

La senda educativa ante la aparición de conflictos psicosociales: una propuesta de actuación basada en la comunicación

Amando López Valero

Eduardo Encabo Fernández

Universidad de Murcia

Corren tiempos de cambio en la sociedad mediática futurista en la cual habitamos y la educación como hecho social que es, también se ve afectada por los mismos. Esas transformaciones se traducen en forma de falta de disciplina, y una ingente violencia dentro de las aulas. Desde este trabajo pensamos que una de las causas generadoras de todos estos problemas convivenciales es la pérdida de la fluidez comunicacional entre las personas. Nos hallamos en un mundo en el cual las relaciones entre los seres humanos son cada vez más frías y escasas. Es por ello que, como alternativa a esos problemas de indisciplina y convivencia, proponemos la recuperación de la comunicación entre las personas como factor de prevención que va a repercutir en el bienestar del centro educativo en general y del aula en particular. Y lo hacemos a través de una experiencia efectuada con el alumnado a través de la dramatización creativa.

Times are changing in this futurist society dominated by the mass media in which we live, and education, as any other social act, is also affected by this. This changes often result in a lack of discipline and a growing violence in classrooms. The authors think that one of the causes of these problems is the loss of communication fluidity between people. We are living in a world where the relationships between human beings are more and more sparse and colder. That is why, as an alternative to this problem of discipline and coexistence, the authors suggest the recovery of communication as a preventive factor which will have repercussions on the welfare of the centre in general, and the classroom in particular. This is done making use of an experience proved with children through creative theatrical performances.

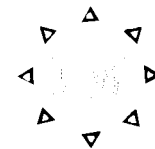
1. ¿Son la indisciplina y la violencia consecuencia directa de la falta de comunicación?

Ahora que el mundo ha sido reducido a una ciudad en la que gobiernan las tecnologías de la comunicación, parece que las personas nos hemos contagiado de la frialdad de las máquinas y somos menos solidarias y comprensivas con las situaciones que acontecen y que nos atañen a nosotros y a los demás. No es necesario ser tan tajante como García (1998) cuando nos habla de analfabetismo emocional y social, pero sí que es preciso convenir que algo está fallando en la convivencia entre las personas. El egoísmo se ha apoderado de las personas, motivando la falta de interés y preocupación por los demás. Es más, la figura de los y las estudiantes que se dedican a la intimidación del resto (bullies) crece de una forma preocupante (Sutton, Smith y Swettenhan, 1999). Realmente, ¿qué es lo que ocurre? ¿El alumnado es tan indisciplinado o es el ambiente el que propicia estas situaciones no deseables? Rojas (1995) mantiene una curiosa teoría, nos dice que las personas albergamos en nuestro interior semillas de bondad, de tolerancia y de racionalidad, a la par que semillas de odio y xenofobia. A partir de esos presupuestos, dependiendo del ambiente social esos granos morirán o florecerán. Este pensamiento un tanto nietzcheniano, tiene su parte de razón en lo referido a la influencia del ambiente. Las condiciones sociales con las cuales habitamos están propiciando el florecimiento de un mayor número de indicadores de violencia por parte de las personas (véase medios de comunicación como la televisión o Internet, desestructuración familiar...) lo cual denota que, en general, algo funciona mal.

Coincidimos con Gotzens (1997) en que las situaciones de conflictos en los centros educativos no son ni más ni menos que un reflejo de las tensiones sociales. Ahora bien, ¿qué hacer para contrarrestar ese gran auge de la educación informal que repercute de forma negativa sobre las nuevas generaciones? Pensamos que la clave está en la mejora de los procesos comunicativos de las personas que se hallan en el aula. Además, tenemos que encontrar actividades que sean lúdicas y a la vez didácticas, con el objetivo de evitar que la clase se transforme en un espacio restringido a unas paredes que se muestran amenazantes para el alumnado, lo cual, debido al sopor por el cual esos y esas estudiantes se ven desbordados, origina las situaciones de conflicto. Veamos pues qué ofrecemos como alternativa a estos problemas que en nuestros días cada vez acontecen con un menor intervalo de tiempo entre ellos.

