



Los «conflictos sociales candentes» en el aula

Ramón López Facal
Universidad de Santiago de Compostela

Víctor Manuel Santidrián
IES de Arzúa. Arzúa (La Coruña)

La legislación establece para la enseñanza de las ciencias sociales unas finalidades que justifican la introducción en el aula de temas socialmente conflictivos. Este artículo define, a continuación, qué se entiende por conflicto social candente y cuáles son las razones por las que presenta las diferentes actitudes del profesorado ante este tipo de temas para pasar después a las estrategias habituales para ocuparse de este tipo de temas en el aula. Finalmente, se resumen algunas experiencias educativas relacionadas y, a modo de conclusión, se reivindica el valor formativo de los debates escolares sobre temas conflictivos.

Palabras clave: *conflictos sociales candentes, ciencias sociales.*

Burning social conflicts in class

Legislation on teaching social sciences stipulates a series of purposes that justify the introduction of socially conflictive subjects in class. This article sets out what is meant by burning social conflicts, the reasons behind teachers' different attitudes to these kinds of subjects and then explores the usual strategies to deal with these subjects in class. Finally, it summarises some related educational experiences and champions the educational value of school debates on conflictive subjects.

Keywords: *burning social conflicts, social sciences.*

Las sociedades científicas proponen adelgazar los contenidos escolares para enseñar mejor sus disciplinas. (López Facal)

■ **Las finalidades educativas y los conflictos sociales candentes**

La Confederación de Sociedades Científicas de España recomendaba recientemente una reducción de contenidos en la enseñanza para evitar un método que sea esencialmente «factual y reproductivo» que impide la existencia de «espacios para la exploración de los fenómenos y la

indagación».¹ La propuesta no pretende «que todos los niños sean científicos» y «va más allá de atraer a más jóvenes hacia las ciencias»; su intención es dotar «a todos los jóvenes de una cultura básica imprescindible para comprender el mundo», en palabras de José Miguel Rodríguez Espinosa, del Instituto de Astrofísica de Canarias. Se trata de un planteamiento coherente con la finalidad legal de la educación secundaria obligatoria que consiste en:

[...] lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, cientí-

fico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. (Orden ECI/2220/2007)

Algo semejante, y con los mismos objetivos, sería muy recomendable en otras áreas de conocimiento de nuestro sistema escolar. Los contenidos a los que se enfrentan nuestros estudiantes de 2.º de bachillerato son inmensos. Muchos son los conceptos que caben en las casi 500 páginas de cada uno de los manuales de historia de España y de geografía que utilizan en nuestras aulas. A esas 1.000 páginas podemos añadir las 490 del libro de literatura gallega, o las 400 de lengua española, las 350 de matemáticas y las 300 de economía, además de los apuntes de filosofía. En total se acercan a las 3.000 páginas. No es de extrañar que no sea sólo el alumnado sino también el propio profesorado el que tenga dificultades para «dar el temario» y «acabar el programa».

Se nos podría decir que el curso escogido no es el más representativo para reducir contenidos puesto que se trata de una enseñanza no obligatoria dirigida, además, a un alumnado de mayor edad y madurez intelectual que el de la ESO y que, en muchos casos, está preparando el acceso para la universidad. El problema es que algo semejante ocurre en la educación secundaria obligatoria, en la que cada una de las doce o trece asignaturas que cursa un estudiante va acompa-

ñada de un manual cargado de páginas y contenidos. No hablamos de oídas: en nuestras clases, el alumnado de 4.º de ESO carga con un texto de biología-geología de 250 páginas; el de sociales llega a las 300, superadas en 20 por el libro de lengua española, a las que acompañan las 270 de lengua gallega, las 260 de matemáticas y, además, las 290 de física y química. Pero ahí no acaba todo, porque podemos sumar los apuntes de educación física, tecnología, religión y ética, así como las lecturas obligatorias (tres libros de lengua española y otros tres de gallego; dos de sociales, dos de inglés...).

Semejante concentración de conocimientos aspira, no lo olvidemos, a que el alumnado adquiera lo que el legislador considera elementos

