

Origen y prevención de las situaciones conflictivas en el aula

Telma Barreiro

El problema

Niños que agreden a sus compañeros, chicos dispersos, alumnos que no prestan atención en clase, subgrupos antagonicos que se encuentran en pugna; actitudes de rebeldía ante las consignas del maestro o del profesor... la gama de situaciones conflictivas que pueden presentarse en el aula, perturbando un desarrollo "normal" de la clase, es amplia, y el malestar que provoca en el docente puede asumir distintos grados de gravedad. En algunos casos, la perturbación que sufre el educador por no poder revertir estas situaciones puede resultar realmente angustiante.

Desde hace ya varios años venimos trabajando esta problemática, con investigaciones sistemáticas y a través de numerosas experiencias de capacitación, donde los docentes traen, una y otra vez, el relato de situaciones conflictivas que deben enfrentar en las aulas. Es importante conocer su origen, entender por qué se producen este tipo de situaciones, que tradicionalmente se denominaron "actos de indisciplina" o "mala conducta", y se intentaron modificar a través de sanciones o castigos "ejemplificadores". Nosotros preferimos hablar de conductas "disruptivas" o disfuncionales, que dificultan un buen clima de trabajo y una convivencia armoniosa. Y, para revertirlas o prevenirlas, intentamos indagar la lógica de su surgimiento, es decir, su etiología.

Sin duda, las causas no son siempre las mismas. Pero podemos formular algunas hipótesis que abren el espectro de explicaciones posibles. Naturalmente, el entender por qué se produce este tipo de conductas no implica, de suyo, modificarlas o superarlas, pero es un paso importante para buscar formas de solución que sean realmente pedagógicas y no meramente punitivas.

Seis hipótesis

Brevemente, enunciaremos un conjunto de hipótesis que, en nuestra propuesta de abordaje de la capacitación, marca un sendero para abordar la resolución (y, mejor aún, la prevención) de situaciones de ese tipo.

1. Las conductas disruptivas que algunos alumnos adoptan *expresan de algún modo un malestar de su parte*, son "síntomas" o manifestaciones de una situación personal poco satisfactoria. Si el alumno se sintiera a gusto, experimentara bienestar y entusiasmo por su tarea, no asumiría conductas o actitudes que, a la larga, sólo le acarrearán problemas (sanciones, retos, distintas formas de descalificación, y finalmente, fracaso y, tal vez, expulsión).

2. Cuando las conductas son reiterativas y llegan a cristalizarse como "crónicas", es muy probable que el malestar del alumno se sustente en más de una causa; suponemos que hay un conjunto de factores que lo están perturbando (*hipótesis de la "multicausalidad"*).

3. Dentro de esta multicausalidad, podemos distinguir *la presencia posible de factores exógenos* (provenientes del exterior del ámbito escolar) y de factores *endógenos* (que provienen del interior de la escuela). Las causas exógenas pueden ser de índole y gravedad diversas, desde dificultades socioeconómicas severas del núcleo familiar, hasta abandono o desprotección, malos tratos, falta de reconocimiento o valoración, alguna situación traumática dentro del entorno familiar (pérdidas, enfermedad, etc.), conductas violentas como patrón de comunicación en su entorno, necesidades básicas biológicas y/o psíquicas insatisfechas, distintas formas de abuso (abuso sexual, castigos corporales) etcétera.

Las causas endógenas, a su vez, se vinculan con determinadas situaciones que el chico vive dentro de la escuela y que pueden resultarle perturbadoras, sea circunstancias vividas con las propias autoridades, con la totalidad del grupo áulico o con algunos de sus pares en particular, o con sus docentes, o con algún otro actor o situación que se presenta reiteradamente dentro del ámbito escolar.

