

REFLEXIONES EN TORNO AL IMPERATIVO “DEBO CEDER PARA GENERAR UNA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR”¹

Daniel López²

Debemos “ceder” para mejorar la convivencia es un deber, un imperativo que circula en la sociedad y en las escuelas. La ponencia se propone como pregunta sobre el imperativo, como una propuesta para no ceder en el sostenimiento de las preguntas y en la exigencia de espacios de reflexión que permitan elaborar, sostener y evaluar los procesos de enseñanza con la implicación de alumnos, padres y docentes. Se entiende que tiempos de crisis se agudiza la necesidad de reflexionar sobre todos aquellos “haz” y “no hagas” que en las prácticas educativas afirman contenidos ético - políticos de exclusión.

1. ¿“Se debe ceder para llegar a acuerdos, de otra forma no es posible resolver los conflictos”?

¿Cuál es la relación entre la hipótesis “hay que ceder para resolver los conflictos” y la sensación de agobio, de malestar o de impotencia que manifiestan los afectados en las instituciones que invocan este mandato?

La afirmación “se debe ceder para llegar a acuerdos” suele orientar la resolución de conflictos de convivencia apoyándose en el sentido común o en algunos esquemas teóricos de resolución de conflictos. La clave de la resolución es el logro de acuerdos, para lo cual hay que transferir o renunciar a algún derecho. ¿Ceder refiere entonces a un mandato de participación en una negociación desde la renuncia o el sometimiento?

Sin embargo, la modernidad ha postulado un sujeto autónomo que consiente. El consentimiento se realiza comunicativamente con otros y mediante un proceso de reflexión, es una aceptación voluntaria que no se logra bajo coacción. La cesión de derechos puede ser el resultado del consentimiento. En cambio, la idea de ceder para lograr acuerdos remite a presiones, coacciones, miedos, como factores que conducen a evitar el combate en ese momento o a establecer acuerdos porque no se posee el poder suficiente. Ceder no resulta entonces del diálogo y de la autonomía, sino de una renuncia a través de la cual los conflictos son desplazados a otros escenarios.

Cada nombre, cada término tiene una historia y un significado complejo. El uso y las prácticas jerarquizan algunos sentidos y generan otros nuevos. Ceder es cesión de derechos, pero también es sometimiento. ¿Con el uso del término “ceder” se hace referencia más o menos explícitamente a prácticas y políticas institucionales para las cuales se debe ser tolerante, aceptar lo impuesto, admitir que no se tiene poder, resignarse ante la imposibilidad de construir un proyecto compartido? De esta manera, se impone la renuncia a la capacidad de lucha, de diálogo, de comprensión; a la construcción de los derechos. ¿Se renuncia al protagonismo en la construcción de la democracia escolar?

Tal vez la idea de ceder, como condición de todo acto de negociación, constituya una estrategia para eludir ser señalado como conflictivo y, por lo tanto, amenazado de expulsión, de segregación, de sobrevivencia o de muerte. Cedo para no ser discriminado, aunque de esta forma me asumo como no libre, no autónomo, no igual, no potente para exigir justicia.

Es posible que algunos filósofos hayan propuesto la idea de que hay que ceder para estar con otros, para evitar la guerra. Sin embargo, en los ámbitos educativos no se trata de evitar la guerra, sino que es fundamental desarrollar una propuesta de convivencia escolar y de modos de interacción que hagan posible una construcción curricular colectiva del proyecto institucional, donde los conflictos puedan ser abordados y resueltos cooperativamente.

¹ Ponencia presentada en las XII Jornadas de Intercambio de Orientación y Salud Escolar. *Convivencia en la institución escolar: una construcción colectiva*. Dirección de Salud y Orientación Educativa. Buenos Aires, 2 y 3 de setiembre, Centro Cultural San Martín.

² Coordinador Pedagógico del Instituto de Formación e Investigación Cacho Carranza de UTE - CTERA.

La reflexión en torno al *deber de ceder* parece interesante para entrelazar dudas, sospechas, luchas, antagonismos, enseñanzas y ambientes de aprendizaje.

2. *¿Un ciudadano que cede?*

Las instituciones educativas resuelven, transforman y modifican a diario situaciones conflictivas. Ese accionar requiere de procesos de reflexión en los que se abordan dimensiones o aspectos relevantes. La valoración de cada aspecto dependerá de los rasgos de identidad institucional, de la capacidad para generar abordajes colectivos, de la elección de enfoques y de perspectivas disciplinares, de la atención a las leyes y a los reglamentos. De esta manera estas situaciones conflictivas se relacionan con la convivencia escolar, con los derechos humanos, con la comunicación, con la violencia o con la atención a los marcos legales.

