

# Conflictos sociales candentes en el aula

Ramón López Facal\*

Algunos profesores dudan sobre la conveniencia de ocuparse de temas socialmente conflictivos en el aula, puesto que suelen implicar una toma de posición política que podría considerarse alejada de su función educativa. En el siguiente texto se justifica, por el contrario, la pertinencia de ocuparse de ellos. En primer lugar se fundamenta en las finalidades que la actual legislación establece para la enseñanza de las ciencias sociales. En segundo lugar, se define lo que se entiende por conflicto social candente y su virtualidad educativa. En tercer lugar se presentan las estrategias habituales para ocuparse de este tipo de temas en el aula. Se analizan en cuarto lugar los diferentes roles que adopta el profesorado en las aulas ante este tipo de temas. En quinto lugar se resumen algunas experiencias educativas relacionadas con conflictos sociales. Por último, y a manera de conclusión, se reivindica el valor formativo de los debates escolares sobre temas conflictivos.

## 1. Las finalidades educativas y los conflictos sociales candentes

Toda la legislación educativa comienza enunciando una serie de objetivos y finalidades que, al menos supuestamente, justifican los contenidos curriculares que se proponen. Por lo tanto, los contenidos y criterios de evaluación deberían estar, lógicamente, subordinados a esas finalidades que los poderes democráticos legítimos establecen para la formación del conjunto de la población<sup>1</sup>. Sin embargo, 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. En España se denominan «contenidos comunes mínimos», que 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, establecidos igualmente por las administraciones educativas, que suelen reproducir casi literal-

\* Profesor de Didáctica de las ciencias sociales. Universidad de Santiago de Compostela. ramón.facal@usc.es

1. «La finalidad de la Educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico 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». (Art. 3. 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. BOE 174: 27/07/2007)

mente los enunciados de esa Orden ministerial, pero se ignoran las finalidades y los objetivos para los que se han propuesto esos contenidos.

Actualmente se ha establecido como objetivo prioritario (se enuncia en primer lugar) para toda la ESO y para todas las materias, el siguiente:

«Art. 4. La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) 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 (BOE 174: 21/07/2007)».

A partir de esta legislación (de 2007) 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 se enuncia con la siguiente redacción :

«Esta competencia 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. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (...). La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. (...) Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. (...)».

Invito a quien lo desee a que trate de encontrar una correspondencia clara entre este enunciado y los contenidos y criterios de evaluación que posteriormente se indican, tanto en los llamados «contenidos mínimos», como en los libros de texto que se inspiran en ellos.

Parece pues conveniente que el profesorado que desee que sus alumnos desarrollen *«habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía»* deberá incluir en su programación y práctica docente el análisis y el debate sobre temas sociales conflictivos para que sus jóvenes estudiantes aprendan a afrontar problemas que dividen a la sociedad y a tomar decisiones con creciente autonomía. El debate escolar sobre temas conflictivos no pueden limitarse a alguna actividad puntual y complementaria, dependiendo de la disposición del

profesor o profesora. 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 profesorado 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 de ello), 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 prescinda 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 puede convertirse en un obstáculo para ello. Así que siempre que surja algún problema relevante que concite el interés de la sociedad (y de los y las 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.

## 2. Qué son y por qué ocuparnos de conflictos sociales candentes en clase

Hemos optado por denominar «conflictos sociales candentes» a lo que en Francia suele denominarse «*questions vives*». Nos ha parecido una expresión más transparente en castellano porque se trata de asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación.

La existencia de conflictos es consustancial a la vida en sociedad. En las sociedades democráticas la mayoría de los conflictos no derivan en ruptura de la convivencia o en enfrentamientos violentos porque existen mecanismos para poder gestionarlos: respetar 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 palabra latina paz forma parte del mismo campo semántico que pacto: el pacto es la manera de garantizar la paz. Enseñar a pactar, a llegar a acuerdos, debe formar parte de la educación social.

A veces la realidad irrumpe violentamente en nuestras vidas, incluyendo la vida escolar. Un atentado terrorista o una catástrofe de origen natural (inundaciones, terremotos, sequías...), 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. Este tipo de temas suelen ocupar las portadas de los informativos y formar también parte de las conversaciones de jóvenes y adolescentes. Son temas de candente actualidad y, al tiempo, conflictivos. Por ello pueden despertar el interés del alumnado y propiciar un adecuado tratamiento educativo. En estos casos, parece conveniente interrumpir la programación prevista y dedicar algunas sesiones a este tipo de temas.

Otro tipo de conflictos que fracturan la sociedad están presentes desde hace tiempo o se van generando más lentamente, y se agudizan en determinados momentos por algún tipo de incidente que los hace más visibles. Entre otros podemos mencionar los relacionados con los movimientos migratorios y las actitudes xenófobas y racistas que suscitan entre determinados sectores o, en nuestro país muy especialmente, los temas relacionados con la memoria de la Guerra Civil y el franquismo. En este caso, en la programación del curso debe estar previsto ocuparse de ellos en un determinado momento.

Un problema social «candente» (que tiene especial protagonismo en un determinado momento) puede tener relevancia sobre todo a nivel 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.

La principal virtualidad educativa al abordar temas polémicos en las aulas es la implicación emocional del alumnado, que facilita una participación mucho más elevada que cuando se tratan temas de menor interés para ellos. 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, 1961) 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 con-

flictos 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.

Los temas candentes tienen directa vinculación con la adquisición de competencias sociales, y en concreto con

«el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, [que] debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente. Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia. También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Por otro lado, lo hace cuando dicha comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas, o el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás. El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social.» (BOE 174: 21/07/2007).

Organizar actividades de aprendizaje basadas en problemas candentes favorece también otras competencias; por citar solamente algunas de las básicas mencionadas en la actual normativa vigente (BOE 174: 21/07/2007), habría que destacar su papel en familiarizarse con el tratamiento de la información:

«El establecimiento de criterios de selección de la información proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad y pertinencia, la distinción entre los aspectos relevantes y los que no lo son, la relación y comparación de fuentes o la integración y el análisis de la información de forma crítica son algunas de las aportaciones fundamentales que se hacen a la adquisición de esta competencia.»

Con la competencia de aprender a aprender :

«se contribuye desde las posibilidades que ofrece para aplicar razonamientos de distinto tipo, buscar explicaciones multicausales y predicción de efectos de los fenómenos sociales y proporciona conocimientos de las fuentes de información y de su utilización mediante la recogida y clasificación de la información obtenida por diversos medios y siempre que se realice un análisis de ésta.»

Con la autonomía e iniciativa personal :

«es necesario favorecer el desarrollo de iniciativas de planificación y ejecución, así como procesos de toma de decisiones, presentes más claramente en la realización de debates y de trabajos individuales o en grupo ya que implica idear, analizar, planificar, actuar, revisar lo hecho, comparar los objetivos previstos con los alcanzados y extraer conclusiones.»

Y, dependiendo del tema, de casi cualquier otra como el conocimiento y la interacción con el mundo físico :

«proporciona abundantes ocasiones para analizar la acción del hombre en la utilización del espacio y de sus recursos, no sólo los problemas que a veces genera, sino también aquellas acciones que, desde un uso responsable de ambos, buscan asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente y contribuir a la sostenibilidad.»

A lo largo del curso académico se debería tratar en las clases de Ciencias sociales al menos un problema conflictivo y someterlo a debate con los y las estudiantes. Hemos aportado algunos criterios incluidos en la actual normativa para poder justificar su pertinencia; quizá lo complicado sea justificar por que no se tratan.

### **3. Cómo ocuparse de temas sociales conflictivos en el aula**

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 pueden sustituirlos. En segundo lugar, se trata de compartir 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 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, aprendiendo a apreciar fortalezas cuando se basan en hechos o datos incontrovertibles y debilidades cuando 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, encargándose el profesor 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 las y 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 imposible plantear 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...).

#### **4. Las actitudes del profesorado ante temas socialmente conflictivos**

La razón por la que muchos profesores no se ocupan de temas conflictivos es porque se sienten incómodos y no están seguros de cuál debe ser su actitud ante sus alumnos al enfrentarse a ellos. L. Simonneaux (2007), siguiendo a Kelly (1986), clasifica estas actitudes en cuatro tipos que define como: *Neutralidad excluyente*, *parcialidad excluyente*, *imparcialidad neutral* e *imparcialidad comprometida*.

Ambos autores definen como *neutralidad excluyente* la actitud de aquellas profesoras que evitan discutir temas conflictivos con sus alumnos. Lo justifican porque

consideran que el docente debe ser neutral y moralmente debe evitar influir en el alumnado; los escolares tienen derecho a mantener convicciones propias y en todo caso corresponde a las familias y no al sistema educativo, formarlos en valores. Esta posición es probablemente la mayoritaria entre el profesorado. Es coherente con posiciones positivistas sobre el conocimiento y la educación, como que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de ideologías o valores y que la educación es y debe ser siempre neutral.

La actitud de *parcialidad excluyente* está relacionada con el adoctrinamiento ideológico. Se excluyen datos, informaciones o propuestas alternativas, justificando e induciendo un punto de vista único. Este tipo de actitudes es habitual en las dictaduras (se promueven desde el poder) y afortunadamente minoritario en situaciones de normalidad democrática. Pero desafortunadamente algunos profesores consideran que deben proporcionar a sus alumnos y alumnas un marco explícito de valores como si se tratase de certezas. Suele tratarse de personas con arraigadas convicciones ideológicas (políticas y/o religiosas) con escasa capacidad de empatía. Este tipo de actitudes es rechazable pero, sus efectos negativos suelen ser limitados y frecuentemente provocan a medio plazo una reacción contraria a la que pretenden; muchos de los que hemos sido educados durante el franquismo podemos dar fe de ese fracaso.

Se identifica como *imparcialidad neutral* la actitud del profesorado partidario de promover debates educativos sobre algunos conflictos candentes, pero tratando de no influir en el alumnado durante el proceso ni en las conclusiones. A diferencia de quienes participan del modelo de *neutralidad excluyente* consideran que los debates son formativos en sí mismos pero coinciden con ellos en que el profesorado debe mantenerse al margen de las cuestiones que afectan a la ideología, creencias y valores, campos reservados a las familias o a la autonomía del propio alumnado. Suelen aceptar también que «todas las opiniones son respetables». Este sector del profesorado tiende a ignorar que la neutralidad que pretenden no es posible en la medida en que son ellos 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 implica ya un sesgo por involuntario que sea; y si distribuyen los roles entre sus alumnos y alumnas están también condicionando indirectamente los resultados del debate. Por otra parte, desde la ética democrática nunca puede aceptarse la afirmación de que todas las opiniones son respetables: 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.

El término de *imparcialidad comprometida* resulta en apariencia paradójico. Asumir esta posición 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 de lo que él mismo manifiesta. Por supuesto que no penaliza las opiniones divergentes, más bien, al contrario siempre que exista una ar-

gumentación 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.

Hay que dejar claro que la escuela pública no es ni debe ser neutral. En ella existe la obligación de respetar las ideas de las familias y de los escolares, pero sólo las que sean legítimas, pero también existe la obligación de promover una educación en favor de la paz y los derechos humanos (está así indicado en la legislación vigente) 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.

## 5. 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 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 reco-

gida del *chapatote* (como de manera extraordinaria recogió el magnífico documental *Aguíño, sobrevivir al Prestige*<sup>2</sup> de Sandra Sánchez Cachaza), 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 en el futuro.

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

Muchas de las actividades programadas se realizaron conjuntamente entre varios departamentos: de ciencias sociales, experimentales, plástica, lenguas... aunque quizá fueron los departamentos de ciencias sociales y experimentales los que asumieron mayor protagonismo. 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 sesgados, 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 los 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 y profesoras para elaborar materiales educativos específicos y organizar los debates en los que se desarrollase a capacidad de argumentación del alumnado.

2. <http://www.youtube.com/watch?v=Mx1diGoCBgM> y [http://www.axenciaaudiovisualgalega.org/public/index.php?seccion=oficinaproduccion/ficha\\_proyecto.php&id\\_proyecto=730](http://www.axenciaaudiovisualgalega.org/public/index.php?seccion=oficinaproduccion/ficha_proyecto.php&id_proyecto=730)

La relación de temas conflictivos puede ser interminable como se ha señalado ya, desde la dramática situación enquistada de Palestina o el Sahara Occidental, hasta la intervención militar de la OTAN en Libia, la creciente irrupción de políticas xenófobas en Europa o el cuestionamiento de la energía nuclear en nuestro país tras el terremoto de Japón. Cualquiera de estos problemas puede favorecer un aprendizaje crítico y efectivo de diversos aspectos de la realidad que son el objeto de las ciencias sociales. El profesorado debe ocuparse de dar cabida precisamente a aquellos que sean percibidos por el alumnado de manera más intensa o próxima.

## 6. Aprender de los conflictos, aprender Ciencias sociales

Ocuparse de conflictos en las clases de Ciencias sociales sirve, en primer lugar, para adquirir conocimientos específicos de historia, geografía y otras Ciencias sociales : 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<sup>3</sup>.

Pero más allá de los conocimientos curriculares específicos, analizar y valorar las diferentes posiciones que están presentes en cualquier conflicto contribuyen eficazmente al desarrollo de la competencia social y ciudadana que se enuncia en el marco legal vigente que le permitirá ejercer en el futuro una ciudadanía activa. El alumnado se hace consciente de la pluralidad de opiniones y alternativas que se generan ante cualquier problema y aprende a debatirlas con respeto para las personas, argumentando sus propios puntos de vista; puede aprender igualmente la manera en que se gestionan los conflictos en una sociedad democrática, la legitimidad de los poderes públicos –basados en mayorías parlamentarias– para tomar decisiones y la capacidad de la ciudadanía de modificar decisiones políticas cuando no cuentan con el respaldo mayoritario de la sociedad. 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

3. 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.

previas. Aprender a dudar es el primer paso para el desarrollo de la capacidad crítica y está en la base de todo conocimiento científico.

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.

## **Bibliografía**

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) : 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.

KELLY, T. (1986). «Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role». *Theory and Research in Social Education*, 14 (113-138).

MOSCOVICI, S. (1961). *La psicoanalyse, son image e son public*. París: P.U.F. (2ª ed., revisada, de 1976).

SÁNCHEZ CACHAZA, S. (2003). *Aguiño, sobrevivir ao Prestige*. Video documental, Continental Producciones (55 minutos).

SIMONNEAUX, L. (2007). «Argumentation in Socio-Scientific Contexts». ERDURAN, S. & JIMÉNEZ-ALEIXANDRE M.P. *Argumentation in Science Education*. Springer. (179-199).