4. *La presencia de varias causas exógenas de malestar o sufrimiento* genera en el niño o en el adolescente lo que podríamos llamar "*factores potenciales de fracaso y conflicto*" (FPFC), que en algunos casos asumen una dimensión importante y se traducen, por ejemplo, en baja autoestima, autoprofecia de fracaso, desinterés severo frente a la enseñanza o a la tarea escolar en general, importante carga de agresión o de resentimiento, dificultad severa para concentrarse o para comunicarse, etcétera. Y esto puede manifestarse a través de distintas formas de conducta que resultan perturbadoras para el clima grupal y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta clave acá es: **qué hace la escuela ante esos potenciales de conflicto o de fracaso que algunos chicos "portan" consigo al arribar a la institución.** Acá es donde intervienen los factores que llamamos endógenos. Y formulamos en relación con esto nuestras dos últimas hipótesis.

5. De una u otra manera, el *grupo áulico siempre* ejerce una influencia sobre la conducta del chico, opera siempre como *variable relevante* (positiva o negativamente). El funcionamiento del grupo en el que se halla inserto y lo que en él ocurre (y le ocurre) condicio-

nan inevitablemente la conducta del alumno, pudiendo aumentar o disminuir un malestar preexistente.

6. Otro tanto ocurre con el accionar de las autoridades y de los docentes. Nunca su conducta es neutra o aséptica. Con sus actitudes, con su forma de encarar la conducción de la institución, del grupo o de la tarea, con su modo de vincularse con el alumno, el educador puede morigerar, disminuir el malestar que trae el chico, ayudarlo a superar sus problemas o, de algún modo, sin duda inadvertidamente, puede llegar a profundizarlos, reforzando el círculo de sufrimiento.

Propuesta de abordaje: los ámbitos vinculares.

La propuesta de abordaje que implementamos para la resolución y prevención de las situaciones conflictivas (el encuadre GREC – Grupo de reflexión, encuentro y crecimiento- para la capacitación docente), supone centrar la mirada sobre lo endógeno. Sin ignorar la existencia de la causalidad exógena, nuestro ámbito de accionar más viable es el espacio escolar, el aula, la cotidianidad del trabajo.

Frente a esto pueden adoptarse dos actitudes extremas, de signo opuesto. Por un lado, la del docente que se siente totalmente impotente y, en cierta forma, ajeno a la problemática. (*“Viene tan mal este chico..., yo, ¿qué puedo hacer...? La escuela no puede solucionar los problemas familiares (o sociales) que traen estos chicos.”* *“Mi tarea es enseñar; no soy psicóloga, no estoy preparada para esto...”*) Por el otro, la actitud del educador que se siente totalmente responsable y culpable por no poder solucionar el malestar que se genera en el aula. (*“Yo no sirvo para esto..., en algo fallo..., soy un fracaso.”* *“No puedo mejorar la situación de estos chicos, estoy perjudicando a todos...”*)

La mirada teórico-práctica que hemos venido sosteniendo y construyendo con los docentes a lo largo de estos años¹ implica rescatar las instancias de mejoramiento y cambio posible de las que sí podemos disponer a partir de centrar la meta en los aspectos vinculares del quehacer pedagógico.

El educador se ve obligado, de hecho, a enfrentar y resolver de algún modo distintos ámbitos o áreas vinculares, sea o no consciente de ello. Todo docente inserto en una institución escolar se ve en permanente *interacción con distintos actores y con distintas instancias* propias del proceso educativo. El docente tiene que habérselas con *cada uno de sus alumnos*, con *el grupo como un todo*, con *el conocimiento* (en qué forma se vincula con el conocimiento y cuál es la propuesta de aprendizaje que formula a sus alumnos...). También afronta el área vincular con *sus pares*, con las *figuras de autoridad* institucional, muchas veces con los *padres de sus alumnos*; y también debe enfrentar el *vínculo consigo mismo*, con su autoimagen o autoestima en relación con el rol, etcétera. (Ver gráfico)

La forma cómo va resolviendo estos vínculos va a determinar el mayor o menor grado de eficacia de su labor, y también el mayor o menor grado de bienestar (tanto propio como de su grupo de alumnos).