Es prácticamente imposible tratar con alguna profundidad la historia de los últimos trescientos años en 300 páginas si no es haciendo de cada uno de los capítulos una sucesión de hechos, fechas, conceptos y personajes inconexos y de difícil entendimiento

básicos de la cultura humanística, artística, científica y tecnológica, que van, por ejemplo, desde saber qué son las gimnospermas, los orgánulos, los vasos liberianos o las partes de la célula hasta la clasificación de las rocas según su origen, por movernos en el terreno de las ciencias

experimentales con el que empezábamos estas líneas. Y si hablamos de las ciencias sociales, que son las que nos ocupan, la persona que acaba 4.º de secundaria obligatoria conocerá el relieve, el clima y las aguas de España y de la comunidad autónoma en la que haya cursado sus estudios; conocerá también cuáles son las principales instituciones del país, los conceptos de natalidad, mortalidad y su plasmación gráfica en las pirámides de población, entre otros muchos saberes. Citamos estos conocimientos como podríamos haber escogido otros; por cierto, todos estos ejemplos aparecen en los

libros de texto desde, por lo menos, ¡5.º de primaria!²

Hablábamos anteriormente del volumen de los libros de texto. Pues bien, si de contenidos se trata, es prácticamente imposible tratar con alguna profundidad la historia de los últimos trescientos años en 300 páginas si no es haciendo de cada uno de los capítulos una sucesión de hechos, fechas, conceptos y personajes inconexos y de difícil entendimiento. Intentar explicarlo todo (según un diseño curricular que, desde nuestro punto de vista, ni siquiera responde a las exigencias epistemológicas de la historia) en un manual escolar de 4.º de ESO significa introducir un glosario con 112 conceptos, muchos de los cuales son de una abstracción nada fácil de entender para un escolar de quince años. Eso nos lleva, por ejemplo, a enfrentarnos a párrafos como el que sigue:

El liberalismo creía en el reconocimiento de derechos naturales de la ciudadanía: la libertad política, económica e ideológica; la propiedad, que incluía la libre disposición de los bienes y la abolición de la propiedad vinculada nobiliaria y eclesiástica; y la igualdad ante la ley, suprimiendo los privilegios. Para aplicar estos derechos, se requería la soberanía nacional, expresada a través de la elección de representantes mediante el voto, y la división de poderes. (Burgos Alonso y Muñoz-Delgado, 2008)

Por el mismo manual al que nos referimos, que es un ejemplo entre muchos, transitan hasta 155 personajes históricos, que no son pocos como «elementos básicos de cultura». No entraremos en la elección de dichos personajes, que

suponemos es una opción relacionada con la libertad de cátedra; pero sí que nos gustaría entender la razón por la que un estudiante que finaliza su escolaridad obligatoria tiene que saber quién fue Felipe V de Borbón y no Nelson Mandela, por ejemplo, personaje éste no citado en el libro de texto manejado.

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a pensar no sólo en la necesidad de reducir contenidos, sino, además, en la de tratarlos de distinta manera. Es bastante frecuente que cuando esa legislación se

concreta en forma de materiales, como libros de texto, o en las programaciones docentes del profesorado, únicamente se preste atención a los enunciados que expresan contenidos. Recordemos que los «contenidos comunes mínimos» son formulados por

una Orden del Ministerio de Educación. Sirven de guión, sin diferencias sustanciales, a los diversos manuales escolares. En menor medida, se atienden a los criterios de evaluación, pero se ignoran las finalidades y los objetivos para los que se han propuesto esos contenidos.

Sin embargo, la legislación vigente, que data de 2007, también habla de otras cosas. El objetivo prioritario de la ESO y de todas las materias es contribuir a que el alumnado desarrolle las capacidades que les permitan:

[...] asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (Orden ECI/2220/2007)

Nos gustaría entender la razón por la que un estudiante que finaliza su escolaridad obligatoria tiene que saber quién fue Felipe V de Borbón y no Nelson Mandela

A partir de esta legislación es preceptivo, igualmente, que el currículo se oriente y se ponga en función del desarrollo de una serie de capacidades básicas, entre ellas, la competencia social y ciudadana, que «hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora». La competencia social y ciudadana «supone conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones» así como la «conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad», una realidad conflictiva ante la que el alumnado ha de ser capaz de actuar de forma constructiva. Organizar actividades de aprendizaje basadas en problemas candentes favorece también otras competencias; por citar solamente algunas habría que destacar su papel en familiarizarse con el tratamiento de la información, con la competencia de aprender a aprender, con la autonomía e iniciativa personal y de casi cualquier otra como el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Todas ellas aparecen mencionadas en la actual normativa vigente (Oden ECI/2220/2007). Pero no siempre resulta fácil encontrar una correspondencia entre estos enunciados y los contenidos y criterios de evaluación recogidos tanto en los «contenidos mínimos» como en los libros de texto.

■ Los conflictos sociales candentes: qué son y por qué ocuparnos de ellos en las aulas

Parece pues obligado que el profesorado promueva el desarrollo de habilidades sociales para que el alumnado sea consciente de que «los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia», de forma que pueda «resolverlos

con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía». Para ello la programación y la práctica docente deben incluir el análisis y el debate de temas sociales conflictivos, de «conflictos sociales candentes» (lo que en Francia suele denominarse *questions vives*): aquellos que dan lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad.

La existencia de conflictos es consustancial a la vida. En las sociedades democráticas la mayoría de los conflictos no derivan en ruptura de la convivencia o enfrentamientos violentos porque existen mecanismos para poder gestionarlos: el respeto hacia las posiciones minoritarias, y aceptar la legitimidad de la mayoría para tomar decisiones, además de asumir y respetar las normas que garantizan los derechos y deberes de todas las personas. La escuela no puede pretender «resolver los conflictos», sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente). Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos, tratando de llegar a un pacto o acuerdo entre las partes enfrentadas.

La vida escolar no es ajena a lo que pasa fuera de las aulas por lo que, a veces, los conflictos irrumpen en ellas. Un atentado terrorista o una catástrofe de origen natural, una decisión política o un accidente imputable a errores humanos, moviliza a diferentes sectores de la sociedad que exigen responsabilidades y proponen distintas alternativas para hacerle frente. A

La escuela no puede pretender «resolver los conflictos», sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente

Abordar temas polémicos en las aulas puede favorecer la implicación emocional del alumnado, lo que facilita una participación mucho más elevada que cuando se tratan temas de menor interés

veces son de ámbito local: los conflictos sobre decisiones urbanísticas y la ordenación del territorio suelen ser los más frecuentes en este caso. Otros tienen importancia en toda la comunidad autónoma o en el conjunto de España; por ejemplo las decisiones sobre trasvases hidrográficos; la gestión de los incendios y la política forestal; la construcción de grandes infraestructuras; la política social incluida la educativa, la sanitaria, las pensiones y el tratamiento de la inmigración; la energía atómica y la ubicación o no de ese tipo de instalaciones o la respuesta ante cualquier emergencia o catástrofe. Pueden ser, por último, de ámbito global o internacional como intervenciones militares en otros países, acciones para hacer frente a catástrofes en lugares lejanos, etc.

El potencial educativo que ofrece el tratamiento de estos problemas sociales candentes recomienda analizarlos en la clase. Son temas de actualidad y, al tiempo, conflictivos. Por ello pueden despertar el interés del alumnado y propiciar un adecuado tratamiento educativo. Parece conveniente, pues, interrumpir la programación prevista y dedicar algunas sesiones a este tipo de temas.

Abordar temas polémicos en las aulas puede favorecer, por otro lado, la implicación emocional del alumnado, lo que facilita una participación mucho más elevada que cuando se tratan temas de menor interés. Pero esa implicación emocional se convierte también en una dificultad a la hora de tratar de construir una argumentación racional, que es uno de los objetivos que

debemos proponernos al suscitar este tipo de debates; es necesario, por tanto, planificar y organizar minuciosamente los debates sobre temas conflictivos. Otra de las complicaciones, que es general en cualquier proceso de aprendizaje pero más acusada cuanto mayor sea la implicación emocional, es la dificultad de abandonar o cuestionarse los estereotipos y prejuicios sólidamente arraigados. En la sociedad se desarrollan habitualmente representaciones de la realidad (*representaciones sociales*, como las ha definido Moscovici, 1976) basadas en estereotipos que conforman lo que se percibe como «sentido común», que se asumen como verdades evidentes. Es necesario enseñar a dudar de las propias convicciones, utilizando datos y hechos contrastables; la participación en debates y la gestión de los conflictos en una sociedad democrática tiene que hacerse utilizando argumentos racionales, analizando y desmontando los prejuicios, empezando por los propios que son los más difíciles de cuestionar.

Si tanto los preceptos legales como el inequívoco valor educativo de los problemas sociales aconsejan su análisis en el aula ¿cuál es la razón por la que existen resistencias a su normalización dentro de los currículos escolares? Las actitudes del profesorado pueden servir de explicación.

Muchos profesores se sienten incómodos e inseguros ante la posibilidad de trabajar en sus aulas con problemas socialmente conflictivos. Dichas actitudes se pueden clasificar en cuatro tipos (Kelly, 1986 ; Simonneaux, 2007) : neutralidad excluyente, parcialidad excluyente, imparcialidad neutral e imparcialidad comprometida.

¹ Por *neutralidad excluyente*, probablemente la mayoritaria entre el profesorado, entendemos

la actitud de quien elude la discusión en el aula porque considera que el docente debe ser neutral, debe evitar influir en el alumnado; corresponde a las familias, y no al sistema educativo, formar en valores al estudiante, quien, por otra parte, tiene derecho a mantener convicciones propias. Es una postura que concuerda con una concepción positivista del conocimiento y la educación: los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de ideologías, la educación es y debe ser siempre neutral.

² Quien adoctrina ideológicamente mantiene una actitud de *parcialidad excluyente*. Es aquella que presenta un único punto de vista y que excluye datos, informaciones o propuestas que no concuerdan con esa opción. Las dictaduras promueven este tipo de posturas que son minoritarias en democracia. Aunque negar información al alumnado es una opción que no nos resulta defendible, nos preguntamos si la persona que utiliza dicha estrategia consigue finalmente su objetivo, que no es otro que el adoctrinamiento. Sinceramente creemos que no.

³ Se identifica como *imparcialidad neutral* la actitud del profesorado que trata de no influir en el alumnado ni durante el proceso ni en las conclusiones. Aunque se crea que el debate es formativo en

sí mismo educativo, quien mantiene esta imparcialidad neutral considera que el profesorado debe mantenerse al margen de las cuestiones relacionadas con la ideología, las creencias y los valores, campos reservados a las familias o a la autonomía del propio alumnado. Este sector del profesorado olvida que la neutralidad no es posible desde el momento en que son el currículo y

los profesores los que seleccionan un tema y no otros posibles, en que seleccionan y proporcionan determinados datos: nunca es posible ofrecer toda la información y la operación de excluir algunos datos implica ya un sesgo por involuntario que sea; y si distribuyen los roles entre sus alumnos están también condicionando, indirectamente, los resultados del debate. No nos parece correcto, por otra parte, que todas las opiniones sean respetables, como frecuentemente afirman las personas que se sitúan en este campo: hay opiniones detestables que no sólo no deben respetarse, sino que se deben combatir (racismo, ignorancia, machismo... todas las que entren en contradicción con los derechos y libertades de cualquier persona) porque una cosa es el deber moral de respetar a todas las personas y otra el equiparar sus opiniones. El relativismo moral resulta inaceptable.

⁴ El término de *imparcialidad comprometida* resulta en apariencia paradójico. Asumir esta posición significa que el profesor manifiesta con

Imparcialidad comprometida significa que el profesor manifiesta con claridad sus puntos de vista, no los oculta, pero no trata de imponerlos sino que promueve el análisis de otras opiniones y anima a discrepar

claridad sus puntos de vista, no los oculta, pero no trata de imponerlos sino que promueve el análisis de otras opiniones y anima a discrepar de lo que él mismo manifiesta. Por supuesto que no penaliza las opiniones

divergentes, más bien, al contrario, siempre que exista una argumentación coherente detrás. Valora la capacidad de argumentación antes que el sentido de la propuesta; lo hace saber a sus alumnos y actúa en consecuencia. Esta actitud es éticamente honesta. El profesor contribuye con su ejemplo a enseñar que en la sociedad existen diferentes alternativas ante cualquier problema; que

todas las personas deben implicarse en buscar y ofrecer una solución y defenderla de manera razonada y razonable; que el profesor, como miembro de la colectividad, asume una, la que considera mejor, pero que está dispuesto a modificarla si se le ofrecen mejores argumentos. Esta actitud es la que contribuye mejor a desarrollar la capacidad crítica entre el alumnado, al tiempo que enseña el valor de participar en los temas que nos afectan y llegar a conclusiones por uno mismo, tras evaluar diferentes argumentos.

Quien adoctrina ideológicamente mantiene una actitud de *parcialidad excluyente*

La escuela pública no es ni debe ser neutral. Tiene la obligación de respetar las ideas de las familias y de los escolares, pero sólo las que sean legítimas. Aunque también existe la obligación legal de promover una educación en favor de la paz y los derechos humanos, por lo que no se puede aceptar, sin combatirlas, proposiciones favorables a la violencia o a la discriminación de cualquier colectivo o individuo. Por eso, no sólo el profesorado no debe ocultar sus opiniones, sino que debe promover aquellas que vayan en esta dirección. ¿Cómo hacerlo? Ese es el objetivo de las siguientes reflexiones.

■ Cómo ocuparse en el aula de temas sociales conflictivos

El debate escolar sobre temas conflictivos no puede limitarse a alguna actividad puntual y complementaria, dependiendo de la disposición del profesorado. En coherencia con la legislación, debería constituir un aspecto central en la enseñanza obligatoria, y de manera destacada en la de las ciencias sociales.

Frente a la práctica tradicional que da por supuesto que la primera obligación del profesoro-

rado es «acabar el programa», es decir, mencionar ante sus alumnos alguna cosa de todos y cada uno de los temas en que se estructuran los contenidos (y examinarlos), es necesario insistir que lo prioritario es poner las bases para alcanzar las finalidades y desarrollar las capacidades que permitan alcanzar las competencias previstas. Los temas candentes que en cada momento se viven en una sociedad deben estar presentes en la educación, no sólo como parte del compromiso ético del profesorado, sino como obligación legal. Difícilmente se puede objetar una programación docente que prescindiera de algunos contenidos si en ella se argumenta una mejor adecuación a las finalidades y objetivos vigentes. Los contenidos que se programan deben subordinarse a las finalidades educativas, y no al revés.

Por otra parte, las programaciones docentes concebidas como herramientas para alcanzar esas finalidades no pueden convertirse en un obstáculo para ello. Así que, siempre que surja algún problema relevante que concite el interés de la sociedad (y de los estudiantes) el docente debería modificar su programación para atender este nuevo foco de interés, sin que ello signifique una constante improvisación por su parte. La modificación de una programación deberá estar siempre debidamente justificada y argumentada para poder alcanzar más eficazmente las finalidades educativas.

Una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos de actualidad, en el aula, es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables, y razonamientos lógicos. Las emociones pueden ser un estímulo para la elaboración de argumentos, pero no pue-

den sustituirlos. Por otro lado, se trata de comparar esos argumentos, comunicarlos, contrastarlos y debatirlos con otros, aprender a defender puntos de vista y opiniones personales (nos referimos siempre a opiniones razonadas, no a ocurrencias espontáneas ni a prejuicios); y, en su caso, aceptar argumentos diferentes o alternativos al propio hasta llegar a modificar la posición inicial; algo que, por cierto, raramente ocurre ni entre los jóvenes ni entre los adultos. Un tema conflictivo debe ser, pues, objeto de debate y puesta en común y no objeto de trabajo individual.

Básicamente hay dos estrategias para organizar un debate escolar sobre estos asuntos. En la primera, la profesora plantea el tema, facilita el acceso a la información y organiza al alumnado en pequeños grupos de trabajo, por afinidades, de acuerdo a la posición con la que se identifique cada uno. La ventaja de esta organización es el entusiasmo con el que se aplican a la tarea; el inconveniente mayor es que no se cuestionan los puntos de partida, sino que se reafirman en ellos. Ningún grupo llega a convencer a sus oponentes, pero en el transcurso del debate se van a ver obligados a refinar los argumentos para tratar de responder a las objeciones y a los razonamientos contrarios a los suyos. Y esto tiene gran relevancia educativa. No podemos esperar que en unas pocas sesiones de debate alguien modifique radicalmente sus creencias, sus prejuicios o sus opiniones. Pero en la medida en que tiene que buscar razonamientos más sutiles aprende a cuestionarse algunas proposiciones, apreciando fortalezas cuando se basan en hechos o datos incontrovertibles y debilidades cuando

Una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos de actualidad es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos

son incoherentes o simples juicios de valor. Esta capacidad de evaluar los argumentos propios y ajenos es lo que va a permitir en el futuro, en un proceso que puede alargarse a toda la etapa de escolarización, erradicar prejuicios e instalarse en el pensamiento racional. Se trata sobre todo de un entrenamiento para aprender a dialogar.

Otra posibilidad es organizar un debate, donde el profesor se encarga de atribuir los roles y posturas que debe defender cada grupo. Lo más positivo de esta estrategia es que contribuye a desarrollar la capacidad de empatía, de ponerse en lugar de otro, con el que pueden no compartir puntos de vista, actitudes o comportamientos.

Este tipo de ejercicios es difícil y habitualmente sólo lo realizan de manera más o menos consistente los estudiantes más avanzados. El inconveniente, es que la mayoría del alumnado manifestará una mayor pobreza argumental al no sentirse implicados.

En nuestra experiencia, esta segunda estrategia funciona mejor con problemas más alejados o con menor implicación emocional. Por ejemplo, en debates históricos como el papel de la Iglesia frente a Galileo y la ciencia moderna; o situaciones que no les afectan directamente, como las razones por las que una persona desea modificar su propiedad frente a normas ambientales restrictivas. Incluso en estos casos es posible hacer un juego de defender primero una posición y, a continuación, la contraria, antes de realizar la puesta en común. Pero cuando el tema de debate afecta a convicciones arraigadas o problemas que les afectan personalmente, no es fácil diseñar estos ejercicios de empatía. Por ejemplo, cuando

en algunas aulas de Chile se han producido debates sobre la dictadura y la transición a la democracia ha habido casos, especialmente delicados, en los que los hijos de implicados en la represión se oponían a los hijos de las víctimas del pinochetismo, tratando de hacer valer su condición actual de «víctimas» por haberse limitado a «cumplir órdenes» durante el gobierno anterior. En estas circunstancias es posible planterar otra estrategia que un debate moderado, en base a hechos, y buscando elementos de consenso (por ejemplo, los valores comunes para garantizar la convivencia en paz, el respeto por el pluralismo, etc.).

La implicación de muchos profesores dio lugar a acusaciones de politización y parcialidad por parte de algunos medios de comunicación conservadores y de las autoridades educativas

que los centros escolares participasen en las movilizaciones ciudadanas. Las prohibiciones y amenazas más o menos explícitas surtieron el efecto contrario: difícilmente podían permanecer al margen de la mayor movilización ciudadana vivida en

Galicia, y en gran parte de España, en mucho tiempo. Las actividades pesqueras tienen un elevado peso en el PIB de Galicia pero, además, el paisaje marítimo forma parte del imaginario asociado a la identidad gallega incluso entre las poblaciones del interior. El alumnado de primaria y secundaria, menores de edad, no podían participar en las tareas de limpieza debido a la elevada toxicidad de los residuos del petróleo y al peligro que implicaba su tratamiento. Pero pudieron mostrar su solidaridad con quienes participaban en ella, en algunos casos con manifestaciones para recibir a los mariscadores que habían tenido que cambiar su trabajo habitual por el de recogida del *chapapote*, como de manera extraordinaria recogió el magnífico documental *Aguíño, sobrevivir al Prestige*³ de Sandra Sánchez Cachaza (2003). O participando en un abrazo simbólico a la costa, uniendo las manos de miles de estudiantes de institutos de toda Galicia en una gran concentración en la que se implicaron las AMPAS, los consejos escolares y los claustros de profesores, proclamando su fe en el futuro y la voluntad de impedir que algo así pudiese volver a repetirse.

■ Algunas experiencias sobre asuntos conflictivos en el aula

A finales de 2002 se produjo en las costas gallegas una de los mayores catástrofes de las últimas décadas. Una catástrofe ecológica, económica y sentimental: el naufragio del petrolero Prestige que asoló gran parte del litoral atlántico gallego.

De manera espontánea e inmediata se produjo una enorme movilización popular para hacerle frente y tratar de paliar sus efectos. La indignación popular y las tensiones se incrementaron hasta extremos nunca conocidos antes debido a la torpe gestión de la catástrofe por parte de los gobiernos central y autonómico (ambos del mismo partido). Sin entrar en la valoración de decisiones de tipo técnico o económico, uno de los errores que favoreció la protesta y la movilización popular fue una política informativa oficial desastrosa, orientada a negar o minimizar la gravedad de los hechos. En un ambiente de enorme conmoción, las autoridades trataron de impedir

Los medios de comunicación reproducían cada día impactantes imágenes que contradecían el discurso oficial. Se crearon numerosos sitios en Internet con estudios, informaciones, datos, opiniones de expertos, gráficos e imágenes que muchos profesores supieron utilizar para elaborar materiales educativos. El alumnado, muy sen-

sibilizado, se implicó masivamente en las actividades propuestas, y los colegios e institutos se cubrieron de carteles y dibujos que iban desde el análisis de las causas y consecuencias de la catástrofe a la exigencia de responsabilidades y la denuncia política y social.

Aunque quizá fueron los departamentos de ciencias sociales y experimentales los que asumieron mayor protagonismo, muchas de las actividades se realizaron entre varios departamentos: de ciencias sociales, experimentales, plástica, lenguas, etc. Desde las ciencias sociales se dio especial relevancia al tratamiento de la información (búsqueda, análisis, selección, síntesis, comunicación); la causalidad (causas y consecuencias de diferente tipo: económicas, sociales, ecológicas, políticas); y el desarrollo de la capacidad de argumentación. Metodológicamente se recurrió al trabajo en pequeños grupos y a los debates en los que muchos profesores se implicaron en mucha mayor medida que en otro tipo de debates organizados en las aulas («imparcialidad comprometida»). Esa implicación dio lugar a acusaciones de politización y parcialidad por parte de algunos medios de comunicación conservadores y de las autoridades educativas. Aunque no se pueda generalizar, y es posible que en un ambiente de tensión social se haya producido algún exceso, en las experiencias que conocemos el profesorado evitó ofrecer solamente datos e informaciones de una única fuente, parciales o sesgadas, puesto que entre los objetivos educativos que se perseguían estaba precisamente el desarrollo de la capacidad de formular opiniones propias, racionalmente argumentadas y basadas en datos contrastados.

Pocos meses después del naufragio del Prestige el Gobierno español decidió la participación en la guerra de Iraq, dentro de la coalición internacional promovida por Estados Unidos para derrocar a Sadam Hussein. La decisión fue

altamente polémica y dio lugar a importantes movilizaciones ciudadanas contrarias a la guerra. También este conflicto fue objeto de debate en las clases de ciencias sociales. El contraste entre argumentos favorables y contrarios a la intervención militar, presentes entonces cada día en los diversos medios de comunicación, sirvió a muchos profesores para elaborar materiales educativos específicos y organizar los debates en los que se desarrollase la capacidad de argumentación del alumnado.

La relación de temas conflictivos puede ser interminable como ya se ha señalado. El desarrollo de los acontecimientos a lo largo del curso 2010-2011 nos ha brindado la posibilidad de abordar algunos de estos problemas. A estas experiencias nos referiremos a continuación.

Los campamentos de refugiados del Sáhara vivieron en el pasado mes de noviembre lo que se denominó la intifada saharahui. La represiva reacción de Marruecos dio lugar a una fuerte polémica que se reflejó en los medios de comunicación españoles. Era una buena ocasión para introducir en las aulas de 1.º de bachillerato un acontecimiento de actualidad. Aprovechamos para ello la fuerza que tiene conocer a tiempo real, gracias a la red, una noticia de alcance: los llamamientos a la solidaridad de la población saharahui. Para facilitar la comprensión de los hechos y el debate fue necesaria una contextualización histórica por

La discusión escolar de temas sociales candentes no debe preocuparse tanto de lograr que el alumnado ofrezca una respuesta a un problema como de que consiga desarrollar la capacidad de formular y formularse preguntas, de dudar de la información y, en el mejor de los casos, de sus propias convicciones previas

parte del profesor. Para tranquilidad de quien se muestre preocupado por el impacto que dichas sesiones puedan tener en el desarrollo del temario de la asignatura de historia de 1.º de bachillerato, diremos que relacionamos el acontecimiento con el fenómeno del imperialismo, lo que hizo inevitable una referencia a la Conferencia de Berlín, al derecho de autodeterminación enunciado en los catorce puntos de Wilson y al proceso de descolonización posterior a la Segunda Guerra

Mundial. No fue «tiempo perdido». Además, la primavera árabe o la resolución del Consejo de Seguridad de la ONU sobre Libia nos permitiría volver sobre estos temas en los siguientes meses.

Efectivamente, aprovechamos los dos últimos acontecimientos, ambos relacionados con el mundo árabe musulmán, para abrir las ventanas de las aulas, en este caso las de 3.º de ESO, a la realidad conflictiva. Analizamos qué son el Consejo de Seguridad y la ONU, qué papel juega Libia como país que abastece a Occidente de productos energéticos, los países del norte de África como países árabe islámicos, etc. Para tranquilidad de quienes se muestren preocupados por el impacto que dichas sesiones puedan tener en el desarrollo del temario de la asignatura de geografía de 3.º de la ESO, podemos decir que todos los asuntos tratados tienen cabida en ese currículo. Casualmente, en los días en los que tratábamos estos problemas saltó a las páginas de la prensa la noticia de que una niña de religión islámica escolarizada en una localidad coruñesa había sido sancionada por el consejo escolar por llevar la cabeza cubierta con un velo. El debate estaba servido. Fue animado; al final del mismo una alumna afirmó que seguía

Esta estrategia educativa visibiliza ante el alumnado la pluralidad de opiniones y alternativas frente a cualquier problema y enseña a debatir respetando las diferencias, y argumentando sus propios puntos de vista

indecisa pero que había escuchado otras opiniones. Desde nuestro punto de vista la discusión escolar de temas sociales candentes no debe preocuparse tanto de lograr que el alumnado ofrezca una respuesta a un problema cuando la propia

sociedad ofrece alternativas contradictorias, como que consiga desarrollar la capacidad de formular y formularse preguntas, de dudar de la información que se le ofrece y, en el mejor de los casos, de sus propias convicciones previas.

Aprender a dudar es el primer paso para el desarrollo de la capacidad crítica y está en la base de todo conocimiento científico. En ese sentido, creemos que habíamos logrado nuestros objetivos.

Pero, por otro lado, el debate sobre el velo en la escuela nos llevó por senderos inesperados porque la intervención de una alumna en contra de todo tipo de inmigración nos obligó, una vez más, a dar un giro en nuestra programación para abordar, no sin polémica, la cuestión de los procesos migratorios: También nosotros fuimos inmigrantes.

Para acabar con este breve relato de experiencias, haremos una referencia más. El pasado 11 de marzo, Japón se vio sacudido por un terremoto de nueve puntos de intensidad en la escala de Richter. El seísmo provocó un enorme tsunami de efectos devastadores, algunos de ellos no previstos (pero no imprevisibles) como el accidente de la central nuclear de Fukushima. Comparar el impacto de dicho terremoto con el ocurrido en Haití un año antes o la necesidad de la energía nuclear fueron motivos de debate en el aula. Y, una vez más, el currículo quedó a salvo: el estudio de las potencias mundiales (Japón) y de los países dependientes (Haití), así como la

energía nuclear son objetivos oficiales de estudio en 3.º de ESO.

■ Para concluir: aprender de los conflictos, aprender ciencias sociales

Qué duda cabe de que ocuparse de conflictos en las clases de ciencias sociales sirve, en primer lugar, para adquirir conocimientos específicos de historia, geografía y otras ciencias sociales que encajan perfectamente en los contenidos mínimos comunes de los currículos oficiales: cuando se desarrolla un programa de actividades adecuado en torno a un tema candente (iniciales, de reestructuración de los conocimientos, de aplicación a otros contextos, de revisión y contraste con las actividades iniciales) el alumnado puede entender mejor las complejas relaciones que se producen en la sociedad, poner en relación un determinado problema con sus causas y ponderar las posibles consecuencias, contribuyendo así a adquirir conocimientos sociales previstos en los contenidos preceptivos. Por ejemplo, en el caso del Prestige la mayoría del alumnado que entonces estudiaba secundaria era capaz de mencionar, pasados varios años de aquel acontecimiento, las principales zonas productoras y consumidoras de petróleo, las grandes rutas del comercio mundial, los riesgos ambientales, etc.⁴

Pero, además, el análisis de *questions lives* desarrolla la competencia social y ciudadana (aquella que permitirá al alumnado el ejercicio crítico de su ciudadanía) a la que se refiere en el marco legal educativo. Esta estrategia educativa visibiliza ante el alumnado la pluralidad de opiniones y alternativas frente a cualquier problema, enseña a debatir respetando las diferencias, argumentando sus propios puntos de vista; puede servir de modelo para gestionar los conflictos en una sociedad democrática en la que los poderes públi-

cos, basados en mayorías parlamentarias, toman decisiones y la capacidad de la ciudadanía de modificar decisiones políticas cuando no cuentan con el respaldo mayoritario de la sociedad.

Por todo ello los debates sobre temas candentes, socialmente conflictivos, constituyen un excelente recurso para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que cualquier profesor debe incorporar en la organización de su docencia. Hemos aportado que justifican su pertinencia; quizá lo complicado sea justificar por qué no se tratan.

Notas

1. www.elpais.com/articulo/sociedad/sociedades/cientificas/proponen/adelgarzar/contenidos/escolares/ensenar/mejor/disciplinas/elpepusocedu/20110312elpepusoc_11/Tes
2. Podríamos retroceder en el currículo escolar hasta preguntarnos qué pasaría si el alumnado de 3.º de primaria (personas de ocho años) no supiera qué es la industria aeroespacial. Y es sólo una muestra.
3. www.youtube.com/watch?v=Mx1diGoCBgM y www.axenciaaudiovisualgalega.org/public/index.php?seccion=oficinaproduccion/ficha_proyecto.php&id_proyecto=730
4. Aunque no hemos realizado un estudio exhaustivo sobre este tema, los datos obtenidos a partir de una encuesta entre el alumnado de master en el curso 2009-2010 que en 2002-2003 estaban escolarizados mayoritariamente en la educación secundaria obligatoria así parece acreditarlo.

Referencias bibliográficas

- BURGOS, M.; MUÑOZ-DELGADO, M.C.: *Historia e ciencias sociais. 4.º ESO*. Madrid. Anaya, 2008.
- KELLY, T. : «Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role». *Theory and Research in Social Education*, núm. 14, 1986, pp. 113-138.

MOSCOVICI, S.: *La psychoanalyse, son image e son public*. París. P.U.F., 2.ª ed., revisada, 1976.

«Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (27 julio 2007), núm. 17.

SÁNCHEZ CACHAZA, S.: *Aguiño, sobrevivir ao Prestige* [video documental]. Continental Producciones (55 minutos), 2003.

SIMONNEAUX, L.: «Argumentation in Socio-Scientific Contexts», en ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE M.P.: *Argumen-*

tation in Science Education. Springer, 2007, pp. 179-199.

Direcciones de contacto

Ramón López Facal

Universidad de Santiago de Compostela

ramón.facal@usc.es

Víctor Manuel Santidrián

IES de Arzúa. Arzúa (La Coruña)

vsantidrian@edu.xunta.es

Este artículo fue solicitado por ÍBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA en noviembre de 2010 y aceptado en mayo de 2011 para su publicación.