

EL COLOR DE LAS EMOCIONES Y EL TRATAMIENTO DEL CONFLICTO EN EL AULA

M^a Antonia SUÁREZ RODRÍGUEZ
C.P. “San Isidoro”, León

RESUMEN

Las conductas disruptivas en la clase y la desmotivación del alumnado se han convertido en un problema para gran parte del profesorado. Esta situación, sin embargo, no puede achacarse exclusivamente al alumnado, sino que hay que buscar claves dentro de las propias aulas, en su organización y gestión. Frente a lamentos inútiles, cabe la búsqueda de estrategias que permitan prevenir conflictos futuros y abordar los ya existentes, considerando cada situación problemática como un reto educativo y una oportunidad para aprender. Este artículo no pretende ser un documento teórico ni un recetario de soluciones a las dificultades. Plantea algunas propuestas globales para integrar la educación afectiva en la vida del centro, partiendo de una concepción positiva del ser humano, de la necesidad de la empatía y del desarrollo de habilidades interpersonales y sociales. Abogamos, en este texto, por la incorporación de los colores emocionales a nuestra práctica docente, a nuestra vida de relaciones, a todo nuestro ser, como una dimensión valiosa e imprescindible para conseguir un desarrollo integral y equilibrado de nuestra personalidad y de la de nuestro alumnado.

ABSTRACT

We have to look for clues in our classrooms –in their organization and management– as well as in our way of teaching, in order to explain the problems of living together, and also to understand the lack of motivation in most of our students. We can continue complaining about all the problems of living in harmony in our schools. But we can also try to look for strategies that help us to solve our conflicts, particularly if we consider those situations as a challenge and as an opportunity to learn. The idea we try to show in this report is the importance of including the emotions, feelings and affections in the school life, as one of the most important dimensions of our own personality and that of our students.

No existe educación sin información. No existe educación sin comunicación. No existe educación sin caricias¹. La meta siempre es la autonomía. Educar es dar ese permiso: sé tú mismo

(Maslow, Autorrealización)

¹ Osoro Iturbe (2001: 87-90) nos propone en su artículo “Las caricias en la escuela”, una seria reflexión sobre una educación de los sentimientos que ayude a los escolares a conocer, entender y estimular sus emociones para alcanzar un crecimiento personal feliz. En este marco, desempeñan un papel primordial las caricias, los mimos físicos y también psicológicos, libres de críticas solapadas o comparaciones, que deberán suministrarse en un clima relajado y sincero.

1. “PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA” FRENTE A HOMOGENEIZACIÓN

En noviembre de 1991, Federico Mayor pidió a Jacques Delors que presidiera la Comisión Internacional que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Dicha comisión, financiada por la UNESCO, fue establecida oficialmente a principios de 1993; y el informe, elaborado por personas del mundo de la educación y de otros “mundos”, fue publicado en 1996. El documento a que hacemos referencia ponía de manifiesto que los/as docentes nos encontramos en el momento actual, ante los viejos problemas de la educación: el mantenimiento de unas metodologías de la escuela del XIX con profesorado que se educó en el XX y que tiene que educar a los ciudadanos/as del siglo XXI. Basándonos en el Informe Delors, consideramos que, a pesar de las dificultades, nuestro trabajo debe orientarse hacia la intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, hacia una mejor comprensión del mundo y de nosotros mismos –sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales–, y hacia una concepción de la escuela como un factor de inclusión, en el marco de un sistema que se esfuerce en combinar los beneficios de la integración y el respeto a los valores individuales. La educación debe contribuir a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de cohesión social; y sólo puede lograr esta tarea si se esfuerza en la promoción e integración de los grupos minoritarios, contando con los interesados, cuya personalidad debe respetar. Nuestra intención, en este sentido, será la de conseguir un aprendizaje integral; es decir, capacitar para “crecer” en los ámbitos de desarrollo de la persona, entendida individual y socialmente. Y no sólo para aprender, sino también para intervenir en el mundo que nos rodea, con una postura crítica y consciente, situación que consideramos sólo puede ser alcanzada aplicando lo que podría denominarse “pedagogía de la diferencia”. La escuela trata de homogeneizar trayectorias individuales y, en vez de ciudadanos críticos, ha fabricado vasallos. Hay que caminar desde la desventaja hacia la igualdad de oportunidades; y a este respecto, cuanto más cerrada es una propuesta educativa –único formato, contenidos especializados, aprendizaje unidireccional del profesorado–, más personas se sienten desenganchadas. Y, al revés, cuanto más abierta y variada, más posibilidades de inclusión, o bien por los conceptos, o por el formato o por el tipo de actividad. Es más inclusiva una actividad cuando contiene referencias personales, favorecedoras de la empatía, e igualmente lo consigue un formato atractivo, pues la apariencia de entretenimiento engancha y permite el aprendizaje de contenidos que, de otra manera, se rechazarían. Somos conscientes, no obstante, de que no es posible conseguir un modelo perfecto que dé cabida a estilos de aprendizaje diferentes y culturas variadas; y, por ello, sobre el diseño siempre habrá que realizar ajustes.

2. LOS COLORES EMOCIONALES EN LA “EDUCACIÓN BÁSICA”, EN EL CURRÍCULO VISIBLE

Además de enunciar los cuatro pilares básicos en que se basa la educación a lo largo de la vida –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser–, el informe aludido destaca el papel de las emociones, un aspecto en el que queremos incidir y que creemos debería formar parte de la “educación básica”: convendría llevar a cabo un tratamiento sistemático de las emociones de los estudiantes –entre otras razones por su incidencia en las situaciones conflictivas–; pero esto sólo es posible con una educación emocional de las familias y del profesorado.