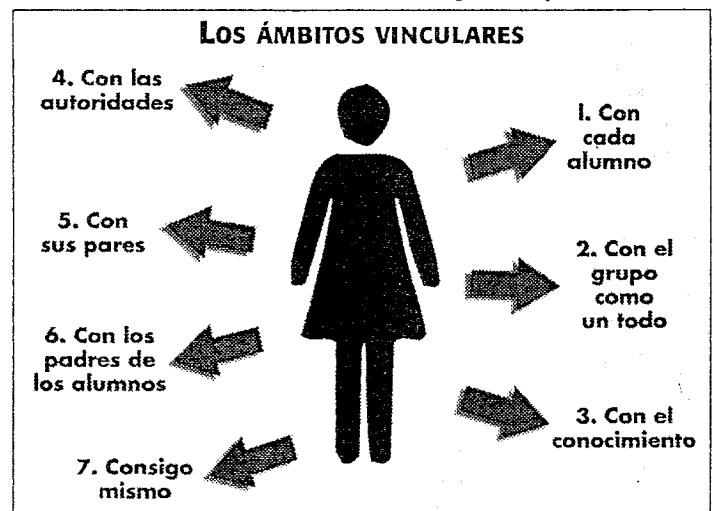
El docente como artesano de vínculos

En este *tránsito absolutamente inevitable por el territorio de la comunicación*, que se juega en estos distintos ámbitos vinculares con los que su rol lo enfren-

ta, el educador va contribuyendo a la conformación de los grupos, y también dejando su huella en la construcción del mundo interior de sus alumnos, contribuyendo a su crecimiento (intelectual o emocional) o, por el contrario, alimentando algún bloqueo o estancamiento cognitivo o afectivo. Tanto en el área de lo socioafectivo cuanto en el área de lo cognitivo-pedagógico-epistemológico, el accionar de los docentes, autoridades escolares y demás protagonistas adultos responsables, tiene algún efecto sobre la personalidad de los alumnos y sobre su interacción.

A nuestro juicio, la escuela *debería tomar la construcción de los vínculos como parte activa de su proyecto institucional*, proponiéndose como objetivo educativo el mejoramiento de los climas grupales, procurando *revertir los mecanismos distorsionantes* que muchas veces afectan su dinámica, y trabajando para la construcción de *grupos más sanos* (lo cual supone, también, la construcción del propio grupo docente como auténtico equipo).

En este sentido, será fundamental plantear cuál es el *estilo de ejercicio de autoridad* que resulta *más facilitador* para este objetivo, estar alerta con respecto a las actitudes que ayudan y las que perturban, y cuáles son los recursos técnicos que pueden mejorar las relaciones interpersonales y también las relaciones con el conocimiento, con la actividad misma del aprendizaje.



Pero, preguntan algunos docentes: *“¿Qué sucede cuando la institución no responde a estas inquietudes, cuando desde las propias autoridades se sostienen actitudes o conductas que no ayudan a generar una buena atmósfera institucional...?”* O, a la inversa, preguntan algunos directivos: *“¿Qué ocurre cuando muy meditadas propuestas vinculares y pedagógicas que irradian desde la dirección no son recogidas o valoradas por los miembros del equipo docente, o por una buena parte de ellos?”*

Lo ideal, sin duda, desde todo punto de vista, es poder llevar adelante un proyecto que comprometa a la totalidad del equipo escolar, comenzando por atender a la constitución del propio equipo docente como una estructura grupal cooperativa y solidaria, tendiente a promover el bienestar institucional, el crecimiento para todos sus miembros.

Pero no siempre se puede lograr este objetivo. Quizás la mayoría de las veces tendremos que trabajar con una alta cuota de condiciones adversas.

Nuestra postura al respecto es que, si no se puede lograr lo máximo (esto es, trabajar en condiciones óptimas), al menos podremos trabajar con objetivos más acotados, incluso aprovechando los "intersticios institucionales" que la situación nos presente. En esto va el compromiso individual, porque cada educador puede obrar, en mayor o menor medida, como artesano de una propuesta vincular constructiva.

"Contención" versus "enseñanza eficaz": una falsa antinomia

Desde este punto de vista aparece como una peligrosa falacia el plantear los objetivos de la escuela actual como atrapados en la antinomia "Contención del alumno" vs. "Trabajo hacia una enseñanza eficaz".