Los docentes reflexionan sobre estos temas en condiciones de trabajo nada favorables. Si bien esta reflexión es parte de la tarea, no es propiciada institucionalmente. Resulta difícil generar ámbitos de discusión en los que se expresen diferentes perspectivas, se evalúen decisiones tomadas, se proyecten trabajos compartidos. Cuando la ausencia de condiciones favorables se presenta como rasgo de identidad del trabajo docente, produce un efecto negativo sobre el valor y el sentido de la reflexión; se plantean entonces dificultades en torno a la seriedad, a las posibilidades de innovación, al tratamiento del escepticismo o a la pretensión de verdad única a la que hay que someterse.

La reflexión en torno a algunos términos y enunciados puede abrir sentidos en relación con la posibilidad de transformar los conflictos, de ser protagonistas en la convivencia y en la construcción curricular escolar. Por eso se plantea una crítica vinculada con diversas connotaciones en relación con ceder para mejorar la convivencia en el actual contexto escolar:

- *Ceder como imperativo de la convivencia*, resultado de la creencia según la cual los otros limitan, son agentes externos amenazantes o son “pasivamente tolerados”; los otros representan una negatividad, no hay proyecto compartido.
- *Ceder como estrategia* reiterada de dejar que las cosas pasen, de no plantear discusión alguna, de jugar permanentemente a las escondidas.
- *Ceder como estrategia de resolución de conflictos*, como autolimitación previa a las conversaciones que facilitan la comprensión de los problemas, renunciando a estrategias más activas para la toma de decisiones compartidas.
- *Ceder como retroceder*, como una forma de lucha donde se pierde protagonismo y, en cambio, aumentan las dificultades para poner en juego conocimientos, habilidades o respuestas alternativas.
- *Ceder como mensaje implícito* de la convivencia escolar, invitando declarativamente a participar en la democracia escolar, mientras se realizan prácticas en las cuales los alumnos son objeto de sospechas y de amenazas encubiertas. Son prácticas que conducen a los adultos a la aplicación de las sanciones.
- *Ceder como no prestarse a dialogar* sobre los procesos de enmascaramiento, de manipulación, de paternalismo, de demagogia.
- *Ceder como esfuerzo de inclusión* en una cultura escolar con una escucha mecanicista mediante la cual se aprende a decir el término indicado de acuerdo a la representación operante de lo que es un “sujeto adaptado”.
- *Ceder como principio básico de integración social y de integración en las aulas* por adaptación.

Un ejemplo en relación con estos sentidos: muchas veces los dispositivos para la integración de alumnos tratan de asegurar una inscripción “administrativa” en las escuelas y, en este sentido, sin proyecto compartido. Los maestros tienen la sensación de que hay directivos que ceden ante la presión de los padres o de otras autoridades. Hay ausencia de un contrato pedagógico cuya regla básica sea la *hospitalidad* entre los adultos afectados, las reglas que hagan posible un recibimien-

to del alumno en su singularidad, un contrato que permita desarrollar compromisos para una inclusión posible, social y pedagógica.

3. La elucidación de las prácticas, algo más que ceder

En los espacios de reflexión es necesario hacer algo más que ceder para realizar una *elucidación* de las prácticas educativas en torno a los supuestos de los participantes. Una elucidación para dar tratamiento a las preguntas. ¿Por qué se sostiene que hay que ceder para llegar a acuerdos. ¿Cuáles son las creencias y los valores en discusión? ¿Se proponen otras alternativas? ³ La reflexión hace posible recuperar la complejidad del mandato “debo ceder para resolver los conflictos”, atendiendo especialmente los procesos de comunicación.

Pero se trata de una comunicación en la tenemos la obligación de escuchar cediendo o desarrollamos una escucha activa? ⁴ Algunas formas de escucha adquieren la significación de ceder ante presiones cuando se cree que se posee el poder para dar soluciones, cuando el otro es percibido como un consumidor que demanda o cuando se busca empatizar de tal manera que no se alcanza a comprender los argumentos del otro –. Entonces no se pueden reconocer las diferencias en los planteamientos, ni sostener la diferenciación con el punto de vista del otro durante toda la conversación. ⁵ Seguramente esta formas de escuchar producen agobio.