La máxima “Las acciones hablan más fuerte que las palabras” recuerda al que educa en la resolución de conflictos, que debe mirar hacia adentro tanto como hacia fuera. Los docentes deben clarificar, tanto individualmente como dentro de su comunidad profesional, hasta qué punto están dispuestos y en condiciones de practicar lo que predicán (Girard y Koch, 1997: 97).

Nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a lo relacionado con el conocimiento, y ha olvidado las dimensiones afectivas. Este es un concepto que paulatinamente ha ido saliendo del ámbito escolar, desde finales del XIX e inicios del XX. Incluso, si nos paramos a pensar, vemos que la escuela acoge muy bien a los niños/as más pequeños y los satisface emocionalmente; pero, una vez que están en los últimos cursos de la primaria, los empezamos a preparar para los conocimientos de la secundaria. Damos por sentado que la madurez emocional ya se ha consolidado cuando tienen 9 ó 10 años; cuando la verdad es que ninguno de los adultos hemos acabado todavía nuestra educación emocional.

No ponemos en discusión el hecho de que la escuela tiene que transmitir conocimientos. Pero, ¿es posible lograr tal objetivo, sin construir una relación interpersonal que constituya un ambiente favorable para el aprendizaje? Si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales, se puede hacer muy difícil, e incluso imposible, enseñar y aprender; y si consideramos como objetivo fundamental en la tarea de educar, el conseguir un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad del alumnado, no podemos dejar de lado el mundo de emociones y sentimientos, que tanto influye y modela sus conductas.

El campo de la afectividad es complejo, dado que tiene que ver no sólo con el sentimiento, sino también con la igualdad de sexos, la autoestima, la comunicación, el placer, la responsabilidad compartida y con otros valores y habilida-

des tan necesarios como en desuso en muchos centros escolares, aunque figuren en sus proyectos educativos y curriculares².

La escuela, centrada en transmitir lo que se considera útil en el campo de lo público –erróneamente identificado con lo masculino–, ha cerrado sus puertas al ámbito de los sentimientos –erróneamente identificados con el mundo de lo privado, de lo femenino–. Reflexionar en la escuela sobre las relaciones interpersonales supone reconocerles su función constitutiva en la realidad social. Aprender a solucionar los conflictos que se plantean en su seno no atenta contra la intimidad de las relaciones personales, sino que permite entablar un diálogo más fluido que hace posible aprender a conocerse y a conocer a las otras personas (De Miguel, 1997: 60).³

Intentar comprender el mundo de los afectos, esforzarse por conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo interactúan con el pensamiento y la conducta, cómo se expresan, su papel en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, entre profesorado y alumnado y entre alumnos/as... puede dar como resultado el crecimiento de ambas partes, o el sufrimiento de ambas partes o de alguna de las dos. Podemos incorporar los colores emocionales⁴ a nuestra práctica profesional, a nuestra vida de relaciones, a todo nuestro ser, como una dimensión valiosa; o podemos temer nuestro mundo emocional y el que pueda expresar nuestro alumnado, ignorarlo o reprimirlo. A nadie nos lo van a exigir por decreto, pero sólo podremos elegir si conocemos. Y esto conlleva, en opinión de Félix López (1997:49), “aprender a convivir, participar, defender los derechos e intereses propios, cooperar, ser solidarios, prosociales y altruistas, aprender a resolver los conflictos de forma pacífica, aprender a amar...”.

3. EL DESPLIEGUE EMOCIONAL

Es diferente sentir que expresar lo que sentimos. La capacidad de expresar los propios sentimientos constituye una habilidad social fundamental. Paul Ek-

² López Sánchez y el Equipo Coordinador del Programa Harimaguada (*Cuadernos de Pedagogía*, n^o 261, pp. 49-54) afirman que aunque la escuela se ocupa de la educación afectiva, lo hace primordialmente a través del currículo oculto, y abogan por que los contenidos afectivos formen parte del currículo formal, entre otras razones, porque el sistema educativo se vería beneficiado en su conjunto, al mejorar las relaciones, el clima de la clase y el clima del centro en general.

³ M^a Jesús de Miguel en su artículo “Pensar los afectos”, al que pertenecen las palabras citadas, propone un conjunto de actividades multidisciplinares que permiten abordar el conocimiento de los sentimientos propios y los ajenos en diversas áreas del currículo. Un grupo de primero de Primaria se adentra en el universo de los afectos a partir del trabajo sobre la alegría y la tristeza, y aprende a tomar una postura activa y solidaria con los demás.

⁴ Tomamos la expresión de Begoña Ibarrola, psicóloga que expuso algunas de sus ideas respecto a la educación emocional, en una sesión de trabajo organizada por Concejo Educativo el 27 de octubre de 2001.

man utiliza el término “despliegue de roles”, para referirse al consenso social en el que resulta adecuado expresar los sentimientos, un dominio en el que existe una enorme variabilidad intercultural. El “despliegue” a que aludimos se puede realizar de muy diferentes formas: minimizando las emociones, exagerando lo que uno siente, magnificando la expresión emocional o sustituyendo un sentimiento por otro.

El conocimiento de estas estrategias y del momento en que pueden manifestarse constituye un factor esencial de la inteligencia emocional (Goleman: 2000: 177).

