

Reflexiones sobre la conflictividad y la convivencia¹

Amelia Tey Teijón
Universidad de Barcelona

En esta ponencia queremos plasmar algunas ideas en torno a la convivencia² y ofrecer ciertos elementos de reflexión sobre la misma. A lo largo del texto presentaremos nuestra visión y apuntaremos los conceptos que están directamente relacionados y la dotan de mayor coherencia.

No nos equivocamos si comenzamos el discurso afirmando que la convivencia es uno de los retos que actualmente nos proponemos en los centros educativos. En esto estaríamos todos de acuerdo, y los matices aparecen cuando nos planteamos la definición de la misma o, posiblemente, cuando interpretamos educativamente tal definición. Decimos esto porque en muchos casos, cuando nos referimos a la convivencia estamos pensando en un ideal, en un abstracto difícilmente asumible de manera permanente y, por el contrario, aunque reconocemos una gran dificultad para hacerlo, deberíamos intentar definirlo desde un enfoque mucho más realista.

A grandes rasgos podemos definirla como la capacidad que tenemos para compartir un espacio con otras personas, diferentes a nosotros y con la posibilidad de poder mostrar esa diferencia de la misma manera que la mostramos nosotros. Es una capacidad eminentemente humana ya que somos las personas quienes, conscientes de la importancia de la convivencia, nos esforzamos por lograrla³. Incluso podríamos afirmar que, más que el desarrollo de la convivencia intentamos conseguir la mejora de la misma, con todo lo que

¹ Muchas de las ideas que se recogen en esta ponencia están más desarrolladas en el libro Martínez, M. ; Tey, A (coords.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. La obra es el resultado de un grupo de trabajo coordinado desde el Programa de Educación en Valores (PEVA) del ICE de la Universidad de Barcelona. El grupo estaba compuesto por profesores de secundaria y miembros del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM).

² Una de la demandas que actualmente recibimos con más frecuencia en el Programa de Educación en Valores del ICE de la Universidad de Barcelona gira en torno a la convivencia y la conflictividad por lo que se ha convertido en un tema actual y, a la vez, en un reto educativo al que consideramos debemos intentar dar una respuesta ajustada.

³ Afirmamos esto dejando de lado algunas investigaciones desde la etología que afirman que los chimpancés se agrupan socialmente y conforman núcleos comunitarios muy parecidos a pequeñas sociedades, por lo que podríamos también referirnos a la convivencia en estos casos.

ello conlleva. Definimos convivencia asumiendo que las personas nos relacionamos con los demás desde nuestras individualidades, que somos diferentes y que seguiremos siéndolo. Compartir un espacio nos obliga a buscar algunos elementos comunes que nos permitan percibir lo que nos une, pero también a hacer un ejercicio de reflexión y asumir que la diferencia es una realidad y que construimos la convivencia desde la conflictividad.

La conceptualización de la conflictividad implica, si queremos hacerlo sin caer en reduccionismos, la consideración de la misma desde un punto de vista multifactorial, ya que las causas y los factores que pueden influir en su aparición son muchos y muy variados por lo que nos obliga a huir del establecimiento directo de relaciones causa-efecto y analizarlo desde su complejidad. Además, de la misma manera que sucedía al referirnos a la convivencia, el análisis de la conflictividad no puede centrarse únicamente en aquello teórico sino que debe también buscar los elementos prácticos que pueden acelerarla y/o atenuarla.

Defendemos que debemos aprender a convivir con los conflictos -puesto que son algo que nace de las mismas relaciones humanas- y, por lo tanto, también debemos enseñar a gestionar los conflictos.⁴

Vivimos en una sociedad que presenta una gran pluralidad de opciones y de estilos de vida por las que nos decantamos conformando así un modelo de vida propio. A su vez promueve un número creciente de formas diversas de vida ,todas ellas legítimas, que conviven compartiendo el mismo espacio y que, en ocasiones, inducen a confundir la diversidad de matrices presentes con la pérdida de valores o con la ausencia de los mismos⁵.

4 La consideración de la persona desde la perspectiva sistémico-cibernética, acorde a varios planteamientos pedagógicos y psicológicos –derivados del constructivismo y el conflicto cognitivo entre otros- se basa en la configuración progresiva de la personalidad, sobre la base de ciertos rasgos que se mantienen, intensifican, disminuyen o modifican dependiendo del entorno en el que nos movemos, las experiencias que vivimos, las relaciones que establecemos y las percepciones de estas Sanvisens, A. (1984). La cibernética de lo humano. Barcelona: Oikos-Tau.; Puig, J. M. (1986). Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernética. Barcelona: PPU.; Mugny, G.; Perez, J. (Eds). (1988). Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: Anthropos. Coll, C. et al. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

5 Martínez, M.; Bujons, C. (2001). Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad. Barcelona: Ariel.

Nos referimos a los valores morales y lo hacemos desde la perspectiva que retoma las bondades de las posturas objetivistas y subjetivistas para apostar por el carácter relacional del valor, en el que siempre debemos considerar los aspectos subjetivos y los objetivos⁶. Se define el valor como una cualidad estructural que surge de una persona cuando reacciona a ciertas propiedades de un objeto. Es una relación que no se da en el vacío sino en una situación física, social y humana determinada. Por ello, en la consideración de los valores morales debemos tener presente tanto la conceptualización abstracta del valor como también la situación y las características, de personalidad, motivacionales y contextuales de la persona con la que interactúa.

Los valores morales son esenciales para cada uno, puesto que son los principios que guían nuestra conducta cotidianamente, sin que tengamos que hacerlos explícitos cada vez que hacemos algo; nos ayudan a establecer el marco de lo correcto o incorrecto de las acciones y son fundamentales para poder comprender el porqué de nuestros razonamientos, sentimientos y reacciones. Influyen directamente en la elaboración de nuestra identidad personal.

Todos podríamos hacer el listado mínimo de valores que para nosotros representa a lo que moralmente damos importancia, de manera abstracta, y que, en el día a día, concretamos en las diferentes situaciones e interacciones que establecemos. Es así que los valores morales enmarcan nuestro quehacer cotidiano y, precisamente por ello precisan su contextualización. Además, destacamos que el proceso de desarrollo moral sigue una secuencia evolutiva, desde una heteronomía hacia una autonomía, desde la actuación movida por la recompensa, la evitación del castigo y las sanciones, sometiéndose a la autoridad simplemente por su situación jerárquica, hacia la aceptación convencional para llegar a la elaboración de criterios propios y actuaciones coherentes con esos valores⁷.

⁶ Frondizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?*, México: Fondo de Cultura Económica (Edición del 1995)

⁷ Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Deslée de Brouwer.

No obstante, si hacemos un ejercicio sincero de reflexión interna posiblemente aceptemos que, más habitualmente de lo que nos gustaría, no conseguimos una total coherencia entre nuestros juicios y nuestras acciones. En estos casos, precisamente porque somos conscientes de cual debería ser la reacción ajustada al valor una vez analizada la situación, podemos percibir una sensación de malestar que puede ir acompañada de un sentimiento de culpa o de vergüenza -entre otros- y que puede aparecer en el momento en el que constatamos una diferencia entre lo que pensamos que deberíamos hacer y lo que hacemos.⁸

En el aula se complica todavía más cuando el malestar personal interior y/o con otra persona puede dificultar que realicemos algunas de las principales tareas que debemos desempeñar como profesionales, es decir, enseñar. Podemos acabar personalizando el conflicto al tiempo que intentamos mantener el control de la clase.

Nos referimos a situaciones conflictivas -entre alumnos y entre un alumno y el profesor- resultado de hechos puntuales pero que si no gestionamos adecuadamente pueden derivar en una escalada de agresividad en la que la personalización cada vez es más intensa, se generan sentimientos negativos y pueden llegar a manifestarse conductas agresivas.

Desde nuestra perspectiva proponemos un abordaje de la conflictividad que implica el tratamiento polivalente de la misma, contando con las familias y con el trabajo en equipo de toda la comunidad escolar -incluyendo al profesorado, y a los propios alumnos-.

La acción directa del profesorado, el clima escolar y la interacción entre iguales nos sirven tanto para describir y analizar el hecho como también para aportar

⁸ Hoyos, G. (1996). "Ética fenomenológica y sentimientos morales" en *Revista de filosofía*, número especial, volumen II/III, Universidad de Zulia, Maracaibo, V. Venezuela. pp 139-154.; Hoyos, G. (1998). "Ética comunicativa y educación para la democracia" en Martínez, M.; Hoyos, G. (coords) *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI.; Hoyos, G.; Martínez, M. (Coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro-OEI.; Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós/ICE/UAB.

elementos de modificación y superación del mismo⁹ porque la creación de un espacio construido con la implicación de todos es mucho más apropiado para fomentar un clima de buena convivencia. El sentimiento de colectividad que acompaña a la percepción de “ser miembro de” cuando “se cuenta con...” es uno de los factores que favorece una mayor implicación, pudiendo disminuir la búsqueda únicamente de los intereses particulares para querer lograr también el bien común.

Para ello apuntamos que sería conveniente:

- Crear un clima escolar en rico afectivamente, en el que el alumno se perciba estimado tal cual es, valorado por sus virtudes y aceptado con sus defectos. La percepción de aceptación es lo que permite mostrarse con autenticidad, aumentar los niveles de autoestima y fomentar una autoimagen ajustada a la realidad. Precisamente, cuando nos sentimos bien con nosotros mismos somos más capaces de aceptar las correcciones externas como valiosas e intentar modificarlas. La autorregulación, objetivo fundamental educativamente se logra cuando la persona se siente capaz de gobernar su propia vida, autocontrolándose en los momentos que es necesario. Pero lograr la autorregulación implica un proceso gradual desde la heteronomía pura y en el que progresivamente le otorgamos mayor libertad de elección. La creación de clima impregnado de afectividad influye doblemente: incide sobre la persona como individuo y facilita su compromiso como miembro de la comunidad.

“Sentirse parte de...” implica el conocimiento de las normas pero sobre todo implica conocer el sentido de las mismas, y saber el por qué de las cosas es lo que realmente puede convertirlas en significativas e integrarlas como propias¹⁰.

⁹ Martínez, M. (2001). “Aprendizaje, convivencia y pluralismo”, en *La convivencia e los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

¹⁰ Ausubel, D; Novack, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.; González, M. C. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.; Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta: teoría y tácticas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.; Paula, P. (2000). *Habilidades*

- Partir de la asunción del conflicto como natural. Para ello es importante diferenciar una conflictividad escolar que se vive negativamente de una visión de la conflictividad positiva. En la primera, la solución no resulta educativa si se limita a tratar de eliminar el problema que la ha motivado expulsándolo fuera de la comunidad –solución además difícilmente explicable y comprensible si la razón es “porque molesta y no me deja trabajar...”- y una visión positiva de la conflictividad, a la que nos referimos con el término de conflicto positivo.

La conflictividad positiva intenta aprovechar todos los componentes del problema para trabajarlos y encontrar una solución educativa, entendiendo que este es una forma de socialización, a menudo la única para el alumnado adolescente. Previo a ello es necesario que el profesorado consiga no personalizar el conflicto para conseguir el máximo de objetividad, porque son casos en los que debe actuar como profesional, desde su vertiente técnica y no artesana o vocacional. No nos referimos a una actuación fría pero sí basada en una atención justa y ecuánime¹¹.

- Transmitir la concepción de diálogo como valor y desarrollar las habilidades que permitan un mejor uso del mismo. Nuestro deseo, nuestro ideal, es el de acercarnos a una comunidad en la que se perciba el diálogo como una de las herramientas básicas para afrontar los conflictos, para lo que es necesario recurrir al fomento de las capacidades negociadoras y dialógicas, la tarea de mediación e incluso al talante personal. De ahí la urgencia de construir un espacio en el que desarrollar un consenso basado en una ética que ofrezca las mínimas garantías de suscitar el diálogo, la participación y la corresponsabilidad de todos¹²¹³.

sociales. *Educación hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación, e intervención*. Barcelona: Horsori.; Taylor, CH. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós: ICE/UAB

¹¹ Katz, M.; Noddings, N.; Strike, K. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Book.

¹² La ética comunicativa se fundamenta en la idea de que todas las personas son interlocutores válidos, porque todas son capaces de exponer sus intereses. Derivado de ello, la racionalidad humana deviene garantía de que el diálogo se

Nos referimos a la ética de mínimos y a la búsqueda de los mínimos morales a los que podemos llegar una vez constatada la pluralidad, evitando la acentuación de las diferencias que puedan llegar a ser irreconciliables y/o segregadoras. Ello permitirá recuperar la autoridad y la autonomía suficientes para trabajar por la buena convivencia.

- Proponemos una educación del saber convivir. Es una educación que pasa por una cultura de paz, más concretamente de paz imperfecta¹⁴.

La paz es un valor, que tiene carácter de símbolo y al que -precisamente por el carácter de símbolo que tiene- tendemos fácilmente a referirnos desde un ideal abstracto. Por otra parte la paz es una necesidad vital ya que las personas no podemos sobrevivir sin la paz, por lo que a la vez es un símbolo que se convierte en deseo.

La paz es algo que anhelamos y buscamos que en ocasiones no llegamos a poder concretar. Es un objetivo que nos marcamos pero, tal y como sucede con los objetivos generales, debemos saber contextualizarlo para poner en marcha los mecanismos que lo hagan real. Pasar del ideal a lo real supone un ejercicio de reflexión, colectiva, en el que analizamos el contexto cotidiano yendo más allá de dualismos buenos y malos. La descripción de la realidad a la que llegamos debería poder reconocer la posibilidad de una convivencia pacífica a partir del establecimiento de un horizonte real y posible, y de acuerdos negociados, consensuados y, porque no, mediados.

La paz imperfecta pasa por reconocer que esperamos siempre demasiado de los demás en la resolución de los conflictos, por lo que nunca nos parece suficiente la solución a la que llegamos. Es una paz dinámica, que se construye desde las relaciones, desde la constatación

convierta en la condición necesaria para intentar llegar al consenso . Habermas, J. (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

¹³ Cuando nos referimos al diálogo, fundamentado en la racionalidad humana, no podemos considerarla únicamente integrada por la razón sino que integra procesos cognitivos de carácter emocional,

¹⁴ Alzina, X. (2003) " La gestión de los conflictos en el centro", en Martínez, M; Tey, A. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

de la diferencia y el respeto a la misma, y en la que los acercamientos de posturas se perciben como logros y no como errores. Es una paz imperfecta porque la imperfección es una realidad con la que debemos convivir para poder encontrar la mejor manera de saber vivir con los demás.

La paz imperfecta deriva de la apuesta convencida de que es posible hacerla realidad; de la consideración del conflicto como algo natural en las relaciones entre personas diferentes que comparten un espacio; de la premisa de que el conflicto es positivo porque nos ayuda a crecer; pero también debe enmarcarse en unos valores mínimos, establecidos de manera colectiva por parte de los implicados, de los que se formulan las normas mínimas de convivencia que debemos preservar.

El planteamiento pedagógico que deriva de todo lo apuntado a lo largo del texto precisa la concreción contextual de los conceptos planteados, con la implicación del claustro y de los alumnos, el establecimiento de normas y la elaboración de actividades específicas.

Bibliografía

Alzina, X. (2003) " La gestión de los conflictos en el centro", en Martínez, M; Tey, A. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ausubel, D; Novack, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Coll, C. et al. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?*, México: Fondo de Cultura Económica (Edición del 1995).

González, M. C. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.

Habermas, J. (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

- Hoyos, G. (1996). "Ética fenomenológica y sentimientos morales" en *Revista de filosofía*, número especial, volumen II/III, Universidad de Zulia, Maracaibo, V. Venezuela. pp 139-154.
- Katz, M.; Noddings, N.; Strike, K. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Book.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Deslée de Brouwer.
- Martínez, M. (Coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Martínez, M. ; Tey, A (coords.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*.
- Martínez, M.; Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M. (2001). "Aprendizaje, convivencia y pluralismo", en *La convivencia e los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Mugny, G.; Pérez, J. (Eds). (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta: teoría y tácticas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Paula, P. (2000). *Habilidades sociales. Educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación, e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Piaget, J.(1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Puig, J. M. (1986). *Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- Sanvisens, A. (1984). *La cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau..
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós/ICE/UAB.
- Taylor, CH. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós: ICE/UAB.