Agobiante y dramática es una escucha en la enseñanza que entiende que los conflictos son extraños a toda organización y, en consecuencia, lleva a atribuirles un carácter amenazante para la vida organizativa. Como el conflicto adquiere una significación de enfermedad, patología o disfunción para algunas teorías, habrá que ceder entonces para evitar los conflictos. Pero una organización implica siempre tensiones y oposiciones en relación con la posibilidad de tomar decisiones, de establecer y aplicar normas. Entonces *el conflicto se presenta como un aspecto constitutivo de las organizaciones capaz de permitir a todos los actores institucionales, asumir un mayor protagonismo.* ⁶ La elucidación como intento de explicación de los conflictos es condición para adoptar plenamente una posición de agentes educativos. ⁷

La elección del enfoque de *resolución de problemas* pone el acento en la satisfacción de las necesidades individuales, se promueve el acuerdo que maximiza los beneficios conjuntos y se privilegia el producto final. Mientras que el enfoque de la *transformación de los conflictos* destaca el desarrollo de ciertas capacidades de los participantes: la recuperación del poder y el reconocimiento, también la concientización. ⁸ La *recuperación del poder* implica una comunicación para que cada participante desarrolle un mayor sentimiento de autovaloración, de seguridad, de autoterminación y de autonomía. El *reconocimiento* hace referencia a la comprensión de sí mismo, del otro y de cada situación en todas las etapas del proceso. La *concientización* es la habilidad para ampliar los alcances de la comprensión descubriendo nueva información, estableciendo nuevas conexiones y desarrollando nuevas formas de percibir la situación y de operar en ella. ⁹

³ “Elucidación”: “trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”, Castoriadis, C.(1993): “La institución imaginaria de la sociedad” en Colombo, E. (comp.) *El imaginario social*. Montevideo, Nordan-Altamira, p. 29

⁴ Izquierdo, C.(1996): *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona, Paidós.

⁵ Mizzau, M. (1974): *Prospective della comunicazione interpersonale*. Bolonia, Il Mulino. Cf. Definición de alteridad.

⁶ Apple, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal, p.125. Sostiene que “el conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social”

⁷ Beltrán, F. (2000): “Las organizaciones educativas: encrucijada de conflictos” en *Democracia, Educación y Participación en las instituciones educativas*. Sevilla, Rev. Kikiriki, nº 55-56

⁸ Shailor, J: “Desarrollo de un enfoque transformador para la mediación: consideraciones teóricas y prácticas” en D. Fried Schnitman (comp), *Nuevas perspectivas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires, *Gránica*, p.87

⁹ Folger, J. y Baruch Bush, R. (2000): “La mediación transformadora y la intervención de terceros. Los sellos distintivos de un profesional transformador” en D. Fried Schnitman (comp.), o.c.

Al participar en la transformación de situaciones conflictivas escolares se debe reflexionar y modificar relaciones de poder –en relación con el manejo de la información, del conocimiento, del reconocimiento de liderazgos, etc.–. Es a través del empoderamiento, del reconocimiento y de la concientización que cada uno se hace capaz en interacción con los otros de dar su consentimiento y, en todo caso, de ceder positivamente.

La interacción educativa como escucha activa y como desarrollo de una complejidad de competencias para realizar una mediación es una relación de *hospitalidad* con los otros.¹⁰ La primera responsabilidad entonces es el respeto y el reconocimiento de los alumnos, no la imposición de un contrato o la puesta de límites bajo amenaza de exclusión. El desafío es enorme en este contexto de exclusión y de crisis, ya que la pedagogía debería reconocer que la *hospitalidad* precede a la propiedad para que el sujeto pueda integrarse como sujeto crítico e individual. En otras palabras, antes que decir estas son las reglas de la casa a quienes quieren ser incluidos, se trata de construir un ambiente donde la conversación, la incertidumbre, las dudas y las preguntas tengan poder.

Es la hospitalidad mediante la cual se han de fijar las reglas básicas de un contrato pedagógico, los acuerdos que apuntan al reconocimiento, el empoderamiento y la concientización. Es desde la hospitalidad la educación en una nueva idea de responsabilidad. No es enmascarando la búsqueda de culpables –de quienes deben ser eliminados, excluidos, o sancionados– como se forma un sujeto responsable. En las conversaciones en torno a la búsqueda de culpables no suelen expresarse *matices* y, en cambio, se pretende la *aplicación de castigos* que sólo conducen a enfrentamientos (explícitos o silenciados). Un tratamiento positivo de la responsabilidad buscaría la reflexión sobre la comprensión de la situación conflictiva, sobre la manera en que cada una de las partes ha contribuido en el armado de la situación, sobre compromisos de los implicados que tendrían que ser autoevaluados.