En primer lugar, deberíamos diferenciar algunos términos, tales como *emoción*, *estado de ánimo*, *temperamento* y *sentimiento*, con el único propósito de aclarar conceptos, aunque sin perder de vista el hecho de que los investigadores todavía están en desacuerdo con respecto a cuáles son las emociones que pueden considerarse primarias; y, de hecho, ni siquiera coinciden en la existencia real de éstas. *La emoción*⁵ es un estado complejo del organismo, caracterizado por la excitación o perturbación, que predispone a una respuesta organizada. Este afecto intenso, normalmente de corta duración, surge bruscamente y suele ir acompañado de cambios frecuentes en la expresión facial y corporal. *El estado de ánimo*, por su parte, es un estado de humor, de mayor duración y menor intensidad que las emociones, y dependiente de valoraciones globales del mundo que nos rodea. *El temperamento* está constituido por fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo y tiene componentes biológicos. Finalmente, *el sentimiento* es más duradero que la emoción, una actitud originada a partir de ella, pero que perdura. Está filtrado por la razón y consiste en una percepción sensorial. Algunos autores dicen que es el componente cognitivo de la emoción; para otros, los sentimientos son emociones voluntarias.⁶ ¿Cuáles son las emociones primarias a que antes aludíamos? Podemos agruparlas en cuatro campos: la ira, la tristeza, el miedo y la alegría, cada uno de los cuales engloba manifestaciones muy diversas⁷. Lo positivo y lo negativo de las emo-

⁵ Somos conscientes de la dificultad de definir un término tan amplio y complejo. Como Goleman (2000: 418) admite, “existen más sutilezas en la emoción que palabras para describirlas”. Para el autor citado, “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”.

⁶ Una vez analizadas estas diferencias, podríamos citar los tres sistemas de respuesta emocional generalmente admitidos por los expertos. Éstos son: cognitivo, motor y fisiológico.

⁷ Goleman (2000: 419) se refiere también a estas emociones centrales, descubrimiento realizado por Ekman, basándose en cuatro expresiones faciales concretas, “que son reconocidas por personas de culturas diversas procedentes de todo el mundo (incluyendo a los pueblos preletrados, supuestamente no contaminados por el cine y la televisión), un hecho que parece sugerir su universalidad”. Dentro de la ira, incluiríamos la rabia, el resentimiento, la furia, la indignación, la hostilidad, el odio, la violencia... Al campo de la tristeza corresponderían la pena, la aflicción, el pesimismo, la melancolía, la autocompasión, la soledad, la desesperación y la depresión. El miedo podría englobar la ansiedad, la aprensión, la preocupación, la inquietud, la incertidumbre, la

ciones es muy relativo: todas tendrán partes positivas y negativas. Por ejemplo, la tristeza se liga a algo negativo y, sin embargo, una época de tristeza a veces supone un momento de mayor autoconocimiento, de revisión de valores, de creatividad... La alegría da energía a la persona, mientras que el miedo puede poner barreras a la hora de enfrentarse a la vida cotidiana. La misma ira tiene aspectos positivos: sirve para tomar decisiones, como liberación del “tapón” que llevamos retenido dentro para marcar los propios límites ante las demás personas, pero cuando se dirige de forma desmedida hacia otros seres humanos, cuando aparece en situaciones innecesarias, hablamos de una “ira desadaptativa o problemática”⁸, que es imprescindible canalizar adecuadamente.

En el mundo emocional existe el riesgo de manipulación externa. Se hace necesario, por tanto, aprender a controlar las emociones y saber expresarlas sin dañarse a uno mismo ni al resto. La consecuencia inmediata del despliegue emocional es el impacto que provoca en el receptor. Goleman (2000: 178) lo define con exactitud: “El conocimiento y el uso adecuado de estas reglas nos llevan a causar el impacto óptimo; mientras que su ignorancia, por el contrario, fomenta el desastre emocional”.

Una vez sentadas estas mínimas bases teóricas, sería interesante reflexionar sobre los agentes desencadenantes de cada una de esas emociones primarias, sobre los tipos de respuestas que generan en nosotros mismos y en los demás y sobre los mecanismos que pueden ayudarnos a comprenderlas y a combatir las cuando son muy negativas para nosotros o nuestro entorno. A nuestro modo de ver, los aspectos educativos respecto a las emociones no están en la variación de las mismas o en educar los sentimientos, que forman parte de la historia personal. Uno de los aspectos educables, en este sentido, sería aprender a expresar adecuadamente las propias emociones, ponerles nombre. Otra dimensión interesante en nuestro ámbito supondría la “percepción adecuada”, que nos llevaría a asumir responsablemente las consecuencias de nuestros actos. La educación emocional supone, por tanto, reconocer los propios sentimientos y saber expresar y controlar nuestras emociones, dándoles una vía de salida como elemento de autorregulación, que es algo muy diferente a la represión que hace acumular tensión sin darle salida.

angustia, las fobias, el pánico... Finalmente, en el campo de la alegría estarían incluidos el gozo, el contento, la felicidad, la diversión, el placer, la satisfacción, la euforia, el éxtasis...

⁸ Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo (2002: 42-64) realizan un amplio estudio sobre lo que denominan el “ciclo de la violencia”. Expresan muy gráficamente el proceso que sigue la escalada de la ira, comentan la importancia de la interpretación de los gestos y las conductas de los demás, así como la predisposición de ciertas personas hacia este sentimiento, y proponen, finalmente, una serie de ejercicios de fácil ejecución para “enfriar y dominar la ira”. Asimismo, Girard y Koch (1997: 145-148) sugieren la realización de actividades prácticas referidas al análisis y el manejo de la ira, cuyo objetivo es la identificación y el refuerzo de las aptitudes de comunicación que mejoran los procedimientos de resolución de conflictos.

Como comentábamos en párrafos anteriores, emoción, pensamiento y conducta están interrelacionados. Las emociones se activan a partir de pensamientos, sentimientos, sucesos; y su activación es distinta en unas personas y otras. Así, hablamos de personas “muy emotivas”, o “poco emotivas”. El problema surge cuando las emociones consideradas en principio positivas se ponen en marcha con excesiva frecuencia, intensidad o duración, e influyen negativamente en el bienestar personal.

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*).

4. A LA BÚSQUEDA DE LA ARMONÍA EMOCIONAL. LA COMUNICACIÓN, UNA HABILIDAD SOCIAL IMPRESCINDIBLE

A través del control de la emoción y el pensamiento podremos cambiar las conductas si son consecuencia de una percepción deformada o una mala expresión de las emociones; pero intentar trabajar las conductas de forma aislada, basándonos exclusivamente en métodos disciplinarios no tiene sentido, porque las causas están sin tocar. Por el contrario, como afirma Osoro (2001:90), “dialogar de un modo relajado individualmente y en grupo, sobre el intercambio de comunicación afectiva ayuda a identificar, diferenciar, comprender y expresar los deseos de los demás y, principalmente, los propios”.

Deseamos hacer especial hincapié en el desarrollo de las habilidades de comunicación porque somos conscientes de que todas las señales emocionales que estamos continuamente emitiendo en nuestra vida diaria afectan a las personas que nos rodean; y, por lo tanto, una correcta lectura de las emociones que intentamos expresar, así como una percepción adecuada de lo que los demás intentan transmitirnos, redundará en la consecución de un aceptable grado de armonía emocional. Por otra parte, para desenvolvemos en la sociedad, debemos tener habilidades para defender nuestros argumentos, para decir no, para tener en cuenta el punto de vista de los demás y para solucionar de forma pacífica, nuestros conflictos.

Las personas socialmente inteligentes pueden conectar fácilmente con los demás, son diestros en leer sus reacciones y sus sentimientos y también pueden conducir, organizar y resolver los conflictos que aparecen en cualquier interacción humana. Ellos son los líderes naturales, las personas que saben expresar los sentimientos colectivos latentes y articularlos para guiar al grupo hacia sus objetivos. Son el tipo de personas con quienes a los demás les gusta estar, porque son emocionalmente nutricos, dejan a

los demás de buen humor y despiertan el comentario de que “es un placer estar con alguien así” (Goleman, 2000: 184-185).⁹

Percatarse, hablar y tener en cuenta las emociones en nuestra vida cotidiana es difícil, inevitable y, en ocasiones, arriesgado. Hemos de tomar en consideración el significado y las consecuencias emocionales de convivir en grupos, situación que nos obliga a relacionarnos suscitando evaluaciones, significados y clasificaciones de las personas, en función de sus peculiaridades. Los demás, los otros, son causa y motivo de vivencias, acercamientos y alejamientos, que en ocasiones nos confunden y bloquean, incitando al conflicto y, otras veces, nos aproximan, unificando acciones e intereses.

Al comunicarnos, etiquetamos emociones semejantes, que vivenciamos como positivas o negativas, ya que es impensable la neutralidad pura porque siempre hay matices hacia uno de los polos (Ramírez: 2002: 13).

Convivir, como vivir, es un reto permanente, que admite escasas rigideces cuando se desea vivenciarlo adecuadamente; la flexibilidad está siempre alejada de posiciones extremas. Un cierto control y habilidad para manejar emociones es cualidad apreciada socialmente, que requiere un entrenamiento específico; pero, como reconoce Ramírez (2002:19), “ocurre que el autocontrol emocional es más difícil de adquirir, no suele enseñarse en las familias, ni en las escuelas”.

¿Por qué es importante hablar de comunicación en la escuela? ¿Por qué deseamos incidir en el aspecto afectivo de la comunicación? Torrego y Moreno (2003:139) consideran una inversión muy rentable que se dedique tiempo a reflexionar sobre este tema, dado que la mayor parte del tiempo que pasamos en un centro educativo, lo dedicamos a comunicarnos con los demás, ya sea en forma de exposición del profesorado, ya como diálogo entre profesorado y familias, o del alumnado entre sí. Resaltan, asimismo, el valor de la comunicación en la resolución de los conflictos, teniendo en cuenta que, en la mayor parte de los problemas interpersonales, subyace alguna fractura o problema de comunicación. Así, aunque el conflicto tenga su causa fundamental en otras razones, como puede ser la confrontación de intereses o de valores, con seguridad, la comunicación siempre será necesaria para resolverlo o para evitar que *escale* y se amplíe.

Lo que normalmente termina como conflicto comienza con un problema de comunicación, una suposición gratuita y una conclusión precipitada que lleva, a su vez, a enviar un mensaje “duro”, un mensaje que resulta muy difícil de escuchar. Se trataría de conseguir que tanto el alumnado como el profesorado comprendieran que no se trata tanto de evitar los conflictos, como de resolver los

⁹ Goleman advierte, no obstante, que habría que diferenciar entre los “camaleones sociales”, que intentan impresionar a todo el mundo, adaptándose a las circunstancias más diversas; y aquellos otros que utilizan su destreza social, más en consonancia con sus verdaderos sentimientos.

desacuerdos y los resentimientos, antes de que éstos emprendan una escalada que termine conduciendo a una auténtica batalla. En este sentido, habría que realizar un especial esfuerzo para que todo el mundo pudiera expresar su punto de vista, de un modo que no aumentara el conflicto. ¿Cómo?

Básicamente, existen tres formas de comunicarnos con los demás –y nos estamos refiriendo a todos los ámbitos de la vida, no meramente al escolar–: agresiva, pasiva y asertiva; que, a su vez, van a influir en la respuesta que recibamos de ellos. Aunque todos podemos comportarnos de las tres formas, según la situación y la persona concreta, lo normal es que utilicemos más frecuentemente una de ellas, lo que definiría nuestro “estilo de comunicación”. La comunicación agresiva consiste en expresar nuestras ideas de modo inapropiado; podemos conseguir lo que deseamos, pero a costa de ofender o humillar a los demás. La comunicación que denominamos pasiva, de acuerdo con Echeburúa (2002:110), es una forma de no expresarse. Con este estilo de relación (“oír, ver y callar”) no se corren riesgos, pero la acumulación de la tensión puede llevarnos a descargarla de forma violenta o explosiva contra las personas más cercanas o con quienes tenemos mayor confianza. La forma de comunicación más eficaz, a nuestro modo de ver, es la asertiva, ya que supone la expresión de las ideas y los sentimientos de una forma adecuada y respetuosa con los derechos de los demás. Quien se comporta de este modo logra que la relación con otras personas sea satisfactoria (a diferencia de la comunicación agresiva) y, a la vez, no acumula tensión constantemente (como en el caso del que se comunica pasivamente).

5. CULTURA DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Ejercitando la asertividad¹⁰, la expresión clara y directa de los sentimientos, acompañada de signos tanto verbales como gestuales que demuestren que escuchamos activamente, que nos interesamos sinceramente por los demás, estaremos sentando las bases de una buena comunicación. Pero es imprescindible educar las habilidades de comunicación interpersonal que ayuden a humanizar las relaciones y, por tanto, los posibles conflictos que puedan surgir entre las personas. El hecho de utilizar las herramientas a que antes aludíamos, de poner

¹⁰ Torrego y Moreno (2003: 140) definen claramente los diferentes estilos de comunicación utilizados por los seres humanos, que pueden categorizarse en torno a dos grandes polos: el estilo asertivo, que también denominan “comprensivo” y que sugieren como el más adecuado para promover en los centros educativos; y el agresivo. Defienden el estilo asertivo, que implica un profundo respeto por la persona, que nos permite comunicar nuestros sentimientos y pensamientos haciendo saber al otro que, incluso en caso de conflicto, son sus actos concretos y no su persona sobre los que podemos litigar o disputar.

en funcionamiento la asertividad y la escucha activa¹¹, de indicar claramente lo que se quiere y lo que se siente, de escuchar y hablar de un modo no defensivo, de evitar hablar de las experiencias negativas del pasado y potenciar la comunicación de los aspectos positivos de la relación, la expresión y la recepción correcta de los cumplidos y las quejas, el cuidado en la expresión del “lenguaje del cuerpo” (gestos, miradas, postura corporal, indumentaria, tono de voz, silencios), se convierte en algo más que frases vacías; son verdaderas formas de reaccionar a las que se puede apelar en aquellos momentos en los que realmente se necesitan¹². Aunque nos mostramos de acuerdo con Goleman (2000:388) cuando hace referencia a la dificultad añadida que supone el ejercicio de las citadas habilidades en aquellos momentos en que las personas se encuentran en peores condiciones para asimilar información y aprender hábitos de respuesta nuevos, es decir, cuando tienen problemas.

Del mismo modo que las técnicas de comunicación a que hemos hecho referencia favorecen la resolución productiva de un conflicto, ciertas conductas y acciones inhiben y sabotean la resolución del mismo y obstaculizan la convivencia. Las tácticas de elusión, la competitividad innecesaria, las continuas interrupciones, las amenazas, las burlas y las críticas, el intento de dominar la discusión, la utilización deliberada del engaño, el negarse a negociar... son obstáculos que, con frecuencia, no surgen del conflicto mismo, sino de una respuesta inadecuada al mismo¹³.

¹¹ La escucha activa implica una serie de técnicas para empatizar con las partes: parafrasear para demostrar que has comprendido bien, repetir los sentimientos, animar a las partes a hablar, resumir lo que dicen... Hemos de señalar que, al menos, hay cinco maneras de escuchar y responder al problema o preocupación que se puede plantear, todas ellas adecuadas en ciertas ocasiones, aunque algunas contribuyen más que otras a ayudar a la gente a explorar sus sentimientos e ideas. Las cinco maneras de escuchar y responder podríamos resumirlas así: analizar e interpretar, tranquilizar y apoyar, cuestionar y probar, aconsejar y valorar y, finalmente, parafrasear y comprender. Esta última respuesta indica que lo que intentas es comprender los sentimientos del emisor; tranquiliza a la otra persona y se basa en la idea de que cuando alguien expresa un mensaje y se parafrasea con palabras vivas, sin cambiar su contenido esencial, la persona en cuestión explorará su propio mensaje centrándolo mejor y confiriéndole más sentido. Es la forma más eficaz de comunicar a alguien que te interesa como ser humano y que comprendes bien lo que te ha dicho.

¹² Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo (2002: 112-123) ofrecen una serie de indicaciones prácticas para llevar a cabo una comunicación adecuada. Aunque sus recomendaciones se refieren a aspectos de la vida diaria, pueden extrapolarse perfectamente al contexto escolar.

¹³ Podemos hablar, en general, de cinco tipos de comportamiento ante un conflicto. El primero sería “competir-confrontar-enfrentarse”: sólo importa lo que tú quieres. El segundo, “evitar-eludir-pasar”: no importa ni lo que tú quieres ni lo que quiere el otro. El tercero, “convenir-negociar-buscar compromiso”: la solución precisa que se ceda por ambas partes hasta llegar al punto medio. “Acomodar-ceder”: este cuarto estilo se implanta cuando uno se limita a aceptar lo que los demás quieren. “Colaborar-cooperar” sería el último: es muy poco practicado; sugiere que es posible preocuparse de los objetivos propios y, a la vez, satisfacer los del otro. Mientras el “convenir” busca dividir y repartir el pastel, la colaboración va más allá, buscando una manera de

El conflicto es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender, es parte natural y orgánica de la interacción social; y el hecho de aprender a mirarlo, entenderlo y analizarlo puede ayudarnos a forjar respuestas más efectivas y productivas. Comprender el papel y la naturaleza de las necesidades, intereses y posiciones es un componente importante del análisis, y es más probable que se dé una resolución satisfactoria a una situación problemática si los involucrados comprenden las necesidades a las que hay que dar respuesta, si se reconocen, entienden y se hacen explícitas las emociones de todas las personas, incluyendo las propias, si se distinguen las posiciones de los intereses, y si se considera a los intereses en conflicto como un problema compartido que debe ser resuelto en común. Aceptar las diferencias e incrementar las capacidades de resolución de conflictos de todos los miembros de la comunidad escolar son parte del esfuerzo para construir en la escuela, un clima más cooperativo y conducente al aprendizaje.

Los docentes y los estudiantes comparten la responsabilidad de crear una comunidad escolar donde todos se sientan seguros, valorados y puedan aprender; y actuando de acuerdo a los métodos de resolución pacífica de los conflictos y la convivencia democrática entre iguales –frente a la coerción jerárquica o la inhibición insolidaria–, podemos contribuir a la reducción de la violencia y a la creación de ámbitos pacíficos.

La cultura de la paz y la resolución de conflictos se asocia al debate y la libre confrontación de ideas, a las propuestas que basan la intervención educativa en la capacidad e intensidad dialógica, y a la democracia participativa que exige compromiso por parte de todos los estamentos de la comunidad escolar. Pedagogías innovadoras centenarias y otras más actuales, así como distintas aportaciones colectivas procedentes de otros campos y movimientos sociales, han señalado vías interesantes y eficaces para ensayar formas alternativas de relación y convivencia más acordes con el respeto a la diversidad, la justicia social y el logro de una vida más digna y feliz para la humanidad entera. Son referentes que debemos tener en cuenta” (Carbonell, prólogo de *Educación para la paz y la resolución de conflictos*, 2000: 7-8).

Las propuestas para introducir una paz positiva en la escuela y afrontar seriamente los conflictos requieren una sólida articulación entre la teoría y la práctica, un proceso activo de construcción de la justicia y una integración dentro de todos los ámbitos de la institución escolar. Desarrollar esa cultura de paz conlleva la responsabilidad de todos y todas, y especialmente de los educadores y educadoras, incluidos padres y madres¹⁴. No cabe duda de que la consecución

ampliarlo e incrementarlo. Nos decantamos por este último, a pesar de la dificultad y el necesario “entrenamiento” que supone su puesta en práctica.

¹⁴ Cascón Soriano, miembro del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos, plantea en su Introducción al texto *Educación para la paz y la resolución de conflictos*, una serie de cambios necesarios para la consecución de esa educación para la paz a que

de esa convivencia pacífica en la escuela es un proceso largo y lleno de dificultades que puede, en ocasiones, llevarnos al desaliento e inclinarnos a la pasividad. No obstante, podríamos comenzar por lograr el clima adecuado en el ámbito escolar más pequeño, el aula, para que la vinculación afectiva se extienda a otros contextos más amplios. Si el aula, que es el lugar donde día a día convive el grupo, donde el profesorado realiza fundamentalmente su tarea educativa y donde el alumnado tiene su referencia directa, se caracteriza por una apertura en la comunicación¹⁵, una adecuada vinculación afectiva entre alumnado y profesorado, unas normas claras y una organización didáctica que favorezca la participación del alumnado, teniendo en cuenta su diversidad en todos los aspectos, tanto su rendimiento académico como el clima de convivencia se verán potenciados.¹⁶

El aula es el eje de la vida diaria de los centros escolares; en ella tienen lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales, en ella ejercen fundamentalmente su profesión los profesores y en ella acceden los alumnos a lo que conocemos por currículo escolar explícito. También en ella, desde luego, se manifiestan la mayor parte de los problemas y conflictos de la convivencia escolar. Es en cierto modo irónico, por tanto, comprobar que todos los esfuerzos de reforma educativa iniciados desde las administraciones –en nuestro país y en cualquier otro que observemos– nunca llegan, nunca

aludimos, al tiempo que busca una coherencia entre ellos. Dichos cambios afectarían tanto a los contenidos básicos: interculturalidad, comprensión internacional, coeducación, ecología, derechos humanos, resolución de conflictos, desaprender la guerra, consumo crítico...; como a la utilización de una metodología participativa, cooperativa y que haga vivenciar, en la propia piel, los temas que se tratan. En tercer lugar, señala el autor la importancia de la actitud del educador/a como transmisora de valores y, finalmente, cita la necesidad de introducir modelos participativos y cooperativos de organización, de aprendizaje, de toma de decisiones y de resolución de los conflictos que surgen en el propio ámbito educativo.

¹⁵ Si tomamos en cuenta el funcionamiento y comunicación existentes en las aulas, M^a Jesús Cava (2002: 49-50) habla de cuatro tipos, desde aquéllas que se adaptan bien a los cambios y poseen una elevada cohesión, hasta las que presentan una mala comunicación en su interior y un funcionamiento muy deteriorado. Esta misma autora propone en el texto citado, un programa, “Convivir”, que consta de 48 actividades, agrupadas en 10 módulos, uno de cuyos objetivos primordiales es dotar a los educadores de una serie de herramientas que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes, al tiempo que propicia la reflexión del alumnado sobre determinadas problemáticas que pueden incidir directamente en su bienestar psicosocial: el consumo de sustancias tóxicas, la sintomatología depresiva, el absentismo y el abandono escolar.

¹⁶ Torrego y Moreno (2003: 101) afirman que uno de los contenidos básicos de respuesta a los conflictos de convivencia ha de afectar al aula, considerada como un grupo cohesionado donde se dan importantes procesos de socialización, y no como un simple agrupamiento. En otro apartado de su trabajo (2003: 128) insisten en la misma idea: “La investigación educativa demuestra que las variables de lo que llamamos gestión y organización del aula [...] son las que más influyen y determinan no sólo la frecuencia de aparición de conductas antisociales, sino también el aprendizaje de los alumnos, su rendimiento académico, y la *salud* de las relaciones interpersonales que desarrollen tanto con sus iguales, como con los adultos y con la comunidad en general”.

abordan, suele decirse que nunca *descienden*, al ámbito del aula (Torrego y Moreno, 2003: 127).

6. PROPUESTAS CONCRETAS DE ACTUACIÓN

Nuestras sugerencias se basan en la consecución de un ambiente cooperativo, de confianza, en el que se valore lo positivo y se desarrolle la autoestima como un valor ligado a la colaboración y la tolerancia; un ambiente en el que la educación de los sentimientos y las emociones se sitúe en el lugar que se merece. Y, a este respecto, pensamos que es fundamental fomentar algunos aspectos, referidos tanto a la organización del aula, como al alumnado y el profesorado:

6.1. RESPECTO AL AULA

Experimentar en distintos espacios físicos, disponer adecuadamente los materiales y distribuir convenientemente a las personas.

6.2. RESPECTO AL PROFESORADO

Cuidar los roles en el aula; utilizar el elogio y el refuerzo en general; recoger las opciones de todas las personas; compensar con el reparto de tareas, posibles discriminaciones; establecer asambleas periódicas con el alumnado y transferirle una cierta cota de poder, realizar actividades individuales, rotativas, de cooperación, y experimentar diferentes formas de agrupamiento; asumir la importancia del trabajo docente y la aceptación de buen grado del oficio como elemento imprescindible para lograr un buen clima de coordinación y cooperación; definir unas normas claras de convivencia: pocas y flexibles, pero aplicables¹⁷; incidir en la importancia de la acción tutorial, como base de la convivencia;¹⁸ corregir las conductas, pero salvar a las personas; corregir en privado, pero alabar en público; establecer procesos claros de negociación; potenciar la relación entre iguales en el aula; cambiar de método, evitando insistir en los que no funcionan; fijarse, a la hora de la corrección, metas posibles; reflexionar

¹⁷. Lo deseable sería que fueran aprobadas por el alumnado y el profesorado que incide en el mismo grupo de alumnos y, en lo posible, consensuadas con las familias. En ellas se intentará cuidar, al máximo, el lenguaje, que será incentivador y no prohibitivo; se procurará reforzar las conductas positivas, se tenderá hacia la responsabilización colectiva y compartida, evitando huir de los conflictos y siempre se partirá de la base del respeto. Su ámbito de aplicación se extenderá a cada uno de los espacios y tiempos del centro.

¹⁸ Proponemos, en este sentido, que se establezca una relación concreta y fluida con la Comisión de Convivencia, que existe en los centros como un ente dependiente del Consejo Escolar, pero, por lo general, desempeña un papel meramente disciplinario. Nuestra propuesta consiste en ampliar su papel y convertirla en un núcleo capaz de dinamizar el Plan de Convivencia y de actuar como mediadora en los conflictos.

sobre la incidencia de la disrupción en el desarrollo de la clase¹⁹ y fomentar el desarrollo de proyectos de investigación y proyectos área-escuela.

6.3. PROPUESTAS QUE AFECTAN AL ALUMNADO Y AL PROFESORADO

Trabajar intensamente las habilidades sociales de comunicación; tratar de un modo constructivo los conflictos que sabemos que son hechos necesarios e inevitables en la vida y una fuente de aprendizaje y que, no obstante, hemos de tratar de resolver en todos los casos; valorar las cosas pequeñas, los pequeños detalles y buscar donde es difícil encontrar; disfrutar comunicando y ser delicados a la hora de transmitir lo que pensamos, favoreciendo la cooperación, no la confrontación; reforzar nuestra capacidad de observación y eliminar de nuestro vocabulario las frases negativas, haciendo hincapié en el poder del pensamiento positivo y de los mensajes en “yo”; aceptar a las personas como son y no como queremos que sean, para evitar las decepciones; comprender que todo lo que nos pasa se puede ver desde el lado trágico y desde el lado cómico: nosotros elegimos, el segundo cuesta más, pero es más divertido; intentar hacer una crítica por cada cuatro apreciaciones positivas; utilizar un discurso que apele al lado emocional; considerar la relación humana –que siempre obedece a la percepción que cada cual tenemos de la realidad– como una herramienta fundamental en la prevención del conflicto y conseguir que éste “fluya”, evitando su enquistamiento; compartir los problemas con el grupo e intentar buscar soluciones consensuadas; recurrir al pensamiento creativo y al ingenio, como soluciones alternativas en muchas situaciones, pero especialmente en el tratamiento de los conflictos; y, finalmente, apelar al sentido del humor como fuente inagotable de beneficios físicos, emocionales e intelectuales.

7. CONCLUSIONES

Estas propuestas de actuación podrían resultar eficaces, no sólo porque facilitan la construcción de los conocimientos en todo el alumnado, sino también porque favorecen la adquisición de competencias sociales y prosociales, el aprendizaje de habilidades de solución de problemas y el desarrollo y el conocimiento interpersonal, lo cual influye en la prevención y disminución de los prejuicios. Pueden contribuir, asimismo, a que el grupo lidere el proceso de aprendizaje desde el inicio hasta los resultados finales, casi siempre con un pro-

¹⁹ Dependiendo de la manera en la que el docente reaccione ante la disrupción, Torrego y Moreno (2003: 129) advierten que podemos encontrarnos distintos resultados: desde la confrontación permanente hasta la ignorancia mutua (pactos tácitos de no agresión). En todo caso, concluyen, “tenemos incomunicación, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable)”.

ducto tangible que puede exponerse al resto de la comunidad educativa. Ayudan también a superar los mitos de atribuir los déficits de convivencia a la falta de autoridad y dureza, a la evasión familiar o a la imposibilidad de abordar los problemas por razones de trabajo, y nos obligan a tener en cuenta cómo influyen valores sociales como la competitividad, el individualismo, o la negociación como posible solución a los conflictos. Es evidente que al mejorar el funcionamiento del aula, estamos dotando al alumnado de mayores recursos para adaptarse al ámbito escolar, familiar y social. Haciendo más hincapié en la convivencia que en la mera disciplina, estamos, por otro lado, cuestionando nuestro propio estilo de enseñanza y su incidencia en el clima del aula, promoviendo y reforzando determinados tipos de relaciones interpersonales: cooperativas, de autonomía; y bloqueando otras: competitivas, de dependencia.

Sería deseable integrar las actividades propuestas (siempre adaptadas a las personas a las que van dirigidas) en el currículo escolar, de modo que fueran percibidas como una parte más del proceso educativo y formativo del aula, y no como un programa ajeno al funcionamiento de la misma, algo externo y un tanto pasajero. Como ya ha quedado expuesto, los aspectos interpersonales no pueden ni deben separarse del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, y consideramos que aprender a mirar de un modo diferente conduce a “sentir” también de un modo diferente y a actuar en consecuencia. La resolución pacífica de los conflictos exige partir de unos valores, unas creencias, unas actitudes y unas técnicas básicas, y el hecho de tomar perspectiva, de ver desde fuera las cosas, con serenidad, afecto y creatividad suele conducirnos a resolverlas con mayor eficacia.

Un profesor que pretenda potenciar la convivencia en el grupo ha de contribuir a la satisfacción de las necesidades de las personas. Desde un plano escolar, esto se puede llevar a cabo conociendo a los alumnos y creando entornos de aprendizaje donde predomine la seguridad, el afecto y el apoyo a las tareas escolares (Torrego y Moreno, 2003: 105).

Si estamos dispuestos a defender la necesidad del respeto mutuo frente al desprecio, la prevención frente al maniqueísmo, el diálogo frente a la imposición, la fuerza y la violencia; si somos capaces de mostrar la sensibilidad suficiente para intervenir cuando las circunstancias lo requieran, sin paternalismos ni falsas intenciones salvadoras; si asumimos el conflicto como un reto educativo y no como algo que nos aturde y nos agobia, correremos el riesgo de naufragar; pero, al menos, lo habremos intentado.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2002). Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes. *Temáticos Escuela Española*, núm. 4.
- CASCÓN SORIANO, P. (Coord.). (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Cispaxis, S.A.
- CAVA, M^a J. y MUSITU, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- ECHEBURÚA, E., AMOR, P. J., FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. (2002). *Vivir sin violencia*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- GIRARD, K. y KOCH, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- GOLEMAN, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F., y EQUIPO COORD. DEL PROGRAMA HARIMAGUADA (1997). Relación entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 261, pp. 44-48.
- (1997) Estrategias en el aula *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 261, pp. 49-54.
- MIGUEL VALLEJO, M^a J. De (1997). Pensar los afectos. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 261, pp. 60-63.
- OSORO ITURBE, K. (2001). Las caricias en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 299, pp. 87-90.
- RAMÍREZ VILLAFANE, A. (2002). *El arte de compartir emociones*. Valladolid: Clunia Ediciones.
- TORREGO, J. C. y MORENO, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- VAELLO ORTS, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.