

EL APRENDIZAJE DE LA AUTONOMÍA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Josep M. CARBÓ TEIGEIRO

Profesor de ciencias sociales y tutor de 2º ESO
IES de Santa Coloma de Farners (Girona)

RESUMEN

Una parte de la conflictividad en los institutos es estructural (está provocada por el sistema). Por un lado la escasa reflexión sobre los objetivos de la Educación obligatoria (“los alumnos/as deben aprender tanto como puedan a partir de lo que saben y jamás deben ser forzados a conseguir un nivel determinado de conocimientos) y por otro la ausencia de didácticas de grupo heterogéneo, fomenta una educación opresiva y generadora de conflictos. Defiendo como antídotos la reflexión teórica y la investigación acción en didáctica de la diversidad.

Abogo por una concepción de la disciplina como autodisciplina. El tratamiento de la autodisciplina se inicia con el reconocimiento por parte del alumno/a de su problema, la toma de decisiones que deberá ejercer el propio alumno/a con la ayuda del profesor/a, y el seguimiento.

ABSTRACT

The educational system itself is to a certain extent the reason why conflicts burst in secondary school. There is, on the one hand, scarcity of reflection on the objectives of compulsory education –*students should learn as much as they can starting from what they know and must never be forced to achieve a certain level of knowledge*–. On the other hand, mixed-ability group teaching methods are lacking. An oppressive, conflict-generating education is thereby fostered. Theoretical reflection and action research on methodologies dealing with diversity are defended as antidotes in this article.

A conception of discipline as self-discipline is also championed here. The treatment of self-discipline begins with the students’ realization of their problems, their own decision-making –helped by their teacher– and subsequent monitoring.

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. O la parábola del leñador con el hacha roma que frenéticamente golpea el leño con el hierro sin filo. “¿Por qué no afilas tu herramienta?” “Porque no tengo tiempo para ello. Tengo prisa por cortar leña.”

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 ó 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.¹ A 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.

1.1. MI POSICIÓN

Creo que debo, ante todo, exponer mi posición respecto a la educación obligatoria. Todos los profesores/as tenemos una posición determinada frente al hecho educativo, fruto de nuestros ideales, experiencias, deseos, ideología, carácter... Conocerla y saber que es una posición más, y no la única válida o la mejor, nos ayudará a afrontar nuestros problemas. Reformular nuestros conflictos en clase exige a veces reformular nuestra posición frente a la educación. 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,

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.

aceptación de normas...) intelectual (razonamiento, inteligencia, pensamiento creativo...) y ética (crítica, coherencia, participación, tolerancia, solidaridad...) de nuestro alumnado. En 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 sí mismo, independientemente del uso que hagamos de él. Las evidencias indican que hay un error fundamental en esta consideración. La culta Alemania de Goethe permitió, sin apenas oposición, el genocidio nazi; la tecnología punta se ha desarrollado mayormente en el ámbito militar-destructivo; el porcentaje de fraude y corrupción no difiere significativamente entre los colectivos de “intelectuales” y los que no lo son. “Formar un ingeniero es fácil; lo difícil es formar un ciudadano”, rezaba un anuncio del ministerio de educación brasileño, junto a una foto de Bin Laden, poco después del 11 de septiembre. La formación no es un valor en sí mismo, a no ser que esta formación incluya el aprendizaje de cómo aplicarlo (nivel ético). Para Adorno, “necesitamos un sistema educativo que tenga por objetivo evitar un nuevo Auschwitz” (citado en Moreno Olmedilla, J.M., 2003). Podría ser una excelente declaración de principios para la ESO, que “debe ser la educación de los valores, de las aptitudes que nos hacen ciudadanos solidarios, críticos y autónomos” (Carbonell, F., 2000).

Además, para mí, 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.

Este pronunciamiento y defensa de una educación obligatoria integral, autónoma y ajustada a las posibilidades de cada alumno, choca frontalmente con lo que la realidad me depara. Asisto, compungido, a un dominio tiránico de los contenidos intelectuales, que son prácticamente los únicos evaluados y valorados (por más que se hable de actitudes en la evaluación, o de la tutoría, o de la educación en valores). Impera también un método que, lejos de formar autonomía, forma dependencia (el alumno no puede tomar decisiones, opinar sobre su propio aprendizaje, fijar sus objetivos en las áreas...); y se aplica, por último, un criterio objetivo de evaluación que exige los mismos resultados a todos (las adaptaciones curriculares son, para mí, un intento de eludir el auténtico reto de la EO, que es evaluar los procesos, independientemente de los resultados).

El panorama es, para mí, desalentador. Con un sistema que “educa” únicamente una de nuestras dimensiones, que dirige y fomenta la pasividad y que exige el mismo resultado a alumnos/as distintos, para acabar perjudicando siempre a los mismos, es un sistema provocador. Y no tengo ninguna duda de que un porcentaje alto de los conflictos que nos encontramos en las aulas los estamos provocando al aceptar y mantener este sistema. (Es ilustrativo el capítulo “La escuela como fuente de inadaptación”, en Valverde Molina, J., 1988, p. 233-236).

1.2. UNA EXPLICACIÓN

La situación en la ESO es explosiva. Hay demasiado sufrimiento en el profesorado y en el alumnado. Percibo un conflicto estructural, que percibe igualmente la sociedad. Mi análisis es el siguiente.

Existe 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 autoaprendizaje, 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 en torno a quienes los programan (departamento).

Bien, pues para mí, el error fundamental se produjo cuando la LOGSE amplió la franja de EO a los 16 años, y cedió la responsabilidad de la franja 14-16 (2º ciclo de la ESO), no a profesores/as de EO, sino a profesores/as de EPO. Por supuesto que los profesores/as de EPO (bachillerato y formación profesional) no estaban preparados para este cometido ni se les preparó. Creo que primaron cuestiones corporativas y administrativas. En realidad, nadie creyó, ni se explicó, que los dos sistemas eran esencialmente distintos y que, por lo tanto, requerían métodos conceptuales, didácticos y organizativos distintos. Para aumentar la confusión, se implantó la ESO en los edificios donde se impartía EPO. El profesorado creyó que no cambiaría mucho³ y que el esfuerzo de adaptación, en

³ Recuerdo comentarios de compañeros/as acerca de las nuevas nomenclaturas de la reforma. “En lugar de asignaturas ahora diremos créditos; y en lugar de horarios, franjas; y a cada dos cursos les llamaremos ciclos...: todo seguirá igual”. Luego los alumnos/as de los créditos en las franjas complicadas empezaron a protestar contra el tratamiento uniforme que recibían y provoca-

caso de ser necesario, lo haría el alumnado. Con el tiempo, la realidad se ha impuesto. No es posible impartir ESO con los objetivos, las didácticas, la organización y los métodos de evaluación de la EPO. Lo que tenemos en las aulas de ESO es un contrasentido. Buenos profesores/as de bachillerato convencidos de que deben insistir en lo que no funciona y practicando, con los únicos métodos que conocen, la enseñanza de contenidos uniformes, a una población diversa, que se resiste a someterse a un sistema que los culpabiliza.

Ya sé que la exposición de este apartado es una caricatura. La división maniquea entre EO y EPO, así como el plano perfil discutible de los profesores/as de ESO, tiene más finalidad ilustrativa que descriptiva. Pero lo que en realidad me interesa remarcar es esta atribución de culpabilidad que recae sobre el alumnado. Ciertamente que los profesores/as tenemos muchos motivos de queja con la administración, con el sistema, con la sociedad o con quien queramos, pero por encima de todo deberíamos evitar censurar a los alumnos/as, por el hecho de que no se adaptan a un sistema rígido que no piensa en sus necesidades ni parte de su realidad.

La conflictividad en la ESO es, para mí, un indicador de un error que los profesionales y los políticos nos negamos a aceptar. Hay una conflictividad propia de la adolescencia y otra generada por el sistema. Con la primera debemos lidiar generosamente, convencidos de que, lejos de rehuirla, debemos aceptarla como inevitable y potencialmente educativa. La segunda debe desaparecer bajo el criterio de la prevención. A esta segunda me referiré brevemente y dedicaré a la primera el resto del artículo.

2. LA PREVENCIÓN DIDÁCTICA

2.1. EL PROBLEMA

La confusión entre EO y EPO conduce a una situación de exigencia uniforme, que resulta imposible de satisfacer. Si consideramos que los alumnos/as de 2º de la ESO deben saber las capitales de los países del mundo, por ejemplo, estamos situando a varios de nuestros alumnos/as en la zona del fracaso irremediable. A otros los encontraremos en el éxito o fracaso potencial, y por último puede que para algunos sea una pura rutina de eficacia. Los resultados serán exponente, no del esfuerzo, sino de la situación de partida. La educación se convierte en un hábito de clasificación. Señalamos a los/las que valen y a los/las que no valen, y lo hacemos por circunstancias ajenas a los propios alumnos/as (capacidad intelectual, apoyo familiar, estabilidad emocional, autoestima...). Las

ron, en legítima defensa, los conflictos que sirvieron para tacharles a ellos de indeseables y al sistema de nefasto. Si algo hubo de nefasto fue no entender que había cambiado el juego y las antiguas reglas no servían.

calificaciones se convierten en descalificaciones para un sector del alumnado. Ante estos hechos evidentes suelen darse las siguientes respuestas:

- *Por parte de los profesores/as:* el rechazo al sector del alumnado que no está a la altura de lo que se enseña; la rebaja general de la exigencia, a fin de aumentar el número de los que tienen éxito, o la extrema dedicación a los más retrasados, en detrimento de los mejor preparados. Ni éstas ni ninguna otra propuesta pueden ser eficaces mientras se mantenga la idea de que existe un nivel de exigencia igual para todos.

- *Por parte de los alumnos/as:* conformismo y rutina en los más capaces, dado que los niveles o la falta de atención del profesor/a no los estimula; y rechazo y boicot en los/las menos adaptados/as. Los alumnos/as conflictivos/as son a menudo los que conservan suficiente salud mental para oponerse a un sistema que los margina. Si el profesor/a propone un dictado o un examen para todo el grupo a la vez, y Juan es un alumno inadaptado, está a punto de suceder un nuevo intento de descalificación de Juan. Sabe que no podrá superar la prueba. Su única esperanza es boicotearla y, para ello, buscará la complicidad de los afines. Cualquier excusa servirá para intentar una distorsión graciosa o atrevida, según sean sus aptitudes.

2.2. APROXIMACIONES A LA SOLUCIÓN

Para abordar este problema hay que actuar en dos frentes: el teórico y el práctico. La teoría nos dice que en la ESO lo que es igual para todos es lo que se enseña, pero no lo que se aprende. El currículum señala aquellas áreas de conocimiento por las que los alumnos/as deben transitar. Los profesores/as debemos presentar, de forma adecuada, los contenidos (enseñar) y los alumnos/as deben asimilarlos según sus capacidades (aprender). El segundo nivel de concreción marca lo que debe enseñarse, no lo que hay que aprender. Desgraciadamente, muchos profesores/as creen que enseñar equivale a aprender, y esto es una falacia fatal. Nosotros, como profesionales, somos los responsables de la enseñanza, la programación, la presentación de propuestas, la motivación y los estímulos, la corrección y la evaluación de los procesos. Los alumnos/as, por su parte, son los responsables del aprendizaje. Deben trabajar tanto como puedan y tomar decisiones para gestionar sus aprendizajes.

La práctica nos exige lo que llamamos una didáctica de los grupos heterogéneos y mantener con los alumnos/as una relación preventiva.

3. APRENDER A GESTIONAR DE FORMA AUTÓNOMA LOS CONFLICTOS

3.1. LA POSICIÓN

La postura que adoptemos frente a los conflictos será determinante para su evolución. Una vez más, la teoría implícita de los profesores/as (su filosofía, a menudo desconocida para ellos mismos) activa, de forma automática, unas reacciones que se consideran obvias, pero que no siempre son las más adecuadas.

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. 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 (ver Del Val, J., 1990, pp. 42-43).

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” (Carbó, J.M., 2004). El conflicto ofrece una situación de crecimiento potencial extraordinaria y suele 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 que 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.

3.2. LA COMPRENSIÓN

El conflicto debe comprenderse. O, al menos, debe comprenderse el marco en que se genera. Hay distintos paradigmas de conflicto. El más frecuente, aun-

que 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 (Maslow, A, 1998). Las motivaciones de déficit (o de carencia) responden a necesidades de déficit. Es decir, aquellas sin las cuales no conseguimos el mínimo necesario para sobrevivir. Estas necesidades son de dos tipos: físicas (comida, descanso, ropa...) y emocionales (pertenencia a un grupo y afecto). Es difícil estar motivado por cualquier otra cosa que no sea la satisfacción de estas necesidades. Cuando tenemos hambre o nos sentimos abandonados, nuestras energías se dirigen a la satisfacción de estas necesidades. Los animales, cuando consiguen satisfacerlas, descansan o duermen hasta que aparece un nuevo desequilibrio que conviene regular. Las personas, en cambio, cuando tenemos las necesidades de déficit cubiertas, sentimos nuevas motivaciones o nuevas necesidades. Son las necesidades de crecimiento, aspectos no esenciales para la supervivencia, pero que nos motivan fuertemente porque amplían nuestros horizontes y posibilidades. Son, por ejemplo, los viajes, el aprendizaje de idiomas, los deportes, la lectura, la conversación y, en general, cualquier actividad cultural que no esté directamente orientada a la supervivencia sino a la calidad de vida. Ni que decir tiene que, cuando las necesidades de déficit no están cubiertas, no podemos interesarnos por las de crecimiento. Pues bien, los grupos humanos encargados de satisfacer las necesidades de déficit son la familia y los amigos, mientras que los encargados de cubrir las necesidades de crecimiento son la familia y la escuela.

La escuela, en efecto, está diseñada para transmitir y proporcionar a los alumnos/as unos conocimientos que no son en ningún caso necesarios para la supervivencia. Son conocimientos culturales que permitirán la promoción y el desarrollo de sus capacidades, a fin de satisfacer sus necesidades de crecimiento.

El caso es que tenemos, en los institutos, alumnos/as que no tienen las necesidades de déficit cubiertas (normalmente las afectivas) y nosotros/as les ofrecemos recursos para satisfacer las de crecimiento (que son secundarias y sólo valiosas una vez cubiertas las de déficit). Estos alumnos/as que vienen de familias desestructuradas o que han vivido en medios afectivos empobrecidos, o que provienen de guetos étnicos o económicos, con problemas de autoestima y de integración, usan toda su energía (y no es poca) en la construcción y mantenimiento de su identidad social, de forma que reciban aceptación de un grupo (pertenencia) y admiración empática (afecto). No disponiendo de recursos para satisfacer estas necesidades en el marco escolar (no tienen buena base ni cono-

cimientos intelectuales, ni hábitos de estudio, ni resistencia a la frustración, etc...), deben destacar en otros ámbitos en los que sí son eficaces: la indisciplina, el descaro, el atrevimiento, el boicot, la complicidad en el delito, la amenaza... Es decir, que sólo sienten motivación por los aspectos escolares que satisfacen sus necesidades de déficit, y estos aspectos no se encuentran en el currículum ni en la programación.

Nuestros planes de estudio están pensados para alumnos/as que nos vienen con las necesidades de déficit cubiertas por los padres y los grupos de amigos. Los alumnos/as que carecen de esta base, sólo encuentran la satisfacción de sus necesidades de déficit en el conflicto. Justamente en el conflicto colectivo se sienten pertenecientes a un grupo (el de los temidos o provocadores) y emocionalmente unidos a los que comparten estos objetivos. Y nuestra respuesta a esta situación debe ser doble. Por un lado, comprender este paradigma para definir mejor el conflicto. Son alumnos/as a la búsqueda de sus necesidades básicas como los demás, pero con una situación de partida distinta. No son peores, sino distintos por carencia. Generar una visión más completa del conflicto ayuda a afrontarlo de forma más eficaz.

Por otro lado, debemos abrir espacios para 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” (Ballenilla, F. 1999). 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”), 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.⁴ (“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”).

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

⁴ 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.

producen respecto a uno mismo y no respecto a un nivel común prefijado. Fomentar el trabajo cooperativo y de grupo ayuda en este objetivo.

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.

3.3. 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 la conceden los alumnos/as, 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.*”⁵

⁵ 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.

3.4. LA INTERVENCIÓN Y EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS CONFLICTOS

Cuando nos encontramos con un conflicto, debemos actuar. Hacer ver que no existe, que no lo vemos o no darle importancia puede generar en muchos casos más inconvenientes que ventajas. Cada conflicto es distinto, por supuesto; pero debemos saber distinguir en qué casos podemos dilatar la intervención y en qué casos es imprescindible actuar. De forma general, diremos que cuando un conflicto afecta a la integridad física y a la dignidad personal de alguien o al desarrollo de una actividad colectiva programada, debemos actuar de inmediato; mientras que si el conflicto es puntual y secundario (llegar tarde a clase, un empujón sin consecuencias en la puerta, una amenaza denunciada horas más tarde, etc.), podemos buscar el momento oportuno para tratarlo.

Vamos a tratar en este apartado, las intervenciones de contención, el tratamiento de los conflictos bajo la perspectiva de la autodisciplina y apuntar finalmente algunas generalidades sobre las intervenciones en los conflictos.

3.4.1. *La intervención de contención*

Los profesores/as estamos obligados a intervenir inmediatamente cuando somos testigos de actos que amenazan la integridad física o la dignidad personal de alguien o impiden el normal desarrollo de las actividades en el centro. Así pues, en caso de agresión física o verbal, de extorsión, de insulto, de interrupción o boicot a actividades, etc., debemos actuar de forma proporcionada a los hechos. En general, nuestras intervenciones frente a un acto que exige contención (es decir, que exige ser inmediatamente cortado) suelen ser la orden verbal enérgica o la interposición física. La interposición física es necesaria cuando hay que defender a alguien de una agresión física, y debemos hacerlo aun a costa de nuestra integridad personal. Debemos actuar con fuerza pero nunca con violencia.⁶ Podemos pedir ayuda a los propios alumnos/as si nos cuesta interponernos en una pelea o discusión, y también debemos o podemos pedir la ayuda de otros profesores/as. Pero no podemos, en ningún caso, no implicarnos en la contención de un acto agresivo, cuando las órdenes verbales se muestran insuficientes. Es necesario, asimismo, que los alumnos/as conozcan estas normas y códigos de actuación, para comprender las actitudes de los profesores/as y saber actuar en consecuencia cuando se enfrentan a conflictos violentos. El contacto físico de fuerza (nunca de violencia) no sólo es lícito sino necesario en los casos de agresión, como hemos visto; y también, cuando alguien interrumpe la acción docente. Veamos un ejemplo:

⁶ La fuerza es protectora y separa o frena las agresiones. La violencia es agresiva y nunca puede usarse por parte de nadie.

Dani se pelea con Fran en el vestíbulo. Parece que la cosa va a más, y un profesor les advierte. Llegan a las manos y se agarran rodando por el suelo, mientras se agreden. El profesor/a debe intervenir procurando evitar el daño mutuo y el suyo propio y separando físicamente a los alumnos/as, alejándolos uno del otro. Lo hará con fuerza proporcionada, separando o agarrando por los brazos, sin ejercer violencia. Pedirá ayuda a un compañero o a otros alumnos/as. Una vez contenida la agresión, esperaremos el momento oportuno para iniciar el tratamiento pedagógico del conflicto.

3.4.2. El tratamiento pedagógico de los conflictos

La autodisciplina en el horizonte. Debemos tratar los conflictos que aparecen en los institutos, como auténticas oportunidades de aprendizaje (Del Val, J., 1990), un aprendizaje social que tiende a la autonomía y a la asertividad (Segura Morales, S., 1990). 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 (Nelson y Lewak, 1984). Es la mejor forma que conozco de formación para el conflicto. Las simples lecciones de ética no llevan a una conducta ética, como lo demuestra el hecho de que la inmensa mayoría de delitos los cometen personas que han aprobado la asignatura de ética (cuando existía). Tampoco el condicionamiento clásico que une estímulos con respuestas mientras exista la amenaza o el castigo me parece útil. No nos sirve que los alumnos/as no se peleen en clase por miedo al castigo, si ocupan su tiempo de retención planeando interiormente agresiones para la salida de clase. Puede que las lecciones intelectuales sobre lo que debe y no debe hacerse cubran una necesidad de los profesores/as de “dar currículum ético”; puede también que las amenazas y castigos eviten a corto plazo, los conflictos en el centro; pero en ningún caso, nuestro objetivo es simplemente evitar los conflictos, sino preparar a nuestros alumnos/as para afrontarlos de forma constructiva. Y esto sólo puede lograrse con la interiorización y asunción por parte de cada alumno/a, de los principios de la autodisciplina.

Veamos cómo se desarrolla este proceso.

Asunción y aceptación 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 pa-

trones 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 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 problema⁷ sin entrar en el tratamiento.

Cesión de la iniciativa: “¿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. 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 mí 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

⁷ 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”.

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: “Es normal que no sepas cómo 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 tú 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. Veamos algunos ejemplos reales de propuestas ante conflictos:

Caso de Julia con la puntualidad: “Puedes probar con a): pedir a una compañera que sea puntual, que te acompañe a las horas de entrada; b): puedes proponerte llegar 5 minutos tarde a clase, pero ni un segundo más; c): puedes aceptar un castigo duro a la tercera falta de puntualidad; y d): cualquier otra cosa que se te ocurra a ti”.

Caso de Lucas con los olvidos del material y los deberes. “Puedes probar con a): olvídate de los deberes sólo los días impares; b): inventa una forma de recuerdo que te funcione (un anillo en el dedo, una nota en los zapatos antes de acostarte...); c): llama por teléfono cada día, a alguien para que te diga lo que debes meter en la cartera (¡Pídele permiso antes!); y d): cualquier otra cosa que se te ocurra a ti.”

En general, me gusta que las alternativas sean originales, que nos acerquen a la solución, de forma progresiva, sin pretender una “curación milagrosa”, y que partan de las percepciones de los alumnos/as.

En los casos que he citado, propuse a Julia llegar con 5 minutos de retraso porque ella me dijo: “Es imposible que yo llegue a la hora. Nunca lo he hecho y no creo que pueda”. A lo que yo respondí: “Bien, aceptemos que, de momento, no puedes llegar a la hora. ¿Con cuánto retraso puedes llegar?”. Me dijo, sin pensarlo mucho, que con 5 minutos de retraso; y yo le cogí la palabra: “O sea que, si acordamos que tu hora de entrada es 5 minutos más tarde que los demás, ¿serás puntual siempre?”. Después de pensarlo, me dijo que sí. Lo probó y lo hizo⁸. Lo consiguió. En cierta ocasión, la vi en la puerta del aula concentrada en su reloj, esperando que fueran las 9 y cinco ¡en punto! Más tarde lo rebajamos a 2 minutos, y aceptó. Lo consiguió, y yo no insistí. Creo que habría logrado ser la más puntual; pero en aquel momento, consideré que un retraso “puntual” de dos minutos no constituía un problema.

Con Lucas fue un comentario que me hizo sobre la rutina diaria como causa de su olvido lo que me indujo a proponerle que se fijara en los días impares. Era una forma de introducir un factor antirutinario.

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.

3.4.3. Algunas generalidades sobre las intervenciones

De forma telegráfica comento para finalizar cinco aspectos que considero importantes en el tratamiento de la disciplina.

1. *Atención al entorno.* Muchos conflictos se desarrollan o aparecen por el entorno. Es decir, que a menudo el alumno/a indisciplinado es víctima de una situación o de alguien que sabe activar el conflicto sin implicar-

⁸ Por supuesto, el equipo docente está al tanto de estos tratos. A veces, el tutor debe negociar con los profesores estos planes, que no siempre consiguen unánime adhesión.

se. Podemos ayudar manifestando públicamente lo que observamos. “¿Quién se ha reído cuando Jorge ha hecho esta gracia? Apuesto a que lo sabéis sin haberlo visto. Inmediatamente después de haber dicho esta tontería y, casi sin darse cuenta, ha mirado a un compañero buscando su aprobación. Parece que Jorge actúa para alguien”. Este alguien es el auténtico motor del conflicto, y la retroalimentación negativa entre ambos sirve para hundir a Jorge y mantener el status del provocador. No hace falta culpabilizar o moralizar. Simplemente señalar lo que ocurre, y dejar al grupo que lo asimile.

2. *Apelar a los sentimientos más que a las razones.* A menudo actuamos frente a los conflictos con una retahíla de razonamientos evidentes: “Crees que está bien lo que has hecho?”; “¿Te gustaría que te lo hicieran a ti?”; “¿Qué ocurriría si todos hiciéramos lo mismo?”. Son preguntas tan evidentes que sólo admiten respuestas evidentes, pero no favorecen la reflexión ni ayudan a hacer cambios. La mayor parte de los conflictos en los institutos tienen un componente afectivo muy importante. Creo que la respuesta emocional es más acorde que la racional para motivar mejoras. Por ejemplo: “Nuri, me he sentido realmente mal cuando le has dicho a Tamara que estaba gorda, delante de toda la clase”. “Me encantaría que hicieras algo para corregir lo que ha pasado hoy en clase”. “Confío en que sabrás disculparte, aunque sé que te cuesta.”. Implicarse emocionalmente desde la autenticidad es un factor de ayuda poderoso en educación.
3. *Censurar las acciones, pero no a las personas.* No diremos: “Eres un mentiroso/a”; sino: “Has mentido”. Diremos: “Haces muchas tonterías”; en lugar de “Eres tonto/a”. “Esta vez no has hecho lo que me prometiste”; en lugar de “No se puede confiar en ti”. Estos cambios, aparentemente sencillos, son muy importantes. Ser mentiroso, tonto o indigno de confianza abarca toda la persona y la descalifica de forma global. Censurar sus errores señala dónde hay que mejorar y no ataca ni descalifica a la persona.
4. *Empezar por lo sencillo.* Cuando ayudamos a un alumno/a, debemos proponer objetivos asequibles. No es conveniente hacer propuestas difíciles de cumplir. A un chaval con 20 expulsiones no podemos proponerle que no va a recibir ni una más, porque no es realista y el fracaso inevitable reforzaría su sensación de fatalidad. Podemos proponernos rebajar la cifra de las expulsiones a la mitad. O bien empezar por aspectos que no sean los más urgentes. Bea, con múltiples problemas de relación, podría empezar por traer el material a clase. No es lo más urgente, pero es algo que está a su alcance. Trabajar en ello creará confianza en

ella misma y complicidad con el profesor, al que sentirá como una ayuda eficaz.

5. *Buscar la complicidad de los compañeros.* Muchos conflictos pueden gestionarse con la colaboración de los compañeros/as. (Trianes, M.V. 1999, p. 137-139). Podemos pedir su consejo y su ayuda. Esto favorece su implicación personal con los compañeros, creando un ambiente más solidario, y nos da pistas sobre cómo perciben y valoran los conflictos. “¿Le pasa algo a Carmen?”, “¿Podrías estar pendiente durante unos días de Luis en el patio? Le veo muy solo.”, “¿Podrías darle una ayudita a Abel con las matemáticas?”, “¿Qué creéis que necesita Marta? (a un grupo de amigas próximo a ella). Podrías hablarlo y comentármelo luego?”. A veces pedimos a los propios alumnos/as su permiso para implicar a los compañeros/as: “¿Qué te parece si pido a Xavi que te ayude con las matemáticas?”; o también podemos plantear estos problemas en las asambleas de clase⁹, siempre que el afectado lo autorice.

4. EN RESUMEN

Hemos visto que una parte de la conflictividad en los institutos está provocada por el sistema. La creencia en la exigencia uniforme en el rendimiento genera presión, descalificaciones y frustración en los profesores/as. Debemos, ante todo, clarificar con una teoría coherente el objetivo de la enseñanza obligatoria, que no puede ser otro que el de que “los alumnos/as aprendan tanto como puedan a partir de lo que saben”. A partir de aquí debemos modificar prácticas educativas rígidas, como la didáctica del grupo homogéneo (apta para la educación post-obligatoria, pero obsoleta para la obligatoria) y desarrollar la didáctica del grupo heterogéneo. También debemos especializarnos en la relación preventiva, que es aquella que fomenta la autenticidad y la empatía. La implicación emocional de los profesores/as en el proceso de la educación es altamente eficaz. Con todo, la prevención no podrá (ni debería) evitar la aparición de los conflictos. En el momento de gestionarlos será muy importante la posición que cada profesor mantenga respecto a qué es y cómo debe valorarse un conflicto. Esta posición viene determinada por el análisis que haga de las situaciones, los diagnósticos, los tratamientos y los marcos reguladores.

He defendido una concepción de la disciplina como autodisciplina, puesto que conseguir la autonomía en la propia conducta es la cota más alta a la que debemos tender. Esta es una alternativa a los modelos centrados en el control, la supervisión y la represión. Recomiendo también asumir posiciones coherentes y valientes en el tratamiento de las normas, los castigos y la autoridad: aplicación

⁹ Las asambleas de clase son estos espacios de debate que abrimos a la hora de tutoría para que los alumnos afronten los problemas e inquietudes que manifiestan como grupo.

personalizada de las normas colectivas, erradicar los castigos que no demuestren su eficacia y distinguir claramente el simple poder de la autoridad, procurando siempre ser merecedores de ésta.

En la gestión de los conflictos creo que debemos distinguir la contención, del tratamiento. La contención requiere compromiso, audacia, y puede que implique el uso de la fuerza (nunca de la violencia). El tratamiento de la autodisciplina se inicia con el reconocimiento por parte del alumno/a de su problema, la toma de decisiones que deberá ejercer el propio alumno/a con la ayuda del profesor/a, y el seguimiento. He terminado este artículo con algunas consideraciones que no, por breves, son de menor importancia.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLENILLA, F.: (1999). *“Enseñar investigando”*. Sevilla: Diada Editora.
- CARBÓ TEIGEIRO, J.M. (2004). “La funció educativa dels límits”. *Àmbits*, nº. 10, pp. 14-18.
- CARBONELL, F.: (2000). *“Educació i immigració”*. Barcelona: Mediterrània.
- DELVAL, J.: (1990). *“Los fines de la educación”*. Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ REGUERA, E.: (1988). *“Cachorros de nadie”*. Madrid: Popular.
- MASLOW, A.: (1998). *“El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser”*, Madrid: Kairós.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. y TORREGO SEIJO, J.C.: (2003). *“Convivencia y disciplina en la escuela: solución de conflictos y aprendizaje democrático”*. Madrid: Alianza Editorial.
- NELSON, G.E. y LEWAK, R.W. (1988): *“Educar con disciplina”* Barcelona: Martínez Roca.
- SEGURA MORALES, M., EXPOSITO, J.R. y ARCAS CUENCA, M.: (1990). *“Programa de competència social: habilitats cognitives, valors morals y habilitats socials”* Barcelona: Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- TRIANES TORRES, M.V., DE LA MORENA FERNÁNDEZ, M.L. y MUÑOZ SÁNCHEZ, A.M. (1999) *“Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar”*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- VALVERDE MOLINA, J.: (1988). *“El proceso de inadaptación social”*. Madrid: Popular.