

II JORNADES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

La dimensió emocional en la prevenció i solució de conflictes

Taula rodona: *La prevenció de conflictes des de l'educació*

Prevenció o provenció de conflictes?

Dins l'àmbit de la gestió alternativa de conflictes es considera que els conflictes, en si, no són positius ni negatius, sinó que formen part consubstancial de la vida de totes les persones. Si tal i com afirma Josep M. Puig (1997) s'accepta que els conflictes són oportunitats de creixement personal i progrés social, llavors sembla un veritable contrasentit parlar de prevenir-los i més encara des de l'educació, perquè això conduiria a la recerca i ús d'estratègies d'eliminació dels conflictes i, en conseqüència, privaria els individus i grups de tot un seguit d'aprenentatges essencials per al seu desenvolupament.

És per això, que John Burton (1990) amb la intenció de superar aquesta contradicció crea el neologisme *provenció* per tal de fer èmfasi en una intervenció encaminada a incidir en les fortaleces i debilitats del context on es preveu que sorgeixin determinats conflictes. O sigui, que del que es tractaria és d'enfortir tant les persones com les organitzacions anant a la mateixa arrel dels conflictes i creant unes condicions estructurals òptimes capaces de promoure, des de la base, unes relacions més pacífiques. Seria, i és, una veritable injustícia organitzar els escenaris educatius ofegant les manifestacions que discrepen amb una determinada realitat. La *provenció*, doncs, fa referència a una actuació primerenca sobre l'entorn que no tem analitzar i identificar aquells elements que generen insatisfacció, desigualtat, frustració, abús, exclusió o manca de recursos i promou, com ja s'ha dit, condicions més justes i igualitàries. Només així serà possible que els conflictes no tan sols no es reprimeixin, sinó que s'expressin amb tota naturalitat i esdevinguin veritable motor de canvi.

La distinció entre *prevenció* i *provenció* resulta especialment rellevant a l'hora de considerar els conflictes des de l'òptica educativa, ja que de manera reduccionista es tendeix a identificar els conflictes amb l'alumnat. Tal i com assenyala Ian Harris (2001), quan això succeeix, se sobreentén que l'acció educativa únicament ha d'incidir sobre la minoria conflictiva fet que, gairebé sempre, es tradueix en mesures de contenció i sancions que, finalment, marginen aquells nois i noies que arrosseguen un major o menor fracàs social.

En canvi, si s'especifica que l'acció preventiva no s'adreça als conflictes, sinó a les conductes negatives o manifestacions violentes que en ocasions en formen part, ja és perfectament possible parlar de prevenció sense necessitat de recórrer a neologismes. La prevenció de la violència, tal i com apareix en l'*Informe mundial sobre la violència i la salut*, emès per l'OMS el 2002, es realitza a tres nivells: prevenció primària, secundària i terciària. La prevenció primària insta a actuar a priori canviant aquelles circumstàncies que l'originen; la prevenció secundària se centra en l'aplicació de mesures immediates un cop produït un acte violent; i la prevenció terciària promou estratègies a més llarg termini.

Un enfocament complementari, seria el de Johan Galtung (1985, 1998), qui afirma que hi ha violència sempre que existeixen traves al desenvolupament de les potencialitats d'un individu. L'origen d'aquestes traves pot ser degut a tipus de violència directa (verbal, física, psicològica...), estructural (normes de funcionament injustes) o cultural (tradicions i creences discriminadores). Traslladant aquesta concepció a l'arena educativa, és fàcil adonar-se de que, novament, la prevenció de la violència ha de fer-se a tres nivells: aturar la violència directa, elaborar normes de funcionament democràtiques i eradicar els límits arbitraris que cada cultura estableix sobre determinats individus o estils de vida.

