Competencias para la convivencia y las relaciones sociales

ALBERT CAMPILLO

La autora propone afrontar el problema del maltrato entre iguales mediante lo que denomina un "proyecto cosmopolita". Éste consiste en formar al futuro ciudadano en habilidades emocionales, afectivas e instrumentales que lo ayuden a procesar mejor los rápidos flujos de información y de contacto humano y a afianzar una identidad personal flexible y operativa, capaz de ejercitar la reciprocidad moral y una ética cívica.

Competencias básicas / Convivencia

Rosario Ortega Ruiz
Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba.

Es evidente que la expresión "competencia" ha tenido éxito introduciéndose en el ámbito de la práctica psicopedagógica desde un contexto mucho más concreto y delimitado científicamente como es el de la psicología. Bienvenida sea. Ahora es necesario que el concepto al que nos referimos con dicha expresión, al ser usado en el nuevo escenario, sea bien comprendido, lo que exige que se haga un buen uso de su potencialidad para mejorar las prácticas. Porque el tránsito de conocimiento e instrumentos psicopedagógicos, que además debe ser en las dos direcciones –de la teoría a la práctica y

de ésta a aquélla–, exige un cuidado exquisito para que no sólo no se desvirtúe el valor y el sentido de lo que se transfiere, sino que el viaje sirva para el enriquecimiento de los usuarios: los teóricos y los prácticos.

El sentido del concepto "competencia" apunta a las habilidades personales, mientras que el sentido de la convivencia es plenamente interpersonal, grupal y comunitario. La convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes. Pero la convivencia, en este sentido positivo –el único que en mi opinión cabe, ya que no es lo mismo vivir juntos que convivir–, exige que cada persona sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes de su propia personalidad (autoconcepto, autoestima, empatía cognitiva y emocional, afrontamiento honesto de la parte personal de tareas comunes, etc.) así como elementos interpersonales (comunicación, interacción, negociación y, muy especialmente y sobre todo, reciprocidad moral, ya que sólo sobre ella es posible planificar y ejecutar los otros procesos).

Hemos definido la reciprocidad moral como la capacidad de reconocer en el otro los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, y hacerlo de forma operativa, es decir, lograr dicho reconocimiento en el fragor de las relaciones interpersonales. Evidentemente, no sólo desde el punto de vista teórico o cognitivo, sino también afectivo y emocional y en el día a día de la comunicación y las tareas compartidas. Y no con los otros genéricos –que, evidentemente, también–, sino con los otros concretos con los que hablamos cada día y con los que nos vemos obligados a interactuar y a compartir escenarios, actividades y tareas. Éste es el marco de comunicación y actividad compartida en el que es posible articular la competencia (o incompetencia), que es de naturaleza psicológica e individual, con la convivencia, que es de naturaleza interpersonal y comunitaria. Éste es, por otro lado, el marco de una realidad compartida en la cual crece, o debería crecer, la reciprocidad moral.

Los escolares deben aprender en el aula y en el centro a reconocer la necesidad del equilibrio ético entre lo que dicen y hacen a otros y lo que esperan y soportan que otros les digan y les hagan. Ya Piaget nos explicó como el dominio de este proceso de reciprocidad moral se adquiere en el marco de las actividades más naturales e instructivas que los niños y las niñas ejercitan por sí mismos al servicio del desarrollo social y moral de su personalidad: los juegos infantiles y particularmente los juegos de reglas (véase Ortega, 1994). Pero ahora lo que importa es cómo manejar, en la práctica educativa, los principios psicológicos que están implícitos en el concepto de competencia con los principios educativos que se derivan de éstos pero también de las finalidades educativas. En el caso que nos ocupa, lo que importa es lograr articular, en la práctica, la competencia social y la convivencia como espacio compartido, en orden a resolver de forma dialogada los conflictos y mejorar progresivamente las relaciones interpersonales.

Hemos estudiado y aprendido que los escolares que se ven envueltos con mucha frecuencia en problemas serios de violencia y malos tratos con sus compañeros deterioran grandemente sus competencias sociales y, muy en particular –cuando sus comportamientos son injustamente agresivos–, su capacidad para adoptar cognitiva y emocionalmente el lugar del otro. La empatía, o capacidad de comprender lo que el otro piensa, no es nunca una empatía fría, sino cálida y sensible, esto es, muy connotada por los sentimientos y la afectividad que despierta toda actividad compartida. La empatía cognitiva y emocional está en el sustrato del progresivo ejercicio de la reciprocidad, y ambas en la base del buen criterio moral y social para establecer hábitos y prácticas de respeto mutuo. Nada de ello se improvisa ni se adquiere sin un cotidiano ejercicio de atención al valor del cuidado propio y ajeno y a la satisfacción que proporciona, a su vez, sentirse cuidado y atendido por los demás. Porque, como muy bien pone de manifiesto la psicología cognitiva (Pozo, 1996), el hábito y la conducta se aprende a través de la experiencia vital cotidiana. Y es el caso que aquí discutimos de la experiencia de vivir juntos, tratando de comprender el punto de vista ajeno al tiempo que tratando de transmitir el propio de forma razonablemente eficaz.

Sabemos que el que practica impunemente la agresión injustificada, el acoso, la intimidación y la exclusión social destruye –tanto en sí mismo como respecto del que ataca– ese principio necesario de la reciprocidad moral. El que se comporta injusta o cruelmente con otro debe aprender a registrar emocionalmente que su víctima no es tonta (los agresores suelen justificar el aguante de las víctimas ante la agresión descalificándolas y aumentando su desprecio hacia ellas), sino que éstas no saben cómo hacer frente a insultos o agresiones, se desconciertan ante ataques gratuitos, no encuentran el camino para pedir ayuda o desconfían, por distintas causas, de que alguien pueda ayudarlas.

Por otro lado, es evidente que el que soporta en silencio, desconcertado, asustado y confuso ataques injustificados manifiesta, y se manifiesta a sí mismo, una cierta incompetencia social. Pero también es cierto que dicha incompetencia no tiene sólo raíces personales (muchos buenos estudiantes, competentes en otros ámbitos de la vida social, son víctimas de sus iguales), sino que hunde sus raíces en la experiencia previa de haber recibido escasa comprensión y ayuda del exterior, o ámbito de la convivencia. Es este punto de inflexión entre competencia *versus* incompetencia social –dominio de lo individual– y la convivencia –dominio de lo social, grupal y comunitario– lo que me interesa resaltar.

Más allá de un círculo vicioso

El ataque injustificado, cruel y sostenido (*bullying*) se presenta como el escenario en el cual se destruyen, por un lado, las escasas habilidades sociales de las víctimas y, por otro, la escasa capacidad empática y ética del agresor. De esta forma se articula un perverso círculo vicioso, un sistema de comunicación e intercambio de ideas, emociones y afectos que deteriora la convivencia y profundiza en el riesgo de incompetencia social y moral de los escolares implicados en problemas de malos tratos. El escolar que permite a otro u otros que lo insulten, extorsionen, intimiden, marginen o agredan físicamente puede llegar a odiar a los que así se portan con él, pero en la medida en que no logra salir de esa situación tiende a interpretar erróneamente lo que sucede, a culparse a sí mismo y a sentirse incompetente para la vida social cotidiana.

El estudio del problema del maltrato y acoso entre iguales ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias

sociales que permitan a los escolares practicar el uso de sus derechos y de sus deberes, como vía para la mejor formación ética y cívica. Importa aquí, y mucho, la cuestión del género, en cuanto que todo este proceso se alimenta de convenciones y costumbres sociales, muy connotadas, como sabemos, por el sexismo todavía imperante en nuestra cultura. Importa también la edad, ya que la competencia social, como los grandes dominios del desarrollo y el aprendizaje, va adquiriendo formatos distintos en los grandes periodos del ciclo vital. En este sentido, hemos establecido una línea evolutivo-educativa que señala la necesidad de comenzar desde los primeros años infantiles –antes de que el ejercicio de la agresividad injustificada (véase Ortega y Monks, 2005) convierta en hábito el abuso de poder– con la educación para la convivencia; ampliarla, durante los años escolares, a la educación para la ciudadanía, y lograr, durante los años adolescentes y juveniles, la formación necesaria para comprender la dimensión universal de los derechos humanos –paradigma en materia de civilidad–. Porque, como muy bien dicen los coordinadores de este número monográfico y nosotros hemos tratado de poner en práctica (Ortega y Del Rey, 2004), el sistema educativo debe empezar a asumir que se trata de educar a ciudadanos y ciudadanas participativos y solidarios que sepan cómo actuar en un mundo globalizado en el cual los instrumentos y tecnologías que comunican y conectan no siempre se ven correspondidos con los sistemas sociales y morales que cohesionan, o deberían cohesionar. Lograr un cierto equilibrio en este sentido exige una minuciosa formación emocional, finamente engarzada en las relaciones interpersonales y con el horizonte en los valores de solidaridad y ciudadanía que se persiguen. Todo ello exige una competencia para la relación interpersonal sólida, sencilla, segura y bien articulada en hábitos personales y de comunicación con los otros y una competencia clave para la escuela: lograr transmitir una educación cosmopolita que proporcione a cada individuo criterios para comprender que parte de las influencias que recibimos y de los hechos que determinan nuestra vida no provienen del contacto directo ni pueden ser modificados por manipulación inmediata, sino que provienen del orden general en el que se organizan los sistemas económicos, políticos y sociales y a los que hay que dar una respuesta como ciudadanos y ciudadanas universales. La conjunción de ambas dimensiones (la competencia personal y la competencia de la escuela para proporcionar una correcta visión del mundo) no es ni paradójica ni difícil de lograr en la práctica, ya que el microcosmos humano representa bien al macrocosmos en términos de reciprocidad moral, empatía y valores cívicos (cuando éstos se definen como democráticos, justos y basados en la dignidad humana).

La competencia social para ir asegurando una identidad personal flexible, segura y operativa incluye, además del dominio y el control sobre las propias emociones para así gobernar los sentimientos propios, saber leer los sentimientos y actitudes ajenas y obrar en consecuencia, con empatía y reciprocidad. Ello nos lleva a desenvolvernos en la esfera de lo próximo, pero nos prepara para transferir dicha competencia, actitudes y valores a la esfera de lo menos próximo e incluso lo lejano. La competencia para desenvolvernos en la esfera de lo próximo, fuente bási-

ca del alimento social y de la capacidad para afrontar la vida, se nos proyecta sobre las relaciones más amplias –influyentes pero de más difícil manejo– cuando se tiene una clara visión del papel de la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos universales. A su vez, una correcta concepción del sentido transversal de la libertad, la ciudadanía, la responsabilidad política y la necesidad de que el mundo sea gobernado con criterios de justiciad, equidad y respeto hacia las personas y los bienes que sustentan la vida no se puede levantar sin el ejercicio directo y personal de la reciprocidad moral en el intercambio cotidiano de la actividad y la vida compartida.

Éste es el camino de lo que hemos llamado (Ortega, 2005) el "proyecto cosmopolita", que entendemos que está en la base del innovador trabajo educativo para el logro de competencias básicas (Pérez Gómez, 2007): trabajar diariamente en las escuelas para dotar a los futuros ciudadanos y ciudadanas de habilidades emocionales, afectivas e instrumentales para recibir y procesar mejor el flujo de una información y unos contactos humanos que fluyen más deprisa que antes y en formatos técnicos más sofisticados, pero que están siempre cargados emocional y afectivamente y que siempre tienen connotaciones morales (práctica de la reciprocidad) y éticas (ejercicio del respeto mutuo y la norma democrática). Se trata de lograr competencia social para, haciendo una correcta interpretación ética, saber diferenciar con rapidez y precisión de respuesta lo conveniente de lo que no lo es, el afecto y el desafecto, lo prudente y lo imprudente, el bien y el mal, bajo criterios de reciprocidad moral en lo directo y de ética cívica en lo indirecto y más lejano.

para saber más

- **Ortega, R. (1994):** "El juego sociodramático como contexto para la comprensión social", en Del Río, P.; Álvarez, A. y Wertsch, J. (eds.): *Explorations in sociocultural studies*. Vol. IV. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- **Ortega, R. (2005):** *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades.* México: FCE.
- **Ortega, R. y Del Rey, R. (2004):** *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- **Ortega R. y Monks, C. (2005):** "Agresividad injustificada entre preescolares". En *Psicothema*, n.º 17, pp. 453-458.
- **Pérez Gómez, A. (2007):** "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". En *Cuadernos de Educación de Cantabria*, n.º 1, pp. 5-16.
- **Pozo, J. I. (1996):** *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza.