

ENSEÑAR A RESOLVER LAS DIFICULTADES EN LA RELACIÓN SOCIAL

Que en el aula se generan conflictos es algo evidente y natural, y aprender a gestionarlos favorece el crecimiento personal del alumnado. Sin embargo, en ocasiones estos conflictos se agravan y se cronifican, y es imprescindible la actuación de los docentes y las familias para ayudar a reconducir estas situaciones. En este artículo se expone una propuesta de intervención desde la terapia breve de orientación sistémica.

Autoría compartida

Elisabet Navarro Estepa, Francisca Planells Roig,
 Maria Minarikova, Miquela Nicolau Mas,
 Anna Sala Ferran.

annasala@escalidoscopi.net

De forma general, podemos definir el conflicto como una situación desgraciada, de apuro y de difícil salida, así como un problema, cuestión o materia de discusión (*Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española). Una definición más vinculada a los conflictos relacionales, propósito del presente artículo, podría ser: "Interacción entre personas interdependientes que perciben



FOTOLIA

El objetivo de la intervención es abordar el conflicto para prevenir problemas mayores.

incompatibilidades de objetivos e interferencia mutua en el logro de estos” (Hocker y Wilmot, 1985). A menudo consideramos el conflicto como algo negativo porque frecuentemente va asociado a violencia, sin embargo, no tiene por qué ser así. De hecho, algunos autores lo consideran necesario: “La ausencia de conflicto, a menudo, indica estancamiento” (Puig, 1997), o lo ven como un proceso interactivo y dinámico, como una construcción social, no violenta, que puede ser positiva o negativa según cómo se afronte y finalice. Ante un conflicto se pueden adoptar diferentes actitudes: evitación, negación, sumisión, confrontación, competición, asertividad y negociación (Povill, 2001). En el conflicto que genera confrontación es donde, probablemente, tendremos que intervenir.

En el presente artículo hablaremos de conflictos disfuncionales en el ámbito escolar: los que se vuelven crónicos y afectan a uno o varios alumnos. Analizaremos cómo se mantienen o se agravan por la intervención excesiva, en el momento inadecuado, o la no intervención (Fiorenza y Nardone, 2004), y abordaremos formas de intervención basadas en la terapia breve de orientación sistémica, como la terapia breve estratégica (TBE) y la terapia centrada en las soluciones (TCS).

CONFLICTO NO ES ACOSO

Distinguiremos dos tipos de conflictos: por un lado, el conflicto recíproco, donde dos o más alumnos confrontan por desavenencias, y se da una interacción simétrica: los implicados tienden a igualar su conducta recíproca (Watzlawick, Beaver Bavelas, Jackson, 1981). Podría requerir intervención si se mantiene en el tiempo o siempre se da con los mismos alumnos. Por el otro, el acoso escolar, en el que hay hostilidad y agresividad de un grupo o un alumno hacia otro. Quien recibe la agresión lo hace sin la ayuda del

grupo. Al sentirse indefenso, se aísla y se debilita (Puig, 1997). Este patrón de interacción es complementario: la conducta de uno de ellos complementa la del otro, y cada participante ocupa una posición: una superior y otra inferior (Watzlawick, Beaver Bavelas, Jackson, 1981).

Trataremos el conflicto recíproco disfuncional: la disputa entre dos partes que suelen encontrarse en igualdad de condiciones. Y como en ocasiones puede convertirse en una situación de acoso escolar, este trabajo pretende prevenir problemas mayores.

El objetivo de la intervención es enseñar a los alumnos a interactuar para resolver los conflictos. Como quienes los inician no suelen colaborar, se puede empezar con los demás miembros implicados directa o indirectamente mediante una intervención grupal. Desde la posición de psicólogos como orientadores de la escuela, proponemos una intervención indirecta: los maestros o padres enseñan estrategias a sus alumnos o hijos. Así se evitan los problemas de llevar a los niños a la consulta: apartarlos del aula, señalarlos, sobrediagnosticar, suplantar la autoridad de padres o maestros.

LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA: EVALUACIÓN-INTERVENCIÓN

En primer lugar, describiremos la situación de conflicto. Para definir qué pasa nos fijaremos en quién hace la demanda y su posición. El modelo de TCS diferencia, fundamentalmente, tres tipos de posturas hacia la intervención: comprador –reconoce que tiene un problema y debe solucionarlo–, demandante –se percata del problema pero cree que otros deben solucionarlo– y visitante –no ve ningún problema o cree que es de los demás– (Berg y Miller, 1996). También anotaremos las manifestaciones de la conducta observable, como hostilidad y peleas que crean tensiones

y desorden en el grupo (Fiorenza y Nardone, 2004). Observaremos dónde se dan los conflictos (en el patio, en los pasillos, etc.) y cuándo: en cambios de clase, al mediodía, etc. También concretaremos con quién aparecen los conflictos (quiénes intervienen de forma directa o indirecta), y al fijarnos en las personas con las que no aparecen, ya estaremos interviniendo: nos centraremos en situaciones positivas que pueden inducir cambios hacia el objetivo modificando las expectativas, como la profecía que se autocumple (Rosenthal y Jacobson, 1980). Si hay excepciones al conflicto (se espera que aparezca el problema y este no se da) prestaremos atención a lo que funciona y ampliaremos las secuencias de solución, remarcando situaciones donde no aparece el problema para repetir las (De Shazer, 1997).

Finalmente, definiremos la frecuencia e intensidad de los conflictos, que nos dará información para saber si debemos intervenir o no; y servirá para comprobar los cambios tras la intervención.

Esta definición del problema es una evaluación-intervención: mediante un efecto embudo (Nardone, 2005) se ve la situación clara, resoluble, y se propician conductas hacia el objetivo. Al delimitar la situación y buscar excepciones, se forma una imagen mental más allá del problema, que da lugar a cambios de percepción y de comportamiento. Se inicia una posibilidad de cambio eliminando la idea determinista de que la situación es estática (De Shazer, 1997).

CÓMO LOS CONFLICTOS SE CONVIERTEN EN PROBLEMAS

En ocasiones, se ponen en marcha comportamientos que no consiguen resolver el conflicto, lo mantienen o lo empeoran. Nos referimos a las soluciones intentadas (Watzlawick, 1976): comportamientos para solu-

cionar el problema que, aunque han funcionado en situaciones similares, ahora, en una situación con características diferentes, no lo resuelven. Esta repetición rígida que no soluciona el conflicto es disfuncional y se convierte en el problema a resolver.

Muchas veces, los padres o maestros intentan solucionar el problema, con la mejor intención de ayudarles, e intervienen en lugar de ellos, por lo que los alumnos no aprenden estrategias. También es común pedirles que paren, que razonen, o castigar reiteradamente. Otra solución intentada es poner a los enfrentados a realizar actividades conjuntas. La otra cara de la moneda de intervenir demasiado sería la no intervención para que lo solucionen entre ellos sin tener herramientas o sin supervisión (Fiorenza y Nardone, 2004). Hablar frecuentemente del problema es disfuncional si la finalidad no es buscar una solución. Además, se da con frecuencia el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1980): la profecía se cumple por etiquetar, en este caso de agresor o conflictivo; se cambian la creencia, las expectativas hacia el niño y la manera de comportarse con él, que afectará a su conducta. El grupo, bajo la sensación de base de miedo, se ve incapaz de poner límites y se muestra pasivo. La solución intentada de los alumnos directamente implicados es la agresividad. También uno de ellos puede buscar la protección del adulto, delegando la resolución del conflicto en él y alimentando su sensación de incapacidad.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Algunas estrategias en el de aula son: el rincón de los conflictos y la disputa programada (Selekman, 2009) y el púlpito (Muriana, Pettendò y Verbitz, 2009). En la primera se crea un lugar en el aula para resolver los conflictos. Se busca un efecto paradójico: cuando llegan al rincón, la discusión suele haber terminado, ya que se rompe

la espontaneidad y se introducen condiciones de espacio y demora que disminuyen la expresión impulsiva de rabia. Y si se expresa el conflicto es de forma voluntaria y controlada por los propios alumnos, generando un aprendizaje progresivo de gestión de emociones y conflictos. Los alumnos quedan en una situación de doble vínculo (autoría compartida, 1984): hacen un cambio tanto si se manifiesta el conflicto como si no lo hace. La disputa programada de Selekman la adaptamos al contexto del aula organizando la discusión por turnos y tiempo de intervención. Así, cesa la rabia y la pérdida de control, y se da una comunicación que propicia soluciones alternativas.

En el púlpito se pide a la persona que exprese sus quejas de pie o en una tarima cuando el maestro lo indique, rompiendo la espontaneidad y permitiendo la expresión adecuada. Asimismo, estas estrategias pueden converger en lo que M. Carme Boqué (2002) refiere como el rincón boca-oreja: un espacio donde se encuentra la imagen de una boca y la de una oreja indicando el turno de palabra. También se puede disponer de un buzón donde los alumnos introduzcan por escrito sus opiniones respecto al conflicto, de forma anónima. Se canaliza la rabia, controlada y legitimada por el maestro, y se detectan situaciones que el adulto no presencia.

Otras estrategias grupales son el rol de observador y el rol de defensor (Balbi y Artini, 2009). El rol de observador consiste en crear el cargo de observador de conflictos con uno o más alumnos, que vigilan posibles disputas entre compañeros y comunican al profesorado situaciones que ellos no observan. Debe ser un cargo rotativo, mejor si son dos alumnos a la vez y con una insignia que los identifique. Si el cargo lo ocupan alumnos que generan conflictos, los situamos en la posición de doble vínculo: si están observando los conflictos, no podrán iniciarlos, y si lo hacen, deberán ex-

plicarlos. El rol de defensor hace referencia a crear este cargo con alumnos de cursos superiores que ayudan a otros más pequeños. Se genera un efecto disuasivo y protege a los alumnos de quedar aislados o vulnerables. El rol de observador tiene carácter preventivo y educativo, y el rol de defensor puede usarse ante la sospecha de que los conflictos puedan convertirse en una situación de acoso escolar.

Tras la intervención grupal puede ser necesario intervenir de manera directa entre dos o más alumnos. En la atención oculta (Fiorenza y Nardone, 2004), el maestro da un mensaje positivo a uno de los alumnos de parte del otro, aunque no haya sido así, matizándole que nos lo ha confesado como un secreto y que se avergonzaría mucho si supiera que se lo hemos dicho y, que si le pregunta al compañero, seguro que lo niega. Así, se cambian las expectativas que tienen del otro, su actitud al interactuar, y surgen intercambios positivos. Si hay alumnos que se muestran agresivos con otros, se les puede asignar un cargo importante para que no tengan la necesidad de llamar la atención provocando conflictos. Si el alumno presenta como sensación de base principal la rabia, se puede pedir el diario de la rabia (Milanese y Mordazzi, 2008), donde debe escribir cada día aquellas cosas que le den más rabia, canalizándola y haciéndola fluir, para que no necesite expresarla contra otros.

Si a un alumno le resulta difícil afrontar situaciones sociales por sus vivencias con los conflictos, podemos utilizar la técnica del "como si". Se trataría de pedirle que se plantee diariamente durante dos semanas qué haría, qué pensaría, cómo se sentiría..., si el problema no existiera, obteniendo diferentes respuestas. Después deberá llevar a cabo una cada día, la más fácil, para recuperar un comportamiento normalizado, con pequeños pasos proyectados hacia el futuro y por iniciativa propia. Con niños más

pequeños podemos utilizar la prescripción paradójica del comportamiento a corregir (Fiorenza y Nardone, 2004), en la que pedimos al niño que, durante un tiempo y lugar determinado por nosotros, manifieste la expresión inapropiada de rabia. Lo posicionamos en una situación de doble vínculo: si hace lo que le ha pedido el maestro, se rompe la espontaneidad de la rabia, y si decide no hacerlo, deberá controlarse.

Finalmente, los adultos deben actuar conjuntamente. Desde el centro, debemos ser receptivos a las demandas de los padres, mantenerlos informados y fomentar la alianza familia-escuela. También tendrán que aplicarse medidas disciplinarias que contemple el centro cuando se requiera. Y, por parte de los padres, es importante que apoyen las medidas del centro, ofrezcan colaboración y aporten información y sugerencias.

Dicho esto, recomendamos que la intervención sea la mínima posible para evitar estigmatizar y deformar la visión de los compañeros, que no favorecerá la integración ni la adaptación. Además de las estrategias descritas, es interesante aplicar programas educativos grupales para mejorar la convivencia escolar como las prácticas restaurativas, recurso importante para los centros educativos (Cortada, Lladó y Thyus, 2013).

RECONducIR LAS DIFICULTADES

El conflicto puede beneficiar el crecimiento del individuo, aunque la manera de afrontarlo puede convertirse en un problema que requiera intervención. Cuando esta es disfuncional, nos encontramos ante las soluciones intentadas. La intervención desde la terapia breve pretende bloquear estas soluciones intentadas. Las estrategias propuestas también van dirigidas a ampliar las actuaciones que se convierten en soluciones funcionales, dirigidas a canalizar o fomentar el autocontrol de la agresividad y la rabia,

a hacer surgir interacciones asertivas y a movilizar al grupo para lograr un cambio cualitativo dentro del sistema. Respecto a la gestión de conflictos en

los centros educativos, cada vez encontramos más aportaciones y centros donde ya se implanta globalmente una forma de abordarlos con eficacia.

PARA SABER MÁS

- **Autoría compartida (1984).** *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- **Balbi, Elisa; Artini, Alessandro (2011).** *Curar la escuela. El problem solving estratégico para profesionales de la educación*. Barcelona: Herder.
- **Berg, I.K. y Miller, S.D. (1997).** *Trabajando con el problema del alcohol. Orientaciones y sugerencias para la terapia breve de familia*. Barcelona: Gedisa.
- **Boqué, M. Carme (2002).** *Guia de mediació escolar. Programa comprensiu d'activitats. Educació Primària i Secundària Obligatòria*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- **De Shazer, Steve (1996).** *Claves en psicoterapia breve. Una teoría de la solución*. Barcelona: Gedisa.
- **Fiorenza, Andrea; Nardone, Giorgio (2004).** *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y problem-solving para los problemas escolares*. Barcelona: Herder.
- **Hocker, Joyce L.; Wilmot, William W. (1985).** *Interpersonal conflict*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- **Cortada, Isabel; Lladó, Sebastià; Thyus, Gaël (2013).** *Millorem la Convivència amb les pràctiques restauratives. Mejoramos la convivencia con las prácticas restaurativas. Improve relationships with restorative practices*. Palma: Comunitat Autònoma de les Illes Balears.
- **Milanese, Roberta; Mordazzi, Paolo (2008).** *Coaching estratégico. Cómo transformar los límites en recursos*. Barcelona: Herder.
- **Muriana, Emmanuela; Pettènò, Laura; Verbitz, Tiziana (2009).** *Las caras de la depresión*. Barcelona: Herder.
- **Povill, Núria (2001).** *Manual de gestión del conflicto*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- **Puig, Josep M. (1997).** "Conflictos escolares: una oportunidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 257, abril, pp. 58-65.
- **Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1980).** *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- **Selekman, Matthew (2005).** *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. Barcelona: Gedisa.
- **Watzlawick, Paul (1976).** *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- **Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet B.; Jackson, Don D. (1981).** *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.