Les possibilitats de l'educació en el conflicte

L'educació, en la societat de la informació i el coneixement seguint Edgar Morin (1999, 2002), s'entén des de la complexitat d'espais, temps i agents que hi intervenen. Els centres educatius no tenen, ni han tingut mai, l'exclusivitat sobre l'educació, tanmateix, l'amplitud de possibilitats formatives a l'abast de les persones ha augmentat de forma exponencial en les darreres dècades. El mateix s'esdevé en relació al temps, perquè l'educació d'una persona es perllonga al llarg de tota la seva vida, és permanent. D'altra banda, l'escola és una institució especialitzada en educar formalment, no obstant ningú no nega el rol educatiu de la família, del grup de companys i companyes, dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies.

En aquest entorn tan complex com ric, l'educació prepara les persones per a la vida en societat i els centres educatius, en concret, formen per al món del treball i per a l'adaptació a les formes socials, culturals i polítiques vigents. Com que la rapidesa amb què evoluciona la tècnica fa minvar el valor dels coneixements estàtics, prenen importància els coneixements estratègics, cada cop més valuosos per a la inserció en les estructures reticulars de la societat en xarxa. En aquest sentit, Mariano Fernández Enguita (2001) es manifesta obertament en contra del nihilisme educatiu del què sovint es parla i defensa que la importància de l'escola actual és, avui, més gran que mai degut a que la qualificació que es requereix tant a nivell laboral com social és més elevada.

Allò que s'exigeix als individus ja no és el domini d'un determinat volum de coneixements, sinó la possessió d'un ampli ventall de competències que giren al voltant dels eixos de la comunicació, la creativitat, l'autoaprenentatge, la cooperació, la gestió positiva de conflictes, etc. És degut a la imperiosa necessitat de desenvolupar coneixements estratègics que als centres educatius adquireixen sentit els programes que aborden el conflicte des d'un angle o un altre: interculturalitat, maltractaments entre alumnes, mediació, competència social, educació emocional, educació en valors, civisme, filosofia per a infants, democràcia, pau...

La importància d'apropar-se al conflicte des de l'educació radica, precisament, en els aprenentatges que es generen al voltant de la quantitat i qualitat de vivències que s'originen en un moment de conflicte. És quan es produeix un desencontre, una topada o incompatibilitat que les persones i grups afectats poden conèixer-se millor a si mateixos i als altres i apostar per una solució constructiva que contribueixi al progrés humà.

Estratègies de prevenció en l'àmbit educatiu

En consonància amb el que s'ha dit anteriorment, els centres educatius actuen preventivament enfront la violència sempre que compleixen les quatre condicions següents:

- a) Promouen un bon clima de convivència.
- b) Ofereixen oportunitats per al desenvolupament de competències socials.
- c) Disposen de mecanismes de gestió positiva de conflictes.
- d) Rebutgen qualsevol manifestació violenta.

Pel que fa a la promoció d'una atmosfera relacional positiva són dues les principals estratègies a tenir en compte: cohesió social i normes democràtiques. La cohesió social gira al voltant de la creació de grup i de la inclusió de totes les persones que el formen. Es tracta, ni més ni menys, que de desenvolupar actituds i comportaments de cordialitat i respecte que permetin que tothom trobi el seu lloc dins el col·lectiu i, alhora, se senti únic i valuós (igualtat en la diversitat). Unes relacions cordials i respectuoses es fonamenten en la construcció d'un espai social on, en l'extrem més formal hi predominen la correcció en el tracte i les fórmules de cortesia i, en l'extrem més informal, hi neixen les amistats més sòlides. No s'ha d'oblidar que l'escola proporciona un marc ideal per a la construcció de vincles d'afecte i amistat que, freqüentment, fan que la infància sigui recordada com una etapa veritablement feliç. D'altra banda, cal defugir l'exclusió, no només com a marginació de determinades persones o grups socials, sinó en tant que dinàmica relacional perniciososa en si mateixa i font provada de conflictes.

La necessitat de normes democràtiques es legitima en el fet que la vida en comú s'edifica al voltant del disseny i execució de projectes compartits. Totes les escoles arrenquen d'un projecte educatiu consensuat i és per dur-lo a la pràctica que han d'establir normes que guïïn la seva acció. Com és ben sabut, les normes són merament funcionals i la seva missió no és d'altra que potenciar i protegir les persones que comparteixen un mateix projecte en la seva trajectòria envers la consecució dels objectius que s'han marcat. Lògicament, hi haurà comportaments obligatoris i d'altres de prohibits, perquè cal preservar l'espai comú i els drets i deures de totes les persones. Una bona prohibició, com indica Philippe Meirieu (2004) és aquella que autoritza, és a dir, que malgrat limita la materialització dels desigs presents obre les portes a un futur molt més ric i prometedor.

En l'àmbit familiar, tan qüestionat darrerament, existeix un clar paral·lelisme, ja present en la psicologia freudiana, que assenyala que els papers de mare simbòlica (afecte, cura i plaer) i de pare simbòlic (autoritat, norma i poder) cal que funcionin de manera equilibrada en totes les llars. En general, podria afirmar-se que, actualment, hi ha un dèficit de pare simbòlic propiciat per una educació permissiva i anòmica que desemboca en una manca de conseqüències sobre els propis actes i en responsabilitats diluïdes. El ressò mediàtic de figures disciplinàries simplistes que intervenen en famílies amb evidents mancances educatives respon a aquesta renúncia a l'autoritat, encara que sovint oblidada compensar la intervenció amb l'altre plat de la balança, el de l'estimació que menaria a establir espais d'escolta, comprensió i amor.

El desenvolupament de competències socials requereix, d'una banda, d'un modelatge que les faci visibles i, de l'altra, de situacions significatives que permetin posar en pràctica les habilitats a mesura que s'adquireixen. La presència de models coherents en els espais educatius (correspondència entre currículum explícit i ocult) resulta essencial de cara a la construcció del propi repertori de conductes socials i del joc de valors que les guia. En paraules d'Humberto Maturana (1990), primer és sentir, a continuació pensar i després actuar; de la mateixa manera, les diferents competències s'aprenen i exerciten des d'aquesta triple dimensió afectiva, cognitiva i de comportament que fa possible la seva incorporació en el bagatge relacional de cada persona i grup. Els esforços per obtenir un comportament que ni es comprèn, ni es recolza en vincles afectius resulten vans o mancats de sentit, ja que no es tracta de forçar sinó de proposar l'elecció de determinades opcions.

Un context educatiu ric proporciona experiències significatives i genera vivències que contribueixen a la labor de discriminar, clarificar i contrastar l'efectivitat del ventall de possibles models de resposta als conflictes. Sortosament, la majoria de centres educatius són conscients de la importància d'educar integralment i miren d'impulsar diferents propostes pedagògiques en la tutoria o, com seria de desitjar, en tots els moments i espais del centre. No cal dir que els resultats de qualsevol programa augmenten quan respon a les inquietuds personals i contempla les dinàmiques reals del grup on s'introdueix.

La mediació escolar és, segurament, l'aproximació a la gestió positiva dels conflictes més estesa en els centres educatius. Aquest fet probablement s'explica per tres motius: en primer lloc, perquè la mediació és un procés estructurat o, com diu Jean-Pierre Bonafé-Schmitt (2000), un ritual, que respon a una dinàmica pautada que facilita el seu aprenentatge; en segon lloc, perquè constitueix un saber estratègic que no pretén únicament eliminar els conflictes, sinó transformar poc a poc els contextos on es produeixen enfortint les persones que els integren; i en tercer lloc, perquè trenca barreres entre els diferents sectors de la comunitat educativa (famílies, docents, alumnes, entorn) fomentant, així, un coneixement mutu que genera confiança i col·laboració. Amb tot, no n'hi ha prou amb la formació de mediadors i mediadores, també cal conrear la sensibilitat i la cultura de la mediació en l'entorn.