2. Trabajando cooperativamente para el cambio

Sabemos que el conflicto es un proceso natural, que es común a todas las sociedades y que es una situación que requiere una comprensión de los micro y macroprocesos subyacentes al mismo, en particular de las asimetrías y desequilibrios (Grasa, 1991). Ya hemos tratado con anterioridad la influencia macroestructural que incide sobre las situaciones de conflicto, haciendo referencia a la deshumanización en que se ha transformado el proceso de producción y consumo de las cosas, o a las condiciones de aglomeración y desprivatización que nos rodean. Estamos en condiciones de afirmar, pues, que la agresividad e indisciplina son, en parte, fruto del proceso de acelerada modernización al cual las personas nos vemos sometidas (Melero, 1993). Respecto a los aspectos más puramente meso y microsociológicos, debemos hacer mención a las distintas entidades que aportan su granito de arena al inicio del incidente escolar. La familia, como institución que debe iniciar a las personas en la competencia social, es decir, en las habilidades sociales, la capacidad de adaptación a los diferentes contextos de referencia, tolerancia, participación comunicativa y al tipo de relación con la cultura predominante (Gimeno, 1999), se convierte en uno de los factores fundamentales a tener



en cuenta; además, el contexto social, los medios de comunicación, las características personales de ese alumnado, el clima del centro y las relaciones interpersonales que se establezcan entre todos ellos, serán determinantes para analizar la naturaleza del conflicto (Fernández, 1998). Queda claro que previamente a intervenir sobre una problemática debemos proceder al análisis de los factores que se hallan implicados en la misma. Sólo a partir de ahí, seremos capaces de determinar qué estrategias son las más adecuadas para la resolución de los conflictos.

Existen diversos planes de actuación para la erradicación de conflictos, pero los más efectivos pasan por el compromiso y la actuación colectiva de toda la comunidad educativa. A través del trabajo cooperativo con la misma, conseguiremos de una forma paulatina ir cambiando las condiciones escolares y sociales que inundadas por el desquiciamiento y la inestabilidad emocional rodean el entorno. A modo de ejemplo, Ortega (1998) aporta el método del reparto de responsabilidad, las estrategias de desarrollo de la asertividad o las estrategias de desarrollo de la empatía. Debemos convenir, al igual que hace Pérez (1996) que las técnicas y estrategias de aprendizaje de normas aplicadas en un programa pedagógico, producen una mejora significativa en el comportamiento del alumnado. Por ello, optaremos por un enfoque comunicativo y de trabajo cooperativo entre los y las componentes del aula, pero veamos antes cómo también es posible aprender a través del hecho de la convivencia.

3. Convivir también es aprender

Cuando hacemos referencia al término convivir, estamos aludiendo implícitamente a la idea de vida humana. Simplemente es una concreción de esa abstracción a la cual llamamos vida. Convivir significa acatar unas normas de funcionamiento social que vendrán dadas, bien por un carácter tácito o bien por el consenso entre las personas. Siguiendo tal patrón, en los centros educativos también existe un código normativo que regula la convivencia entre las personas. Tal y como nos dice Notó (1998), podemos distinguir tres tipologías de centros educativos según sean la normativa referente a la convivencia: formalista (regido por los textos legales de la Administración); *autoritario* (con un código de faltas y sanciones); y creativo (contextualizado: se acomoda a la realidad particular). Desde estas líneas, elegiremos el último de los tipos mencionados, haciendo de la flexibilidad y adaptación una constante en la dinámica institucional. Partiendo de ese marco conceptual y alejándonos de un contexto competitivo, nuestro deseo es crear un contexto cooperativo para el trabajo dentro del aula (Johnson y Johnson, 1999a). Además, queremos mostrar al alumnado que las situaciones de conflicto surgen como consecuencia del alejamiento de las normas de convivencia; y a partir de ello, construir de forma conjunta cuáles son las soluciones que se pueden aplicar a esos momentos de no armonía (Johnson y Johnson, 1999b).

Existen diversos planes de actuación para la erradicación de conflictos, pero los más efectivos pasan por el compromiso y la actuación colectiva de toda la comunidad educativa. Estamos en la siempre difícil búsqueda de la educación integral, es decir, que al mismo tiempo se trabajen la formación en valores y la formación curricular. La situación ideal es la de llevar a la práctica durante el curso académico un programa que desarrolle la competencia social, incidiendo en la educación social y afectiva. Dicho programa según (Trianes, 1996) se secuenciará partiendo del conocimiento y comunicación interpersonal, es para tener una perspectiva de la clase como grupo, formar al alumnado en la responsabilidad y la autogestión para la resolución de problemas, ahondar también en el pensamiento reflexivo, la negociación, pasando por la asertividad para, finalmente llegar a la cooperación que ineludiblemente concluirá en la solidaridad. Indudablemente, la mediación como elemento de diálogo y de encuentro interpersonal que contribuye a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdo en situaciones conflictivas (Torrego, 2000), será una herramienta fundamental en ese desarrollo de la competencia social.

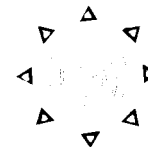
Con el fin de clarificar más la actuación educativa a realizar, podemos localizar el lugar neurálgico de la problemática disciplinar en torno a cinco categorías: interrupciones en la clase, actitudes desafiantes, agresiones, tareas no concluidas y comportamientos diversos (Tulley y Lian-Hwang, 1998). El planteamiento práctico de este trabajo pretende hacer que las situaciones que puedan ser planteadas al alumnado no sean punitivas y sean lo más cercanas a la actividad diaria que tiene lugar en las aulas.

4. Concibiendo comunicativa y funcionalmente la enseñanza

Una de las expresiones más claras de una enseñanza que propugne la comunicación como bandera identificativa es la dramatización. Ésta constituye una experiencia educativa integradora de lenguajes expresivos que, basada en los intereses y el protagonismo del alumnado, procure el impulso de sus capacidades y el pleno desenvolvimiento de su potencial creativo, acogiendo de igual modo su dimensión social (Tejerina, 1994). Referenciando las funciones expresiva y social de este género, vamos a comprobar cómo es un recurso didáctico muy adecuado para, mediante su ejecución, ver las cosas positivas y negativas que se desprenden de la convivencia entre iguales.

Para ejercitar la praxis educativa que refrendará el marco teórico esbozado, escogimos un centro de la ciudad de Murcia. Por las características socioeconómicas que circundan a esta institución educativa, nos pareció idónea para poner en liza la toma de conciencia de normas de convivencia. Los objetivos principales fueron el desarrollar la expresión oral dentro de un contexto lúdico y creativo; el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; tomar conciencia de las normas de convivencia que rigen la dinámica del aula y del centro y, ante todo, mejorar los procesos comunicativos entre las personas. En el proceso de dramatización como profesorado que dinamizaba y animaba al alumnado tuvimos -de acuerdo con García (1995)- que encontrar alegría en el desarrollo y estimular lo lúdico y no sólo los métodos rígidos de trabajo.

La práctica fue efectuada con el alumnado perteneciente al sexto curso de Educación Primaria. El desarrollo de la misma se tradujo en dos sesiones de una hora cada una, mostrándose así la facilidad que supone llevarlas a cabo. El deseo era el de representar situaciones cercanas; por esa razón, se plantearon situaciones que fueron repartidas entre el alumnado que había sido distribuido por equipos. La primera de esas situaciones estaba referida a las buenas maneras en el momento de pedir las cosas, un equipo preparaba la situación correcta y el otro la situación menos adecuada. En la segunda de las escenas, un niño quitaba el lapicero a otro sin decirle nada y quedaba reflejada en la misma la agresividad mostrada por los dos estudiantes ante la situación de conflicto. La tercera suponía la implicación de la actividad en el colegio y se basaba en que no se debe correr por los pasillos: la profesora solicitaba a un alumno que fuese a por unos papeles importantes al despacho del secretario del centro y el estudiante por ir corriendo, caía al suelo y rompía esos papeles que eran trascendentes. Por último, en la cuarta escena la participación era de toda la clase, armando alboroto, desastrando las mesas y tirando las cosas al suelo (sin duda ésta era la situación más exagerada, aunque también suele suceder). El alumnado trabajó estas situaciones, preparando los diálogos de una forma creativa y, de igual modo, elaborando escenarios con recursos bastante simples como puedan ser dibujos que ambienten la clase, objetos que estén a su alcance...; fue en la segunda sesión cuando se procedió a la representación con el fin de que todos y todas viesan lo que habían hecho. Cada equipo representó lo hecho, y después de realizar la dramatización se procedió a enumerar las cosas positivas y negativas que se habían visionado. Evidentemente, los aspectos negativos superaban en gran número a los positivos pero, precisamente



se trataba de eso: de que se dieran cuenta de que, aún siendo conscientes de que esas cosas no iban en beneficio de la convivencia en el centro, se producían con asiduidad.

5. Perspectivas futuras

Una vez realizada la experiencia, hay que indicar que consideramos óptima la realización de la misma, aunque no debe quedar como algo puntual sino que debe ser efectuada una programación para ser tratada longitudinalmente en el tiempo. Incluir actividades de este tipo en las programaciones curriculares estimula al alumnado y le hace sentirse protagonista del aprendizaje, además de inhibir la monotonía de la lección magistral.

Concluyendo, debemos insistir una vez más en el cambio de enfoque respecto a la metodología del aula, y sobre todo, en la mejora de los procesos comunicativos. En una sociedad marcada por la imposición de las máquinas, las personas -afortunadamente-todavía tenemos muchas cosas por decir. Y, especialmente, debemos comenzar por mejorar las relaciones entre nosotros para, de ese modo, intentar reconstruir una realidad social que, actualmente, se halla un tanto deteriorada.

Referencias

- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- GARCÍA, A. (1995): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona, Graó.
- GARCÍA, A. (1998): «Un aula pacífica para una cultura de paz», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. (Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/vinlagc.htm>).
- GIMENO, A. (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- GOTZENS, C. (1997): *La disciplina escolar*. Barcelona, I.C.E./Horsori.
- GRASA, R. (1991): «Resolución de conflictos», en MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M^a (Coords.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/I.C.E./ Universidad de Barcelona; 105-113.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999a): «Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos», en BRANDONI, F. (Comp.): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires, Paidós; 95-121.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999b): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- MELERO, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- ORTEGA, R. (1998): «Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia», en ORTEGA, R. y OTROS: *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia; 221-246.
- NOTÓ, C. (1998): «Normas de convivencia en el aula y en el centro», en CASAMAYOR, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona, Graó; 59-70.
- PÉREZ, C. (1996): «La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas», en *Revista de Educación*, 310; 361-378.

- ROJAS, L. (1995): *Las semillas de la violencia*. Madrid, Espasa.
- SUTTON, J., SMITH, P. K. y SWETTENHAM, J. (1999): «Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour», en *Social-Development*, Vol. 8 (1); 117-127.
- TORREGO, J. C. (2000) (Coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid, Narcea.
- TRIANES, M^a, V^a. (1996): *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe.
- TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid, Siglo XXI.
- TULLEY, M. y LIAN-HWANG, L. (1998): «Children's perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques», en *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 25 (3); 189-197.

Amando López Valero es Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
Correo electrónico: amandolo@fcu.um.es

Eduardo Encabo Fernández es Licenciado en Psicopedagogía y forma parte del personal investigador del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.