

EDUCACIÓN Y CONFLICTO

Pedro Ortega Ruiz
Universidade de Murcia

En pedagogía es un axioma que no es posible educar “en tierra de nadie”. Si se hace difícil entender un texto escrito sin su contexto, tampoco resulta fácil educar sin un “aquí y ahora”. “*Entre contexto y educación hay una relación dialéctica*. Un contexto empuja o frena, crea posibilidades o impone límites, suscita ilusión o desgana, engendra esperanza o desesperanza” (González de Cardedal, 2004, p. 11), pero nunca es neutral o indiferente a la acción educativa. En pedagogía hemos estado demasiado tiempo dedicados a elaborar, en despachos y laboratorios, estrategias que facilitasen los procesos de enseñanza-aprendizaje (casi siempre de conocimientos) de nuestros alumnos al margen de sus contextos socio-familiares. Y no es que hayamos alcanzado resultados muy exitosos, pero hemos conseguido, al menos, sacar a la enseñanza de la rutina y de los niveles de la sola experiencia heredada. Hoy empieza a verse que el problema en educación no es tanto saber “cómo enseñar” cuanto poner nombre a “qué enseñar y para qué”. El problema al que se debe dar respuesta no es sólo “didáctico”, es

ante todo *antropológico y ético*. “El enigma de la pregunta *¿Quién?* parece haberse vuelto impertinente a la vista del abismo abierto por la expansión de las ciencias humanas que eliminan del orden de sus razones la idea misma de *sujeto*, como si se tratara de una ficción o de una nostalgia humanista y espiritualista” (Chalier, 2002, p. 7). Encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves tanto para las personas como para el conjunto de la sociedad. El tratamiento de los conflictos en las aulas se ha perdido en la maraña de las estrategias o recursos didácticos, perdiendo de vista la cuestión central: qué hombre y para qué sociedad se quiere educar.

1. ¿DE QUÉ HABLAMOS?

En el acalorado debate sobre “la violencia” en las aulas se suele confundir, con excesiva frecuencia, términos y conceptos que nada tienen que ver entre sí. Una cosa es violencia y otra bien distinta es conflicto. Aquella conlleva el maltrato físico o verbal, la exclusión o marginación del agredido y “supone una perversión de las relaciones entre estos (iguales), al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir, la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima” (*Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar*, 1999, p. 24). La violencia es versátil, multiforme, se manifiesta de muchas maneras y refleja muchas y muy distintas tendencias y procesos de nuestra sociedad; es ubicua, brota en todas partes; es una fuente de poder y una mercancía que se compra y se vende en el mercado (Torrego y Moreno, 2003). La violencia genera siempre un estado de ansiedad e inseguridad, a veces cuadros depresivos que dificultan gravemente la actividad de enseñanza y aprendizaje de quienes la padecen. El conflicto, por el contrario, visto como algo negativo, trastorna e interrumpe el clima de clase, altera las relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor-alumnos, pero no daña gravemente la vida del centro escolar, no genera inseguridad en las aulas ni crea alarma social. Así como la violencia es rechazable en

cualquiera de sus manifestaciones, el conflicto, por el contrario, no es necesariamente negativo. Responde a una legítima discrepancia de ideas, valores, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia debe encontrar cauces y ámbitos de expresión. “No es esperable ni deseable que, en una sociedad plural, todos los ciudadanos se expresen desde un mismo sistema de valores y pretendan ordenar la sociedad desde un mismo proyecto político. El conflicto se da y forma parte de la sociedad democrática” (Ortega, Mínguez y Saura, 2003, pp. 21-22). Por ello, sería más adecuado hablar de *gestión* del conflicto o de cómo resolver las situaciones conflictivas, integrando el conflicto como una situación educativa. O lo que es lo mismo: habría que pensar más en utilizar el conflicto como una situación normal en la enseñanza-aprendizaje y, entonces, educar desde el conflicto, abandonando la tendencia a demonizarlo como algo rechazable, buscando, inconscientemente, la paz de los cementerios. Pensar en una escuela donde no hay conflictos es adscribirse a un tipo de des-educación donde se adoctrina y se mutila el pensamiento y la creatividad; donde la disensión es vista como falta de disciplina y de obediencia; es pensar en una escuela diseñada para reproducir el orden social y en la que la *eficacia* se convierte en el dios al que se le rinde culto, no impor-

tando los medios para conseguirla, ni los valores y principios que se pierdan en el camino (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). En realidad, “la gran mayoría de los problemas y conflictos de convivencia que tienen lugar en las escuelas no son de violencia en sentido estricto” (Torrego y Moreno, 2003, p. 18). La actuación educativa deberá ir dirigida, entonces, no a ahogar los conflictos o a evitar que estos se manifiesten, sino a encontrar mediante la negociación y el diálogo vías razonables de solución a los mismos. Como dice el profesor Esteve: “Siempre educamos en el conflicto, y cuando queremos ahorrarnos los conflictos, utilizando la inhibición, simplemente dejamos de educar” (Esteve, 2003, p. 171).

Entre los factores que estarían en la base de los conflictos negativos (para algunos habría que llamarlos “violencia”) que se producen en los centros escolares, se hace referencia, sobre todo desde un análisis “psicologista” del fenómeno, a factores de personalidad de los alumnos que explicarían las conductas disruptivas o violentas de estos en el recinto escolar. Atribuir a un solo factor la conflictividad escolar es un error. Las características personales, la estructura organizativa del centro y el medio socio-familiar interactúan como elementos facilitadores de los conflictos en el centro escolar. Pero son los factores socio-familiares los que aparecen más estrechamente asociados con el com-

portamiento de los alumnos en clase. “El problema de la violencia en los centros escolares no puede solucionarse sino desde una intervención que se plantee en serio sus raíces sociales y los esquemas de imitación que resultan de su empleo como forma de entretenimiento en los medios de comunicación audiovisual” (Esteve, 2003, p. 184). Actuar de espaldas a lo que sucede fuera de las aulas, o centrar todas las propuestas educativas en el marco del centro escolar supone el anticipo de un seguro fracaso. Es indispensable que en pedagogía nos preguntemos alguna vez qué “está pasando” en la sociedad de nuestros días para encontrar las claves que nos pongan en el camino para una adecuada y pertinente propuesta educativa. El contexto es el *humus* inevitable en el que acontece todo proceso educativo. En este trabajo reflexionamos: a) sobre el contexto socio-moral en el que se está produciendo la socialización de nuestros alumnos; b) ante esta situación, la necesidad de hacerse una pregunta: ¿qué hacer?; c) ¿Es necesaria otra educación? La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas; d) ¿Cómo llevarla a la práctica?

2. ¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

Si alguna palabra define adecuadamente la situación de la sociedad occidental en la que vivimos esta es la

palabra: *crisis*. Para una gran mayoría de analistas se trata de una crisis global que incide en todas las relaciones fundamentales que los habitantes de nuestro espacio cultural mantienen con la naturaleza y entre sí.

“Parece hartamente evidente que nos encontramos de lleno, en el sentido más amplio del vocablo, ante un “final del mundo”, que incide en todas las facetas de la existencia humana tal como ésta se ha desplegado en la “modernidad occidental”. No hay ningún sistema ni subsistema social que no se vea implicado en él... Eso significa que ahora todos los puntos de referencia tradicionales se muestran por igual “débiles” y, a menudo incluso, han adquirido una enorme capacidad de extravío de aquellos que aún continúan confiando en ellos” (Duch, 1997, p. 13).

Una de las características de nuestra sociedad occidental es la creciente anomía en que se desarrollan las relaciones personales y sociales. O lo que es lo mismo, la pérdida de referentes que garanticen la socialización y la educación en aquellos patrones de conducta, costumbres, tradiciones y valores que se consideran fundamentales no sólo para la continuidad, sin rupturas traumáticas, del modelo de sociedad, sino para la interiorización o apropiación de modelos valiosos de vida ética y moral. La sociedad occidental

está protagonizando un espectacular desarrollo científico y tecnológico inimaginable hace sólo unas décadas, pero también una preocupante atrofia del saber moral que le impide usar ese conocimiento a favor del hombre y de un ordenamiento más justo de la sociedad. Ello explica los profundos cambios y desajustes en los que se encuentra el hombre y la sociedad, atrapados en sus propias contradicciones. Cuando se producen estas circunstancias, la violencia y el caos pueden surgir en cualquier momento (Rodríguez Neira, 1999). Padecemos una crisis de “transmisiones” de enormes proporciones (Duch, 2004). No hemos encontrado aún los modos adecuados que nos permitan transmitir a las jóvenes generaciones las claves de interpretación de los acontecimientos que han configurado nuestra historia personal y colectiva. Esta fractura generacional y social produce desconcierto y orfandad. Ya nadie duda de que se ha producido una quiebra en los grandes principios que durante años han vertebrado la vida individual y social del hombre postmoderno; que las fundamentaciones antes válidas ya han dejado de tener sentido como puntos de referencia en la vida de los individuos y grupos sociales, para convertirse en meras opciones que, a menudo, poseen una muy pequeña influencia en los asuntos sociales y culturales de nuestros días.

La imagen de la “persona eficaz” ha penetrado profundamente en

las estructuras sociales y ha configurado un estilo de vida. Se constata un debilitamiento de las tradiciones comunes que en tiempos pasados ofrecían valores compartidos de referencia en los que, de alguna manera, los individuos podían participar. El problema de fondo es que, al desaparecer esas creencias fundamentales compartidas, resulta muy difícil encontrar una nueva base general de orientación que constituya el punto de encuentro en la convivencia social. No sólo a nivel social, también el individuo concreto ha quedado huérfano de modelos próximos de socialización. Nos encontramos metidos de lleno en “tierra de nadie”: los antiguos criterios han perdido su originaria capacidad orientadora, y los nuevos aún no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales la posibilidad de orientarse y situarse en el entramado social. Habermas, hace un juicio acertado de la situación del hombre postmoderno en la sociedad “racionalizada”, huérfano de referentes para orientar su conducta: “En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo a las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el desmoronamiento de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjun-

to, son la otra cara de la creciente racionalidad de la acción social” (Habermas, 2002, p. 54). A la pérdida del *sujeto* se ha intentado darle dos respuestas extremas: la técnica y la ideológica. En un caso, se ha identificado el proceso de humanización con el aprendizaje de unos saberes y destrezas con los que dominar el mundo, en la convicción de que cualificación profesional y cualificación humana van inseparablemente unidas. En cuanto a la ideología, se ha ofrecido a las nuevas generaciones un proyecto de totalidad con cambio radical de la sociedad, en la convicción de que, tras el cambio social, vendrían después la justicia y la felicidad, la libertad y la igualdad. Los resultados, después de esos experimentos, es que ni la técnica ni la ideología ahorran al hombre la tarea de descubrir el sentido de su humanidad, el descubrimiento del *sujeto* (González de Cardedal, 2004).

Asistimos, por otra parte, a una creciente “desvalorización” de la vida individual y social. “Ha surgido un mundo de atributos sin hombre, de experiencias sin que uno las viva, como si el hombre ideal no pudiera vivir privadamente, como si el peso de la responsabilidad personal se disolviera en un sistema de fórmulas de posibles significados” (Musil, 2001, pp.155-156). En un mundo así no hay hombres de carne y hueso, ni dolor y tristeza, ni gozo y alegría. Sólo estadísticas, burocracia, razón fría. No hay lugar para la

ética, para la amistad, para la gratuidad. “El hombre sin atributos” parece dominarlo todo en el único lenguaje que le es posible: el lenguaje tecnocientífico. Se mira con indiferencia cualquier intento de justificar la conducta personal y social desde criterios éticos o morales que orienten y limiten la conducta humana; los “intereses” individuales y colectivos, desde los que hay que construir el proyecto histórico, no los principios éticos, han adquirido una preeminencia indiscutible. El fin justifica los medios. Esto se traduce en el enfrentamiento de los pueblos que buscan instaurar el “mapa mundi” a su propia imagen y beneficio, y en la universalización del sufrimiento y de la miseria en las relaciones entre los pueblos, al margen de toda ética, guiados por el principio de la máxima utilidad o beneficio (Singer, 2003). Es verdad que existen movimientos orientados por la ética y la solidaridad que luchan por la dignidad humana y por establecer unas relaciones entre todos fundamentadas en la justicia y la equidad. Las huellas del humanismo ético, ilustrado y utópico no han desaparecido de Occidente, a pesar de las fuertes presiones de la razón “instrumental”. Pero se encuentran inevitablemente desplazados y en condiciones de inferioridad ante una sociedad que se refugia en el utilitarismo práctico y en la subjetividad individual. “El sujeto moderno, con mayor o menor intensidad, se encuentra inscrito dentro del ámbito de la “cultura del yo”,

lo cual, en la actualidad, significa que tanto el “principio esperanza”, para hablar como Ernst Bloch, como el “principio de responsabilidad”, para hablar como Hans Jonas, ofrecen unas características más bien precarias y, en algunos casos incluso, puede hablarse de inexistencia” (Duch, 2004, p. 153). No sólo asistimos perplejos a una crisis sin precedentes de valores, sino que los que decimos tener no sabemos cómo enseñarlos. Padecemos una crisis de “transmisiones”, de “destradicionalización” en la que resulta cada vez más difícil responder a la pregunta *¿quién soy?* porque no nos reconocemos en una comunidad en la que podamos percibir con claridad *¿quiénes somos?*

En la sociedad premoderna, las transmisiones hechas desde y en las estructuras de acogida (familia, grupos, instituciones, comunidad) resultaban más eficaces y menos problemáticas. En la postmodernidad, sin embargo, la *contingencia y provisionalidad* se convierten en una categoría fundamental para explicar la nueva situación del hombre en el mundo. Éste ha de “habérselas” en un medio de innumerables dudas, fugacidades e inconsistencias. Por otra parte, la *sobreaceleración del tiempo* es un elemento añadido que ha influido decisivamente en la sociedad actual. Puede afirmarse que la actual preeminencia del presente en la experiencia de la secuencia temporal de los individuos y de las colectividades va unida a la aceleración creciente e

imparable del curso del tiempo, del *tempo vital*. Este hecho tiene unas enormes repercusiones en la experiencia ética, en la adopción de unos determinados valores, en la configuración de la conciencia moral de las personas y en las respuestas de los individuos y de los grupos humanos en la vida de cada día. La velocidad con que aparecen y desaparecen las innovaciones no tiene paralelismo en la historia pasada de las culturas. Esta sobreaceleración del tiempo debería obligar a los individuos a tomar una posición moral con la misma velocidad con la que irrumpen las innovaciones en nuestra sociedad. Pero curiosamente acostumbra a producir, de un lado, un “hipermercado de valores” provisionales, frágiles y en competición; de otro, produce sujetos humanos con una identidad exclusivamente instantánea, es decir, sin referencias a la anticipación y al recuerdo, a la tradición y a la utopía. Se trata, por tanto, de sujetos humanos descolocados respecto de su propia trayectoria vital, bloqueados y enajenados respecto de sí y de los demás (Duch, 2002). La situación descrita está en el fondo de la desprotección y desarraigo en que se encuentran niños y adolescentes que hace muy difícil que estos puedan aprender los recursos más elementales para sobrevivir en una sociedad tan compleja y convulsa como la nuestra. Para sobrevivir en esta sociedad es preciso poner en juego todos los medios disponibles y estar siempre vigilantes para afrontar los

nuevos riesgos que una sociedad en permanente cambio constantemente demanda. Nada de lo hasta ahora aprendido nos asegura que con tal bagaje se pueden afrontar con éxito nuevas situaciones (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Esta situación de “emergencia” explica suficientemente los conflictos y, a veces violencia, que marcan la vida de nuestros centros escolares. Soslayar esta realidad es tanto como cerrar las puertas a propuestas plausibles para abordar una situación que preocupa no sólo a los profesionales de la educación, sino también al conjunto de la sociedad.

3. ¿QUÉ HACER?

Pretender que la institución escolar resuelva por sí sola la situación conflictiva en que viven los centros escolares constituye un brindis al sol. La escuela no es, ni lo va a ser nunca, la panacea para todos los males que afectan a la sociedad, pero sí “es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático, orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia” (Yurén, 1995, p. 9). Ello hace indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado; repensar lo que estamos haciendo y superar las inercias de un sistema excesivamente burocrático más preocupado por la gestión que por

la innovación y adaptación a la nueva realidad de una sociedad en permanente cambio (Escudero, 2001). Se hace indispensable introducir nuevos contenidos en la educación, como son los problemas del ciudadano de hoy: violencia, intolerancia, drogadicción, pobreza, exclusión social, inmigración, hedonismo, etc., porque “todos los problemas sociales pendientes están hoy dentro de nuestras escuelas” (Esteve, 2003, p. 112). Y pensar la escuela no sólo como fase preparatoria para la inserción laboral, institución transmisora de “saberes”, sino como escuela para la vida. “Aunque parezca contradictorio, trabajar en la prevención de la violencia nos ha enfrentado a la necesidad, ineludible, de que la educación asuma como objetivo central no sólo que los alumnos/as sepan más, sino que profesores y escolares sean más felices y aprendan a disfrutar de una convivencia agradable” (Ortega, 2000, p. 11). Pero ante todo es necesario, más aún, urgente, plantear la educación desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, inspiran la reflexión y práctica educativas. Hoy es necesaria una seria y detenida reflexión sobre el modelo antropológico y ético que sirve de apoyo o soporte a la práctica educativa. Nos hemos instalado en un modelo que ha entendido la educación desde un marco conceptual que la ha reducido a una *planificación tecnológica* (Sarramona, 2003) en la que lo prioritario han sido los resul-

tados académicos y el éxito profesional. Hasta ahora, hemos tenido sólo instituciones de enseñanza, centradas en la prioridad del aprendizaje de conocimientos y destrezas. Y la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona. Es la totalidad de ésta la que se ve comprometida en un proceso de transformación positiva, de modo que permita “un nuevo nacimiento”, el alumbramiento de “algo nuevo”, no repetido, como dice H. Arendt (1996).

La Pedagogía ha sido deudora, hasta ahora, del pensamiento kantiano que ha condicionado la reflexión y la práctica educativas, impregnándola de una visión *idealista, cognitivista* del ser humano. En la práctica, se ha ignorado la existencia de otras antropologías que explican al hombre no *en sí y desde sí*, en la autonomía o autoconciencia, sino como una realidad abierta al otro, *con* el otro y *para* el otro; no sólo como el ser que piensa o razona, sino, además, como el individuo concreto que ama, siente, goza y sufre. Es evidente que cualquier opción antropológica que se adopte tiene repercusiones necesarias en la ética y, por supuesto, en las propuestas educativas. Estas no se dan “porque sí”, al azar, sino que aparecen directamente entroncadas con la posición antropológica que las inspira. Es un axioma que no hay educación sin antropología, que no hay educación sin

una ética que la justifica. Pero ¿qué antropología, qué ética? Las imágenes y explicaciones del ser humano son muchas, y las éticas también. El problema con el que se ha encontrado la pedagogía es que sólo ha tenido como referente o soporte antropológico y ético la explicación *individualista* y *cognitiva* del ser humano, más concretamente la imagen que se fraguó en la Ilustración y que la filosofía kantiana recoge en todas sus versiones. La hegemonía del pensamiento kantiano no ha hecho posible otra interpretación del ser humano. La afirmación de éste en su autonomía, en su condición de fin en sí mismo, la necesidad de establecer la incondicionalidad de la moral para alejarse de toda contingencia ha hecho del ser humano un ente abstracto, ideal, sin entorno, ahistórico. Y la necesidad de afirmar unos principios ha acabado por negar una realidad: que el hombre no se explica *sin los otros, sin el otro*; que aquél es una realidad *dialógica, encarnada* y que esta apertura al otro lo constituye y lo define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Mounier, Lévinas, etc.). Hay otras explicaciones o interpretaciones del ser humano que nos llevan, necesariamente, a *otra ética* y a otra moral y, por tanto, a otras propuestas educativas. No debería sorprendernos, por tanto, si desde otros presupuestos antropológicos y éticos se hacen nuevas propuestas educativas que responden, de otra manera, a modos distintos de entender al ser humano (Ortega, 2004).

La Pedagogía todavía no ha desarrollado una reflexión profunda no sólo sobre la vida en las aulas, sino también sobre lo que sucede en el contexto social e histórico (“lo que está pasando”) en el que la acción y el discurso pedagógico necesariamente se insertan para que la realidad de la vida *entre en las aulas*. Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del *otro*, que comience en el otro, en su existencia histórica; que *se pregunte por el otro*. No es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, o hubiera ocurrido en el inmediato pasado, desde paradigmas inspirados en la racionalidad tecnológica (Sarramona, 2003) que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando las condiciones sociales que están afectando a los educandos. Volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar, instalarse en un mundo irreal que a nadie interesa y que sólo responde a la inercia de unos profesionales que repiten sin cesar un discurso que ya empieza a dar signos de agotamiento. De otro modo, ¿a quién pretenderíamos educar, para qué? Las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación de la escuela, liberando al educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, le ha acompañado.

4. ¿OTRA EDUCACIÓN?

En el tratamiento de los conflictos en las aulas se ha de partir de un modelo distinto de entender la educación al hasta ahora imperante: la racionalidad tecnológica y su soporte cognitivo. La pedagogía *cognitiva* no está en disposición de dar una respuesta adecuada a dichos conflictos. Estos no se producen sólo por un choque de ideas o confrontación intelectual de valores y principios entre individuos que discrepan legítimamente en una sociedad democrática. En el conflicto, junto a la discrepancia cognitiva (de ideas, creencias, opiniones, etc.) se da también, con frecuencia, una actitud de indiferencia cuando no de rechazo, un sentimiento larvado de hostilidad hacia la persona misma de la quien se discrepa “intelectualmente”. Las posiciones personales, si se quiere vitales, no descansan últimamente en razones intelectuales, sino en creencias ancladas en valores que orientan y dan sentido a la propia existencia. Por ello, el diálogo, si es algo más que comunicación con el otro de lo que “se piensa”, es donación o entrega de mi “verdad” como experiencia de vida. Es *encuentro* con el otro con quien queremos compartir no sólo ideas, sino parcelas de la misma vida (Ortega y Mínguez, 2001). Reivindico, por tanto, una *pedagogía de la alteridad* (Ortega, 2004) que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensa-

ble para que se dé el acto de *educar*. No defendemos, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni formulamos ninguna amenaza a la racionalidad humana. Pero sí reclamamos la “otra parte” del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: su *dimensión afectiva*. Mejor dicho, queremos contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de “su” verdad; hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo. Estoy convencido de que el diálogo con el otro, la búsqueda de la convivencia y la tolerancia, indispensables en una sociedad plural, no son posibles sin el esfuerzo de acoger al otro en “su” realidad, que no significa necesariamente compartir sus ideas o estilos de vida. La pedagogía cognitiva supone, necesariamente, una concepción reduccionista del ser humano “como animal que aprende, conoce y piensa”, y conduce a una práctica educativa planificada-tecnificada en la que la incertidumbre de los resultados es una variable a controlar en todo el proceso. Nada debe ocurrir que no esté suficientemente “justificado o explicado”. Controlar, explicar, justificar constituyen objetivos irrenunciables en esta pedagogía. Estimo necesario otro modo de “ver” al alumno, una manera distinta de “situarse” ante él. ¿Quién es el alumno para mí como profesor? ¿Cómo me per-

cibe? La respuesta que se dé a estas preguntas condiciona toda su actividad docente y educadora. Y estas preguntas no forman parte, de ordinario, de las preocupaciones del profesorado. Me estremece leer y tener que compartir el juicio que Van Manen hace de nuestros centros escolares: “Hay muchos jóvenes, sobre todo en nuestros grandes centros de secundaria, que pasan de una clase a otra, de un curso a otro, sin que los profesores ni siquiera les “vean”. Son los niños que ningún profesor conoce realmente, los niños de quienes los profesores no pueden hablar. Algunos profesores de grandes centros educativos son responsables de cientos de niños y jóvenes todos los días, una situación propicia para actuaciones tecnócratas. Incluso los que intentan interesarse por los alumnos y estimularles raramente tienen ocasión de descubrir cómo estos experimentan y viven el interés. Un profesor así es un sacerdote sin feligreses. Muy pocos son los profesores que entran de verdad en la “casa” del alumno” (Manen, 2003, p. 40).

Antes hemos formulado una pregunta: ¿otra educación? Nos hemos decantado por una pedagogía de la alteridad, de la *deferencia*, que permita el descubrimiento de la singularidad de cada alumno, de cada situación y de las vidas individuales. Si no hay dos niños iguales, ni que experimenten una situación de la misma manera, entonces, la solicitud y el tacto, la atención y la escucha singulares, en una situación

educativa, se hacen indispensables. Es un modo de conocer y de ver que surge tanto del corazón como de la cabeza. Para “ver” de esta manera a cada alumno en su singularidad hacen falta algo más que ojos. Es indispensable *amar*. Y entonces educar se convierte en un *acto de amor* a todo lo que el educando es. Sin amor se cae inevitablemente en la imposición y el dominio, en la repetición de lo dado, en la clonación de un modelo. El alumno, de este modo, se convierte en un ser anónimo, desconocido, sin rostro, indiferente, lejos de aquel ideal que para Steiner (1998, p. 155) debe impregnar la relación de profesor-alumno. “En la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado”. Si educar es un acto de amor, este implica para ser auténtico el *hacerse cargo del otro*. De ahí que la relación más radical y originaria que se establece entre profesor y alumno, en una situación educativa, sea una relación *ética* que se traduce en una actitud de *acogida* y un compromiso con el educando, *hacerse cargo de él*. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación *ética* que la define y la constituye como tal acción educativa. Educar es y supone algo más que la aplicación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje. Cuando se *educa* no se ve al educando como simple objeto de conocimiento, ni como sujeto que debo

conocer en todas sus variables personales y sociales para garantizar el éxito de la actuación profesoral, ni como un espacio vacío que se ha de llenar de saberes, ni como prolongación de mi yo. “Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo” (Mèlich, 1998, p. 149). Educar es llevar a término la prohibición de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, en palabras de Lévinas (1993). Por ello, la relación educativa entre educador y educando no es una relación *convencional* que se puede encerrar en un lenguaje en el que todos los problemas, transformados en cuestiones técnicas, pueden ser resueltos, controlados y dominados. Por eso la educación es, en sí misma, un *acontecimiento ético*, una experiencia ética singular, no un experimento en el que la referencia a la ética le venga “desde fuera”. La educación es en sí misma un *encuentro*, una experiencia singular, única con el otro en su *singularidad y originalidad* irrepetible. Van Manen lo expresa de un modo admirable: “Todo niño tiene un rostro único del que nos podemos percatar cuando vemos esa particularidad. Pero no todos se percatan de lo singular. Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un

sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto una muerte segura. “Es horrible, dice uno, pero así es la naturaleza”. Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con detenimiento una estrella concreta y la levanta de la arena. “¿Qué haces?, pregunta el primero. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? De nada sirve que ayudes a una”. “Le sirve a ésta”, se limita a decir su compañero, y devuelve la estrella al mar” (Manen, 2003, p. 16).

En la relación *educativa* el primer movimiento que se da es el de la *acogida*, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como *alguien*, valorado en su dignidad inalienable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación *ética* es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer “otra cosa”. Es una cuestión *central* en cualquier educación (Todd, 2003). Pocas veces los educadores y pedagogos nos damos verdadera cuenta de lo que es y supone situarse *ante* un educando como *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Educar exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, “es hacerlo desde el *otro lado*, cruzando la frontera” (Bárcena y Mèlich, 2003, p. 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Para eso hay que negar cualquier forma de poder, porque el

otro (educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. Y en segundo lugar, exige la respuesta responsable, es decir *ética* a la presencia del otro. En una palabra, educar es *hacerse cargo del otro*, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento de una “nueva realidad”, a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Si la acogida y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana (Duch, 2002), la acogida y el hacerse cargo del otro es una condición indispensable para que podamos hablar de *educación*. Por eso decíamos antes que educar es un acto de *amor*. Y aquí está toda la razón de ser de la educación, su sentido originario y radical. No es posible educar sin el reconocimiento del otro (alumno), sin la voluntad de acogida. Y tampoco es posible educar (alumbrar algo nuevo) si el educando no percibe en el educador que es reconocido como *alguien* con quien se quiere establecer una relación *ética, singular, afectiva*, como alguien que es acogido y amado por lo que es y en todo lo que es, no sólo por *aquello* que hace o produce (Ortega, 2004).

Esta posición intelectual implica un nuevo modelo de entender y realizar los procesos educativos: la *pedagogía de la alteridad* que hunde sus raíces en la ética levinasiana. De lo dicho, parece concluirse que: a) no se puede educar sin *amar* porque quien sólo se busca a

sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de alumbrar una nueva existencia; b) el educador es un amante apasionado de la vida que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir; c) el educador es un escrutador incesante de la originalidad, de todo aquello que puede liberar al educando de la conformación al pensamiento único; d) educar es ayudar a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables; y e) educar es ayudar al nacimiento de *algo nuevo*, singular, a la vez que continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada (Ortega, 2004). “La tarea educativa (es) a la vez sencilla y compleja; siempre idéntica y siempre nueva; hecha de saberes objetivos y de atención personal al sujeto que los recibe; conocida siempre de antemano y teniendo que ser rehecha ante cada nueva situación histórica y ante cada vida que comienza” (González de Cardedal, 2004, pp. 14-15). Propugno, por tanto, un nuevo lenguaje y una nueva praxis en la educación. Lenguaje y discurso que están centrados en el carácter *ético, deferente* de la acción educativa, traducida en una actitud y en una respuesta de *acogida* y de *deferencia* a la persona del educando, cuyo soporte no es la moral *idealista* de la

ética discursiva que contempla individuos abstractos e intemporales, la ética del individualismo posesivo (Bello, 2004), sino la ética de la alteridad y de la hospitalidad, “la ética del rostro, del huérfano y la viuda”, en expresión de Lévinas; la ética de la com-pasión, es decir, la ética del *hacerse cargo del otro*. Se fundamenta en una concepción del sujeto que no se comprende como cuidado-de-sí (autonomía), sino como cuidado-del-otro, es decir, como salida de sí en la gratuidad y responsabilidad. Considero necesario *deconstruir* el sujeto moderno para comprobar en qué medida es posible concebir otro modo de subjetividad que no se defina como relación del yo consigo mismo, como autoposesión e in-diferencia, sino como relación con el otro, como respuesta *al* otro y *del* otro interpelante, hasta el punto de llegar a una “*descen-tración* radical del punto de vista posesivo de “mis” derechos o “nuestros” derechos y su *sustitución* por la perspectiva de los derechos de “los otros” (Bello, 2004, p. 105). Este modo distinto de entender y hacer la educación por parte del profesor crea necesariamente en el aula un clima o atmósfera moral que hace posible la comprensión no sólo intelectual de las ideas y creencias de los otros, sino también la aceptación y acogida de la persona. No es sólo la discusión o confrontación de las ideas y estilos de vida de unos y otros lo que nos hace más tolerantes, como estrategia educativa, sino la actitud o disposi-

ción de respeto, la voluntad y el esfuerzo de *acoger* al otro en todo lo que el otro es. El alumno aprende a acoger si previamente se ha sentido acogido.

5. ¿CÓMO ABORDAR LOS CONFLICTOS EN LAS AULAS?

Antes se ha afirmado que es indispensable “otra educación”, una pedagogía de la sensibilidad y la deferencia que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro, *hacerse cargo de él*. Esta es condición básica para abordar adecuadamente los conflictos inevitables en los centros escolares y preparar así a los alumnos no sólo para una convivencia pacífica en las aulas, sino, además, para la construcción de una sociedad tolerante. Llevar esto a la práctica implica introducir cambios no sólo en el lenguaje, sino en la praxis y en la reflexión pedagógicas. Tan sólo me es posible, en este trabajo, esbozar algunas propuestas:

a) La prevención de la violencia y la gestión adecuada de los conflictos en las aulas demandan, ante todo, un *cambio de actitudes* entre profesores-alumnos y de alumnos entre sí. Pero las actitudes, que suelen estar en la raíz de las conductas, se forman y cambian por mensajes y comportamientos que a diario se transmiten y se exhiben dentro y fuera de los centros escolares a los alumnos. No ya sólo las imágenes

y mensajes que se reciben a través de los medios de comunicación conforman un modo de pensar y actuar de los adolescentes y jóvenes, sino la referencia a modelos de conducta en las personas más significativas (padres, profesores) para ellos. Los modelos de vida que, inevitablemente, se ofrecen en la familia y en la escuela nunca son indiferentes para los hijos y alumnos. Producen siempre unos determinados efectos, induciendo al aprendizaje de actitudes y posibilitando la apropiación de valores. Es aquí donde se debe actuar. Esperar a que los medios de comunicación cambien (a mejor) sus mensajes, o que la sociedad en su conjunto asuma un papel “protector” de las jóvenes generaciones, responde a una concepción seráfica de la sociedad, alejada de toda realidad.