Hemos leído y escuchado con cierta frecuencia en estos últimos tiempos que la escuela de hoy, presionada por el malestar que traen muchos alumnos (particularmente, aunque no necesariamente, provenientes de sectores sociales muy carenciados y marginados de la sociedad), se dedica más a brindar contención emocional que a enseñar los contenidos pedagógicos, que son, sin duda, el objetivo básico de la escuela. Según esta postura, al no cumplirse debidamente con el desarrollo de los contenidos escolares, se deja, a los niños y jóvenes que presentan carencias, desposeídos también de las necesarias herramientas cognitivas y culturales.

Expresada con distintos giros, en distintos contextos, y con fundamentos variados, circulan frases como: *"Ahora la escuela se dedica a 'contener' a los chicos que vienen mal, afectados por su propio entorno. Y deja de lado el enseñarles, que es lo que realmente debería hacer y lo único que, a la larga, los beneficiaría..."*

Si entendemos por "contener" al niño, al púber, al adolescente que es nuestro alumno, brindarle cierto apoyo emocional y reconocimiento humano, tratando de entender y ayudándolo a superar la lógica de una eventual conducta disfuncional y apuntalando sus posibilidades de autoafirmación, *ya estamos, en rigor, contribuyendo a incentivar su disponibilidad potencial para el aprendizaje, y facilitando el camino para una enseñanza eficaz posible.* De modo que la antinomia no sería tal, sino todo lo contrario.

Pero la presente propuesta da aun un paso más adelante, plantea un objetivo más ambicioso. El enfoque que delineamos implica plantear un proyecto (¡un intento!) de *construir la escuela como un ámbito de socialización humanista, solidario y de cuidado mutuo, como un espacio de pertenencia donde el alumno pueda sentirse a gusto, pueda aprender a comunicarse mejor, pueda aprender prácticas cooperativas y de creación conjunta.* Esto, lejos de enajenar o minimizar los objetivos pedagógicos, significa enriquecerlos, ampliarlos y, sobre todo, *tornarlos viables.* Tanto desde lo socioafectivo como desde lo pedagógico-cognitivo.

En el primer aspecto, porque mejorar decididamente la convivencia facilita la disponibilidad para el trabajo educativo. No se puede enseñar adecuadamente en un ambiente hostil o depresivo, donde aparecen signos visibles fuertes de malestar o de desesperanza, agresiones como la discriminación y la intolerancia, donde los alumnos deben poner su energía al servicio de la defensa o el ataque más que al servicio de su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en lo que hace al conocimiento, porque será imprescindible plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje con actividades y recursos que susciten realmente el interés, estimulen la motivación y provoquen la participación activa de todos los miembros del grupo.

Se apunta a ir conformando *espacios de intersubjetividad fecunda y productiva*, donde predomine una matriz cooperativa que permita ir creando *sujetos sociales participativos, autónomos y críticos.*

Todo lo cual dista de ser tarea sencilla o fácil, porque representa, en cierta forma, lo que podríamos llamar una *propuesta "contrahegemónica"*, un intento de construir y reconstruir en un ámbito acotado, como es la escuela o el aula, pequeñas zonas de un *tejido social más sano* en medio de una sociedad que ha sido desquiciada por los modelos político-económicos dominantes, que no sólo ahondó la miseria y la frustración, sino que nos transformó en sujetos crecientemente egoístas e individualistas, con la política del "sálvese quien pueda".

No somos héroes, ni dioses, ni magos

Este planteo puede sonar como utópico o como un proyecto ciclópeo. Después de todo, los educadores no somos héroes, ni dioses ni magos; somos simples mortales que transitamos nuestras vidas con las mismas dificultades que aquejan al resto de la población, con áreas de satisfacción y áreas de fracaso y frustración, luchando por darle un sentido y una calidad a nuestra vida y a la de quienes nos rodean.

El trabajo de construir buenas estructuras vinculares no es siempre tarea sencilla; hay que enfrentar, con mucha frecuencia, la presencia de distintos obstáculos y dificultades, tanto internos (de cada uno de nosotros) como externos (del entorno, del grupo, de la institución).