Dialogar es hacer muchas opciones en torno a qué decir, a cómo decirlo; también a aceptar que decimos mucho más de lo que queremos o de lo que habíamos planificado, a estar abiertos a las novedades que se produzcan en cada encuentro, a aceptar los otros, a revisar nuestros prejuicios, etc. Reencuadrar los términos en que se está produciendo un diálogo es darse la posibilidad de revisar y buscar otras alternativas a los enunciados ya utilizados en una conversación para una mayor comprensión del planteamiento.

El reencuadre se realiza formulando preguntas alentadoras para reflexionar de una manera nueva; traduciendo o reformulando los enunciados a fin de abrir nuevas posibilidades de diálogo. Las conversaciones que exigen un reencuadre son conversaciones difíciles. Generan un clima de cierta violencia y de expresión de emociones que obstaculizan el diálogo. El reencuadre permite el tratamiento de las emociones para la comprensión del problema. La carga emocional se aborda a través del reencuadre reconociendo las emociones de cada participante y colaborando en hacer menos dramático el momento comunicativo para que haya más probabilidades de diálogo. Cuando el *ceder* viene expresándose como una reacción dramática y muchas veces trágica, es importante desarrollar habilidades de reencuadre que permitan la transformación de situaciones que contienen una fuerte carga emocional o de intercambios violentos.

Ante el desafío cotidiano de construir un proyecto educativo compartido, ante tanta experimentación de modelos económicos que amenazan la sobrevivencia de las personas y del propio planeta, ante tanta exclusión y pobreza proponemos el desafío de la enseñanza de acuerdo con los valores de justicia y de solidaridad, de acuerdo con todos los derechos humanos, entonces es necesario abrir muchos interrogantes acerca de aquellos imperativos que orientan nuestra convivencia y que, tal vez no sean los más adecuados para transformar un contexto tan agobiante.

¹⁰ Cf. Bárcena; F. y Mèlich, J.Ch. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, (Papeles de pedagogía), p. 15.

Bibliografía general

- Apple, M.W. (2002): Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona, Paidós.
- Ball, S.J. (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas", en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Actas, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145.
- Beltrán, F. (2000): "Las organizaciones educativas: encrucijadas de conflictos" en *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Sevilla, Rev. Kikiriki.
- Burley- Allen (1990): *La escucha eficaz en el desarrollo personal y profesional*. Bilbao, Deusto.
- Bush, R. y Folger, J. (1994): *The promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- Camps, V. "Comunicación, democracia y conflicto" en Apel, K. O. et al: *Ética comunicativa y democracia*. Madrid, Crítica.
- Castoriadis, C.(1993): "La institución imaginaria de la sociedad" en Colombo, E. (comp.)*El imaginario social*. Montevideo, Nordan-Altamira.
- Crary, E. (1997): *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver sus conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona, Integral desarrollo personal.
- Diez, F. y Tapia, G. (1999): *Herramientas Para trabajar en mediación*. Buenos Aires, Paidós, (Mediación 9).
- Foucault, M. (1980): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Fried Schnitman, D. (2000): *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires, Granica.
- Fried Schnitman, D. (2000): *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires, Granica.
- Girard, K. y Koch, S. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Madrid, Granica.
- González, T. (1990): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas" en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona , pp. 27-46.
- Jares, X.(1997): "El lugar del conflicto en la organización escolar" en *Micropolítica en la escuela*. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos.
- López, D.; Piera, V. y Klainer, R. (1999): *Aprender con los chicos, Educación para los derechos humanos*. Buenos Aires, Aique.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Van Manem, M. (1998): *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós educador.
- Skliar, Carlos (2002): *¿Y si el otro no estuviera allí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Escuela Marina Vilte, CTERA, Miño y Dávila.
- Worchel, S y Lundgren, SH. (1996): La naturaleza y la resolución del conflicto en K. Grover Duffy et al., *La mediación y sus contextos de aplicación*. Paidós, Barcelona.

Daniel López. Licenciado en filosofía (UBA), Psicólogo Social, Maestro, Esp. Educación a Distancia. Coordinador del Instituto de Investigación y de Formación C. Carranza – UTE/CTERA. Profesor colaborador en Formación del Profesorado de las Universidades de Educación a Distancia de Madrid (UNED) y de la Universidad de Lérida (UNL). Integrante del Equipo Técnico de Adultos 2000, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad.