

El aprendizaje de la autonomía en la resolución de conflictos.

Josep M. Carbó (pedagogo)

Profesor de ciencias sociales y tutor de ESO en el IES de Santa Coloma de Farners (Girona).

1 En defensa de la teoría:

He llegado al convencimiento de que no existe nada más práctico que una buena teoría. A menudo, cuando me piden una charla en un instituto me insisten: “por favor, algo práctico. Estamos hartos de teoría.” Siempre empiezo lamentando no poder atender a esta demanda. Nada hay más eficaz que saber dónde estás y a dónde quieres ir. Esta obsesión por lo práctico se asemeja a la de quienes el ansia de viajar impide consultar el mapa. “No podemos perder el tiempo consultando el mapa. Queremos viajar.” No se dan cuenta de que desconociendo el destino y el itinerario el viaje se convierte en un deambular absurdo. Los profesores/as parecemos a veces los personajes de estas grotescas imágenes. Cegados por el afán de encontrar a cualquier precio una fórmula imposible que nos aligere de nuestros problemas renunciamos a conocer por qué los tenemos y en qué consiste no tenerlos.

Cuando alguien me pide una solución práctica a un problema le pregunto qué quiere conseguir. A menudo se desconoce exactamente lo que se busca y si se llega a definir con cierta exactitud aparece con claridad un absurdo evidente: “¿Pretendes que Juanito el hiperactivo, Ashma recién llegada de Marruecos, junto a los 6 chicos con problemas familiares y a los 4 con un retraso escolar que configuran tu clase junto con los 10 o 12 que calificas de “normales”, trabajen de forma conjunta y tranquila en los mismos objetivos y con los mismos métodos, obteniendo todos ellos resultados satisfactorios?” Este proyecto no es realista. Algo falla.¹A menudo resolvemos un problema al darnos cuenta de que está mal planteado. Puede ser que al redefinir un problema en términos más ajustados, fluya una vía de solución.

2 Educación obligatoria y educación postobligatoria: una confusión fatal:

Mi marco de comprensión de la educación (mi credo) se podría sintetizar en lo siguiente:

□ El objetivo de la EO² es el **desarrollo de todas las aptitudes positivas** de los alumnos/as. Debemos trabajar con el mismo interés por la dimensión física (salud, belleza...), emocional (autoestima, afecto,...) social (simpatía, amistad, aceptación de normas,...) intelectual (razonamiento, inteligencia, pensamiento creativo,...) y ética (crítica, coherencia, participación, tolerancia, solidaridad,...) de nuestro alumnado. En

¹ En todo este artículo me refiero a la ESO. No creo que estas ideas puedan aplicarse a los niveles post-obligatorios (bachillerato, ciclos formativos o universidad) por lo que comentaré más adelante y considero que sí pueden ser útiles en la primaria con los reajustes necesarios.

² Educación Obligatoria. Incluye los niveles de escolarización obligatoria tanto los de primaria como los de secundaria.

mi opinión existe un escandaloso desequilibrio a favor del ámbito intelectual a costa de ignorar los demás aspectos. Esta supremacía de la razón y el conocimiento intelectual transmitido por el lenguaje se fundamenta en la creencia de que el saber intelectual es superior al saber práctico y de que el “saber” es algo bueno en si mismo independientemente del uso que hagamos de él. Las evidencias indican que hay un error fundamental en esta consideración.

□ Además, para mi, la EO debe **enseñar a aprender**. Éste es el reto máximo: hacer de nuestros alumnos/as protagonistas de sus aprendizajes. Forzarles a tomar decisiones y ayudarles a valorar los resultados para rehacer o consolidar procedimientos. No hay mayor potencial en una persona que su capacidad para activarse de forma autónoma y eficaz para aprender algo nuevo cuando percibe que lo requiere. Y estos objetivos deben trabajarlos todos los alumnos/as con independencia de sus circunstancias, actitudes y aptitudes. **Deben aprender tanto como puedan** a partir de lo que saben y progresar en todos los ámbitos respecto a ellos mismos, nunca respecto a unos criterios externos, objetivos o fijos.

Así pues, hay en mi opinión una clara diferencia entre el sistema educativo obligatorio (EO) y el post-obligatorio (EPO). Las diferencias no son de matiz sino esenciales. Veamos las 6 más importantes:

1. La EO es obligatoria y la EPO no. Esto marca una diferencia abismal ya que frente a un alumno difícil, por ejemplo, en la EO el profesor/a debe “llegar hasta él”, comprenderlo y acompañarlo en su progreso mientras que en la EPO puede (y a menudo debe) indicar al alumno/a difícil que deje los estudios porque no tiene aptitudes. En la EO no podemos pedir que abandonen porque la ley les obliga y porque la falta de aptitudes no es un obstáculo para el objetivo.
2. En la EO no hay unos conocimientos mínimos de entrada ni de salida mientras que en la EPO hay unos conocimientos mínimos de entrada y de salida. El objetivo de la EO es que “los alumnos/as aprendan tanto como puedan a partir de lo que saben” mientras que en la EPO es que aprendan los niveles mínimos exigidos a partir de otros mínimos exigidos. Me explico: en la EO se acepta a cualquier alumno/a sin exigirle unos conocimientos determinados. Se entiende que trabajará a partir de estos conocimientos. Y que, si a juicio del equipo docente, ha aprendido tanto como ha podido tendrá el graduado escolar independientemente de los resultados que haya logrado. En la ESO no existen los niveles mínimos ni podrían existir (aunque hay quien cree en ellos) dado que las condiciones con que afrontan los aprendizajes son tan diversas que fijar un mínimo se convierte automáticamente en un acto injusto. Por el contrario, a la universidad (ejemplo de EPO) sólo pueden acceder los que tengan unos conocimientos determinados (aprobar la selectividad) y sólo se les aprobará si demuestran el dominio de los contenidos exigidos.
3. La EO busca una formación humana general en todos los ámbitos. Una formación universal para el ciudadano/a con independencia de sus aptitudes y actitudes. Es la base necesaria para la convivencia y para el desarrollo de potencialidades específicas. La EPO en cambio busca una formación específica. Especialización frente a generalización, diferencias esenciales, no de matiz!

4. La EO trabaja con grupos heterogéneos y debe por lo tanto aplicar una didáctica de la heterogeneidad basada en la autonomía, el auto aprendizaje, la diversificación curricular y el trabajo cooperativo. La EPO trabaja con grupos homogéneos y existe una didáctica para este agrupamiento que incorpora con lógica recursos difícilmente adaptables a la ESO (lección magistral, ejercicios comunes, pruebas de nivel standard,...
5. En la EO deben evaluarse los procesos (cómo progresa el alumno) y nos interesan relativamente poco los resultados. En la EPO nos interesan relativamente poco los procesos y valoramos básicamente los resultados. Sería tan injusto suspender a un alumno/a de ESO recién incorporado al sistema educativo por no tener el mismo nivel que los demás alumnos/as como aprobar a un inepto/a e ignorante estudiante de medicina por el solo hecho de que se ha esforzado al máximo. El esfuerzo es el criterio básico en la EO y el logro en la EPO.
6. En la EO el equipo de trabajo básico es el equipo docente mientras que en la EPO es el departamento didáctico. Esto se deriva de sus objetivos. Si nos centramos en los procesos humanos debemos organizarnos en torno a quienes son sus testigos (equipo docente) mientras que si nos centramos en los contenidos debemos organizarnos entorno a quienes los programan (departamento).

No es posible impartir ESO con los objetivos, las didácticas, la organización y los métodos de evaluación de la EPO. Pero las circunstancias políticas e históricas han asignado a los profesores de EPO una franja de ESO sin que se hayan formado para ello ni hayan recibido el apoyo necesario. Fruto de este desencuentro es en gran parte, el malestar docente y social respecto a la ESO. Porque hay una conflictividad propia de la adolescencia y otra generada por el sistema. Esta segunda deriva de la falta de clarificación ideológica entre ESO y EPO.

Con todo, y una vez enmarcado el conflicto es necesario plantear vías de solución en el tema de los conflictos. Apunto un par de ellas: La prevención y la autodisciplina.

3 La prevención de los conflictos:

Suelo afirmar que tres cuartas parte de los conflictos que aparecen en nuestros centros son evitables. Naturalmente es una exageración con intención didáctica pero denota a mi entender una realidad.

Una cuarta parte de los conflictos aparecen debido a esta falta de conocimiento teórico que permite a los profesores distinguir entre la ESO y la EPO y por consiguiente formarse expectativas realistas y positivas sobre el trabajo con los alumnos. Hemos hablado ya de ello.

Otra cuarta parte de los conflictos se diluirían si los profesores fuéramos expertos en las relaciones humanas. Hay una calidad en la relación pedagógica que no se exige ni se plantea y que acarrea una multitud de malentendidos que desembocan en conflictos

abiertos. La comunicación empática y auténtica, la relación de autoridad y la relación que genera autonomía, no se improvisa ni aparece de forma natural. Es una modalidad de relación que exige práctica y estudio.

Y existe por último otra cuarta parte de la conflictividad que se resolvería si las propuestas didácticas y las estrategias pedagógicas fueran acordes con los objetivos de la ESO. La didáctica de la heterogeneidad, la llamamos. Una forma de dar las clases que no discrimine por origen, que estimule lo mejor de los alumnos y que valore el esfuerzo por encima del resultado.

No siendo estos tres puntos objeto de esta ponencia, me limito a su simple enunciado. Nos queda pues una cuarta parte de la conflictividad que no podrá ser evitada. Es la parte que nos corresponde trabajar. No debemos rechazarla puesto que tiene un potencial educativo importante. A ella vamos a dedicar esta última parte de la exposición.

4 Aprender a gestionar de forma autónoma los conflictos.

4.1 LA ACTITUD

Hay dos actitudes mentales claramente favorables para el tratamiento de los conflictos: considerarlos **inevitables** y **deseables** al mismo tiempo.

Que los conflictos son **inevitables** implica que a pesar de todos los esfuerzos que hagamos en la prevención, siempre encontraremos conflictos en el entorno educativo. No puede ser de otra forma: el conflicto es consubstancial a la relación humana y en un lugar donde se producen tantas relaciones debe aparecer de forma natural un buen número de conflictos. Es pues nuestra tarea la gestión de los conflictos y debemos prepararnos para ello. Quejarnos de los conflictos o aborrecerlos no es una buena posición. ¿Qué pensaríamos de un médico de guardia que se quejara de los enfermos que visitan la sala de urgencias? Su obligación es atender a quienes sufren, por muy lamentables que sean las circunstancias. A nosotros/as nos toca atender los conflictos que los adolescentes plantean o encuentran en su etapa de crecimiento. Es una fase delicada y complicada y por lo tanto conflictiva. Necesitan ayuda para gestionar sus conflictos y los profesores/as debemos dar apoyo y confianza en lugar de rechazo o represión.

El conflicto es **deseable** porque aporta una oportunidad y un reto al alumno/a y al profesor/a. Los institutos reproducen el microcosmos social del conflicto con las condiciones más favorables para aprender de él. El conflicto ofrece una situación de crecimiento potencial extraordinaria. Suelen activar los ámbitos emocionales y racionales de forma absolutamente motivadora y personal. (Justo lo que deseamos encontrar cuando proponemos aprendizajes) Así pues el conflicto es el terreno de la educación práctica y mueve las actitudes y los valores de los alumnos/as. Al mismo tiempo cuestiona al profesor/a obligándole a actualizar y a individualizar sus propuestas. Y todo ello en una situación de intercambio personal que implica relación emocional y soporte afectivo. Más no puede pedirse!!

4.2 LA COMPRESION

El conflicto debe comprenderse. O al menos debe comprenderse el marco en que se genera. Hay distintos paradigmas de conflicto. El más frecuente, aunque no el más preocupante, es el paradigma del/la adolescente que se enfrenta al mundo adulto y el del/la adolescente en busca de su lugar en el mundo (el grupo). Estos conflictos se gestionan con amor y paciencia. Si no hay en ellos necesidades de déficit u otras complicaciones, no suelen ser graves.

Me referiré aquí a los conflictos que denomino del “paradigma de necesidades de déficit” siguiendo la terminología de Maslow.

Este autor clasifica las motivaciones en dos grandes grupos: las de **déficit** y las de **crecimiento**. Aunque la explicación sería larga podemos resumir diciendo que nadie está motivado por una necesidad de crecimiento si no tiene cubiertas sus necesidades básicas (De **déficit o de carencia**) En los centros escolares debemos atender a alumnos que no tienen satisfechas sus necesidades básicas emocionales o sociales (a veces ni siquiera las físicas) y les ofrecemos recursos para satisfacer la necesidades de crecimiento (cultura, información,...) que ellos no valoran ni comprenden.

A mi modo de ver la única solución a este conflicto pasa por ofrecer a estos alumnos la posibilidad de que puedan dar satisfacción a sus necesidades de déficit en el medio escolar. Esto se consigue cambiando la didáctica y la concepción misma de la relación educativa. Un ejemplo podría ser el de los “modelos impulsores de cambio. Debemos organizar la enseñanza de forma que genere autoestima e integración en el grupo. Aunque no podemos en este escrito profundizar en los cambios pedagógicos necesarios para alcanzar estos objetivos, podemos, sin embargo, indicarlos brevemente.

El **afecto** se consigue ofreciendo apoyo incondicional al alumno/a y esto requiere una planificación que permita autonomía. Cualquier alumno/a que trabaje tanto como pueda a partir de lo que sabe debe ser valorado por su trabajo y no por los resultados. Esta valoración debe llegar de forma explícita y pública, en lenguaje afectivo y personal (“Estoy muy satisfecho/a con tu trabajo”, “veo que te estás esforzando y haciéndolo bien”, “me gusta como trabajas”,...) y también debe reflejarse en las calificaciones oficiales.

El alumno/a que no está trabajando al máximo debe recibir igualmente apoyo incondicional en forma de exigencia amorosa.³ (“No estás trabajando bien y debes introducir algunos cambios en esta asignatura. Piensa en ello y lo comentamos luego. Si quieres puedo darte algunas ideas y si no lo sacas adelante, no te preocupes que estaré a tu lado para echarte una mano.”; “Tienes problemas pero esto es una buena oportunidad para aprender algo importante. Vamos a aprovecharla.” ; “Voy a proponerte tres alternativas para cambiar esta actitud y me gustaría que te decidieras por la que crees que te pueda ayudar mejor. Si se te ocurre alguna otra, espero que me la comentes”)

La pertenencia al grupo se favorece si trabajamos de forma que se vea como normal que cada alumno/a tenga su propio ritmo de trabajo, sus propios objetivos y que las evaluaciones dependen únicamente de los progresos que se producen respecto a uno mismo y no respecto a un nivel común prefijado. Fomentar el trabajo cooperativo y de grupo ayuda en este objetivo.

³ Este concepto lo usamos de forma estándar para significar el apoyo exigente, una relación próxima y cálida que busca junto a la empatía, el rendimiento y la valoración del esfuerzo.

Resumiendo: Tratar las necesidades de déficit en un medio diseñado para tratar las necesidades de crecimiento es el objetivo con los alumnos/as que presentan conflictos. En estos casos priorizamos las necesidades básicas por encima de las académicas porque: a) no conseguiremos motivar a un alumno/a para los estudios si no tiene sus necesidades de pertenencia y afecto cubiertas y b) una vez consigamos demostrar que pueden satisfacerse estas necesidades en el ámbito de la clase normal, los alumnos/as tendrán una motivación especial para las tareas escolares.

4.3 LOS CONCEPTOS

Vamos a mencionar ahora tres conceptos fundamentales en el tratamiento de la disciplina: **las normas, los castigos y el poder.**

- a) **Las normas:** Por lo que respecta a las normas de convivencia o los códigos de disciplina, mi opinión es que conviene preservar estos dos principios: *“Normas: pocas y claras”* y *“Las normas deben ser iguales y distintas para todos.”*
- b) **Los castigos:** En mi opinión los castigos sólo deben usarse cuando *ayudan a corregir la conducta* y cuando *son fruto de un consenso con el alumno/a.* (Ver al respecto Martínez Reguera, E., 1988) Sólo aceptaremos aquellos castigos *que no denigren las personas ni las acciones deseables.*
- c) **El poder y la autoridad:** Todos los profesores/as tenemos poder pero no todos tenemos autoridad. El poder es algo que nos da la institución mientras que la autoridad nos la dan los alumnos/as. Los alumnos/as suelen conceder autoridad a los profesores/as que... *“manifiestan seguridad que genera confianza, firmeza y energía en la toma de las decisiones que creen justas, saben interpretar la situación y escoger los recursos adecuados para afrontarla (eficacia pedagógica), son coherentes, mantienen un trato respetuoso, aceptantes, dedicados, atentos, flexibles y manifiestan estima y empatía.”*⁴

4.4 LA AUTODISCIPLINA:

Debemos tratar los conflictos que aparecen en los institutos como auténticas oportunidades de aprendizaje. Un aprendizaje social que tiende a la autonomía y a la asertividad. No entendería que se considerara un éxito la inhibición de los conflictos por represión en el instituto si no lográramos la interiorización y la adhesión de los alumnos/as a una forma responsable de tratar los conflictos. Se trata de desarrollar en cada individuo la autonomía en la gestión de sus conflictos: lo que llamaremos autodisciplina. Esta capacidad de autodisciplina incluye la reflexión ética y el ejercicio y práctica del autocontrol. Es la mejor forma que conozco de formación para el conflicto. Veamos cómo se desarrolla este proceso.

ASUNCION Y ACEPTACION DEL PROBLEMA.

Sólo podemos ayudar a un alumno/a a superar sus problemas si admite de forma sincera que los tiene. A menudo los alumnos/as no son conscientes de sus limitaciones por distorsiones perceptivas del entorno debidas a sus déficits socioafectivos. Se creen víctimas de continuas injusticias o desconocen los patrones standard de conducta (*“no hablo fuerte”*, *“no le he insultado”* contestan cuando se les advierte, y ciertamente en su entorno aquellos gritos o estos improperios son *“normales”*). En otras ocasiones reconocen sus distorsiones pero no pueden admitirlo. Se defienden con la negación o la

⁴ Según figura en el ideario del Grupo “La font”, grupo de profesores de Girona que trabajan desde hace años en la investigación y práctica de métodos y técnicas de pedagogía del grupo heterogéneo para el tratamiento de la diversidad.

excusa porque aceptarlas supone una actualización continua de sus dificultades de adaptación.

Sea como sea, el paso previo es hablar con los alumnos/as, mostrarles las limitaciones que manifiestan y conseguir que lo acepten. Esto se consigue si nos dirigimos a ellos en una relación de ayuda y no de censura, es decir evitando convertir esta aceptación de una incapacidad en una descalificación personal.

“Julián, creo que tienes problemas con la puntualidad. ¿Qué te parece si trabajamos en ello? Mira, todos tenemos problemas, pero lo malo no es eso, sino no intentar superarlos. ¿Qué te parece?” Si conseguimos que el alumno/a sea consciente o admita su limitación podemos pasar a la siguiente fase. En caso contrario, debemos trabajar esta concienciación del problema⁵ sin entrar en el tratamiento.

CESIÓN DE LA INICIACTIVA: “¿QUÉ PIENSAS HACER?”