Tampoco es una tarea en la que la mayoría de nosotros haya sido preparada o educada en el pasaje por la formación académica. Daría la impresión de que las sutilezas de los aspectos vinculares de la comunicación humana y la complejidad de las fuerzas dinámicas de los grupos no están contemplados debidamente dentro de las instituciones destinadas a la formación docente, a pesar de la incidencia crucial que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero esta propuesta, sin embargo, tiene un fuerte arraigo y asidero en prácticas pedagógicas concretas; muchos docentes y también directivos la implementan de hecho, de una u otra manera, y confirman el logro de un buen clima de trabajo y convivencia. Se trata, sin duda, de educadores que sienten como suya esta concepción pedagógica, que adhieren a estos valores, y están dispuestos a poner su esfuerzo en este intento.

Dos estilos

Hay, a nuestro entender, dos vertientes "clave", dos grandes vías que, confluyendo, pueden contribuir decididamente a este tipo de logros en la escuela:

■ La cuestión de las actitudes del educador, que tiene que ver con la forma o estilo de ejercicio de la autoridad. Éste es un tema vinculado estrechamente a los supuestos y paradigmas que condicionan nuestro accionar.

B. La propuesta de abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, distintos recursos y aspectos técnicos que pueden facilitar decisivamente este encuadre.

Con relación al primer punto, podemos afirmar sin lugar a dudas que hay ciertas formas de ejercer la autoridad -en el aula en particular y en la escuela en general- que permiten construir una matriz vincular cooperativa, participativa y creativa, donde los conflictos y las conductas disruptivas se reducen y el proceso de enseñanza aprendizaje se potencia. Y, por el contrario, hay estilos de autoridad que pueden llegar a ser institucional o grupalmente iatrogénicos.

Esto se vincula con lo que hemos denominado el estilo “*admonitorio*” y el estilo “*empático*”. El estilo *admonitorio* se encuentra asociado con una centración en lo punitivo, en la marcación del error y las falencias, en la descalificación de algunos alumnos y exaltación de otros, apelando a la comparación y la competencia como presuntos estímulos, alimentando las franjas de “*incluidos*” y “*excluidos*” entre los alumnos. Se vincula con la exaltación (muchas veces no manifiesta, pero eficaz) del individualismo, y con el utilizar la culpa y el temor como recurso educativo. Se traduce muchas veces en el dedicarse a trabajar con un “*grupo selecto*”, una franja de alumnos aplicados y laboriosos, dejando librados a su propia suerte a los que manifiestan desinterés o dificultades.

El estilo *empático*, por el contrario, confía en la importancia del respeto y aceptación de todos los alumnos, y pone su énfasis en los logros y en la valoración; tiende a la inclusión y se preocupa por aportar

elementos para la integración grupal, promueve la participación, acepta críticas e intenta consolidar dentro del aula una matriz cooperativa.

No es el miedo a su persona o a la eventual sanción el eje de su ejercicio de la autoridad, sino su compromiso con la tarea y su intención de apostar al logro de los objetivos escolares de todos, intentando estimular lo mejor de cada uno.

Para poder ejercer la autoridad empática será imprescindible atender a lo señalado en punto B: buscar resortes y herramientas que despierten el interés y la motivación en el aprendizaje, transformando a los alumnos, incluso a los más apáticos y pasivos, en sujetos participantes y creativos, convocados a ejercer alguna forma de protagonismo constructivo, estimulando e implementando distintos recursos técnicos que impliquen una forma de abordaje decididamente más dinámica y motivadora del conocimiento.

Un intento, un propósito, un proyecto, una búsqueda en esta dirección, aunque sea tentativa, lenta y con “*ensayo y error*”, puede dar frutos muy significativos y gratificantes en torno a la resolución de situaciones conflictivas y, particularmente, a su prevención. ■

NOTA

1. Hemos publicado distintas obras y artículos vinculados con esta temática. Entre otros, pueden consultarse los libros *Trabajos en Grupos y Conflictos en el aula* (Edic. Novedades Educativas, 2000). En este último aparece una extensa lista bibliográfica alusiva a estas cuestiones.