El rebuig a la violència s'ha de fer efectiu des de totes les instàncies i persones de la comunitat educativa. El fet que les diferents formes de violència siguin tan antigues com l'ésser humà no s'ha de confondre amb la seva inevitabilitat, ja que la violència és una conducta apresada, tal i com es fa explícit al *Manifiesto de Sevilla sobre la violència* (1989). Cal lluitar amb tots els mitjans per garantir que els drets i deures de les persones no tan sols no es vulneren, sinó que es fan efectius en el si de cada família, centre educatiu, comunitat i en la humanitat en el seu conjunt. Quan la violència esclata és imprescindible aturar-la transmetent un missatge clar de rebuig i actuant de forma contundent. Certament, el paper de l'autoritat resulta fonamental, però no es pot oblidar que la violència, a nivell social rep un tractament força ambigu que més aviat provoca fascinació que no indignació i s'aprova, silencia o magnifica com a forma de domini. El repte, des de l'educació, rau en fer front a la violència per mitjans pacífics que, generalment, fan imprescindible la pressió del grup sobre els individus i estructures que recorren a formes violentes. La força dels companys i companyes de la mateixa edat es

deu a que és en aquest marc referencial on realment es construeixen i comparteixen els significats sobre les formes de conducta que són acceptables i les que no ho són. Un cop més, la formació de persones compromeses amb el conreu de la pau remet a la introducció de programes educatius com a mesura de prevenció i eradicació de la violència.

L'educació emocional en la gestió dels conflictes

Per acabar, tan sols un breu apunt remarcant que, en situació de conflicte, el rol de les emocions i sentiments és innegable. Això no significa que es tractin tal i com correspondria, ja que en lloc de permetre l'expressió dels sentiments habitualment es recorre a l'explosió violenta o, per evitar caure en el descontrol, s'intenta reprimir qualsevol manifestació emocional, com si el fet de reconèixer i explorar les pròpies emocions fos indicatiu de debilitat. Per si això fos poc, una manera força estesa de provocar conflictes consisteix en fer perdre l'equilibri emocional a una altra persona mitjançant la burla i l'escarni que l'agressor titlla de simple broma.

Thomas D'Zurilla (1993) en el seu programa d'entrenament en resolució de conflictes reivindica l'efectivitat de l'educació emocional en relació a la gestió dels conflictes, ja que (1) contribueix a reconèixer l'existència del conflicte, (2) motiva a resoldre'l, (3) constitueix un objectiu de la resolució del problema, (4) permet anticipar els resultats en la presa de decisions, (5) serveix de criteri per avaluar els resultats de la solució durant la presa de decisions, i (6) reforça la conducta efectiva. Altres autors, com per exemple Arnold Goldstein (1989) i Manuel Segura (2003) segueixen aquesta línia.

Paral·lelament amb la necessitat d'educar per a la regulació de les expressions d'ira, dol, tristesa... aparellades als moments de conflicte, cal subratllar la importància de fer cada cop més presents, en els centres educatius, les emocions plaents generadores de serenitat, alegria i confiança.

Maria Carme Boqué i Torremorell

Referències

Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia, de 1989*. UNESCO.

Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.

Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. New York: St. Martin's Press, Inc.

D'Zurilla, T.J. (1993). *Teràpia de resolució de conflictes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

- Galtung, J. (1998). *Conflict transformation by peaceful means*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. i Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Harris, I. M. (2001). “Què han de fer les escoles amb la violència?”. *Conflictologia*, 2, 37-42.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen: Santiago de Chile.
- Meirieu, P. (2004). *Referentes para un mundo sin referentes*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E.; i Motta, R.D.(2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Puig, J. M. (1997). “Conflictos escolares: una oportunidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Segura, M. i Arcas, M. (2003). *Educación las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.