Una vez hemos acordado con el alumno/a el aspecto que vamos a trabajar (y conviene que sea algo concreto y asequible), pasamos a la fase de la acción. En el tratamiento de la autodisciplina, el alumno/a es el protagonista. Tiene responsabilidad en los fracasos y mérito en los éxitos. Él debe decidir qué va a hacer para solucionar el problema. Para plantearle claramente que él decide, una vez expuesto el problema le preguntamos “¿qué piensas hacer?”. Con esa pregunta le indicamos que esperamos su iniciativa, que confiamos en su capacidad para decidir y que no le imponemos un camino.

“Hemos acordado que vamos a trabajar la puntualidad. Se trata de que reduzcas el número de faltas de puntualidad. Veamos, ¿qué piensas hacer?, ¿cómo piensas arreglarlo?”. En la mayoría de casos en los que formulo esta pregunta por primera vez veo un asombro burlón en el rostro del interlocutor. Me miran como diciendo “A mi qué me cuentas. Dímelo tú que para eso te pagan. Eres el profe, pues dame órdenes o impónme castigos...” o algo parecido. Hay que convencerles de que deben convertirse en expertos de sí mismos y que están en mejor posición que yo para decidir en este tema.

Otra respuesta frecuente es un levantamiento repetido de hombros y expresión de “yo qué sé” que aprovechamos para insistir: “Seguro que se te ocurre algo. Piensa mujer!” A veces suele funcionar darles tiempo. “Piénsalo y mañana me lo comentas, ¿te parece?” También suelo oír como respuesta a la pregunta “¿qué piensas hacer?” un conjunto de tópicos ineficaces que son intentos de acertar con lo que ellos creen que es la respuesta correcta. (todavía no saben que no existe una respuesta correcta): “No lo haré más”, “me portaré bien”, “pediré perdón”, “me esforzaré y me controlaré”,... No vamos a aceptar estas simples evasivas que no abordan el problema de fondo. Necesitamos algo concreto, un cambio real significativo y eficaz.

La verdad es que en la mayoría de casos desconocen lo que realmente pueden hacer. Muchos/as alumnos/as conflictivos no creen sinceramente que haya nada que pueda ayudarles. En estos casos debemos darles confianza y mostrarnos colaboradores.

⁵ Para trabajar la toma de conciencia podemos usar, con el permiso del alumno, la técnica del señalamiento, consistente en hacer una señal discreta acordada previamente con él, en los momentos en que se manifiesta esta conducta incorrecta. No se trata de una advertencia o un aviso sino de una simple pauta para centrar la atención en estos actos. Esto permite el debate posterior sobre la valoración de los hechos “señalados”.

“Es normal que no sepas como superar este problema. Si lo supieras no cometerías el mismo error tan a menudo, ¿no crees?. Pero debes saber que existen maneras de aprender a superar nuestros problemas. Yo conozco muchos de estos métodos y mi trabajo consiste en mostrarte alguno para que tu decidas cuál se ajusta mejor a tus necesidades. Por lo tanto te haré una serie de propuestas, tú las piensas y decides. ¿te parece bien?”

LAS SUGERENCIAS

Debemos disponer de estos recursos. Somos profesionales de la educación y necesitamos el conocimiento de técnicas para ayudar a nuestros alumnos/as. Si no los hemos conseguido con el estudio (en la carrera o en los planes de formación), los conseguimos con la acumulación de experiencias o en los intercambios que se producen en los equipos docentes y otras reuniones de carácter pedagógico.

En cualquier caso presentamos a los alumnos/as varias propuestas y esperamos que decidan cuál van a probar.

EL SEGUIMIENTO

Los alumnos/as deben tomar sus decisiones. Me dan una respuesta y nos ponemos manos a la obra. A veces dan rodeos y proponen planes que son inviables de forma manifiesta. A pesar de ello, los seguimos y constatamos el fracaso. Conocer lo que no funciona tiene también su importancia. Así se lo comento y les motivo a que escojan otra técnica para superar el problema.

Hay que decir también que mientras los alumnos/as siguen el “tratamiento de la autodisciplina” no están exentos de castigos y sanciones. A veces se aminoran o ponderan en función de sus compromisos pero en ningún caso están exentos de las acciones disciplinarias del centro.