALVERMAN, D. et al.: *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula.* Madrid. Aprendizaje/Visor, 1990.

APPEL, M.W.: *Ideología y curriculum.* Madrid. Akal, 1986.

APPEL, M.W.: *Educación y Poder.* Barcelona. Paidós/MEC, 1987.

BATLLORI, R.: *La teoría crítica aplicada a la geografía. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte conflicte a dues aules de secundària.* Tesis doctoral. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona, 1998.

DUVAL, R.: "Argumenter, démontrer, expliquer. Continuité ou rupture cognitive?" en *Petit X*, n. 31, 1992-1993.

FREIRE, P.: *L'educació com a pràctica de la llibertat.* Vic. Eumo, 1987.

FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación.* Barcelona. Paidós, 1990.

GARTON, A.F.: *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición.* Barcelona. Paidós, 1994.

GRUNDY, S. : *Producto o praxis del currículo.* Madrid. Morata/MEC, 1991.

HABERMAS, J.: *Toward a rational society.* Londres. Heinemann, 1971.

JORBA, J., PRAT, A. y GÓMEZ, I. (comp.): *La llengua escrita en situació d'aprenentatge des de les àrees curriculars.* ICE, UAB, 1998.

PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño,* Barcelona, Martínez Roca, (edición original en inglés 1932), 1984.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ: *Educar para la paz.* Madrid. APDH-CIP, 1990.

STENHOUSE, L.: Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata, 1984.

TRILLA, J.: El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Barcelona, Paidós/Papeles de pedagogía, 1992.

WERTSCH, J.: Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona. Paidós, 1988.

Dirección de contacto

Roser Batllori Obiols
Profesora de Didáctica De Las Ciencias Sociales de la Universitat de Girona

-
1. R. BATLLORI: La teoría crítica aplicada a la geografía. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte conflicte a dues aules de secundària. Tesis doctoral. Departament de Pedagogía. Universitat de Girona, 1998.
 2. M.W. APPEL: Ideología y currículum. Madrid. Akal, 1986; y Educación y Poder. Barcelona. Paidós/MEC, 1987.
 3. P. FREIRE: L'educació com a pràctica de la llibertat. Vic. Eumo, 1987.
 4. J. HABERMAS: Toward a rational society. Londres. Heinemann, 1971.
 5. S. GRUNDY: Producto o praxis del currículum. Madrid. Morata/MEC, 1991.
 6. A.F.GARTON: Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona. Paidós, 1994.
 7. R. DUVAL: "Argumenter, démontrer, expliquer. Continuité ou rupture cognitive?" en Petit X, n. 31, 1992-1993.
 8. J. JORBA, A. PRAT y I. GÓMEZ: La llengua escrita en situació d'aprenentatge des de les àrees curriculars. ICE, UAB, 1998.
 9. SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ: Educar para la paz. Madrid. APDH-CIP, 1990.
 10. L. STENHOUSE: Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata, 1984; J. TRILLA: El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Barcelona, Paidós/Papeles de pedagogía, 1992.
 11. D. ALVERMAN et al.: Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula. Madrid. Aprendizaje/Visor, 1990.