¿Cómo se cambian las actitudes? Nos limitamos al ámbito escolar y familiar, porque incidir en el conjunto de la sociedad es un objetivo que excede nuestra posibilidad de una intervención directa.

a. 1) En primer lugar, identificando aquellos factores más directamente asociados con la generación de la violencia y los conflictos negativos en los centros escolares. No cabe duda de que la creciente presencia de alumnos pertenecientes a culturas y etnias diferentes es un factor generador de tensiones y enfrentamientos en la escuela. Lo “extraño” produce inseguridad, desconfianza. Hay en el sujeto humano

una tendencia natural de “clausura”, de enclaustramiento ante la presencia de aquello o aquellos que no forman parte de “nuestro” mundo conocido (Castoriadis, 1999). Tenemos necesidad de movernos en un mundo manejable, controlable que no nos depare sorpresas. Necesitamos seguridad, y la presencia de lo extraño o extraños trastoca nuestro habitat, nos perturba, y esto produce problemas, tensiones o conflictos. ¿Qué hacer? Ante todo entender que las diferencias culturales son tan sólo “diferencias”, aspectos que enriquecen la vida personal, pero nada más que diferencias. Sustantivar la *diferencia* es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales, supuestos representantes de una cultura con la que necesariamente se deben identificar; con ello se acabaría prescribiendo determinados códigos de conducta acordes con las normas de cada cultura, anulando en los individuos la condición de agentes y creadores de su propia identidad cultural; se estaría imponiendo a los educandos una identidad cultural que se considera inalterable, estática; se llegaría a actitudes xenófobas y racistas que conducen a ver al diferente como un “invasor”, como alguien que pone en peligro la supervivencia de nuestra cultura y nuestra propia identidad cultural frente al cual el único remedio es una operación de *limpieza* étnica y cultural. Desde la *sustantivación* de la diferencia se pone en marcha un largo proceso

de producción social de la distancia, condición previa para la producción social de la indiferencia moral y, acaso, el exterminio del diferente. “Sólo así fue posible generalizar entre los alemanes la convicción de que por muy atroces que fueran las cosas que les ocurrieran a los judíos, nada tenían que ver con el resto de la población y, por eso, no debían preocupar a nadie más que a los judíos” (Zubero, 2003, p. 145). Sustantivar la diferencia llevaría a centrar las propuestas educativas en las diferencias étnico-culturales, dando lugar a tantos textos curriculares o actuaciones educativas como comunidades étnico-culturales y tantos tipos de escuelas como culturas y etnias, lo que inevitablemente conduce a una grave disgregación social. Conduciría a levantar fronteras culturales absurdas e ilusorias porque el futuro del mundo es mestizo, impuro en el que cada vez nos filtramos más unos en otros.

a.2) Pero este *cambio de actitudes* está estrechamente vinculado a un *cambio de modelo* en la educación intercultural. Es decir, no podemos seguir haciendo recaer toda la acción educativa en las *variables culturales* porque con ello seguiríamos perpetuando la concepción *sustantiva* de la cultura y aumentando el espacio que nos separa. Sólo cuando las diferencias culturales se vean como “accidentes” que nos acompañan se podrán crear espacios de *encuentro* que permitan el reconocimiento del “otro” en todo lo que es. El conoci-

to y valoración de la cultura de los otros (tradiciones, costumbres, lengua, etc.) facilitan, pero no necesariamente llevan a la convivencia entre los individuos, a la aceptación de la persona del diferente cultural. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio kurdo, la guerra de los Balcanes, el suicidio judío-palestino, etc. son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la “cultura” es una barrera demasiado frágil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de “tristeza objetiva” o de relativismo histórico. Steiner denuncia esta “indiferencia” con estas palabras: “Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía” (Steiner, 2001, p. 49). Las terribles tragedias de este siglo no se han debido a la barbarie ni a la brutalidad de hombres burdos, presos de instintos incontrolados, carentes de instrucción y de cultura. La *Shoah* surgió en un país altamente civilizado; el *Gulag* fue el sucesor de las esperanzas

puestas en una sociedad fraterna y justa. “El amor por las artes, por la literatura, por la filosofía o por la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie. En este siglo en particular, muchos ejemplos atestiguan la monstruosa alianza entre cualidades intelectuales, gusto estético o preocupación espiritual, e inhumanidad” (Chalier, 2002, p. 17). La cultura europea y sus instituciones no supieron oponerse a la barbarie nazi. Las ideas, aún las más hermosas, sucumben tan pronto como los hombres consideran que sus intereses se ven en peligro. La exclusión y el rechazo a los inmigrantes (al extranjero) no se explican sólo desde el desconocimiento de su cultura, influyen, además, sentimientos xenófobos enraizados en el tejido social. Un extranjero, afirma Castoriadis (1999, p. 184), es tal porque “las significaciones de las que está imbuido son extranjeras, lo que quiere decir que necesariamente son siempre *extrañas*”. La *extrañeza* no es ninguna propiedad natural que acompaña a los individuos o grupos. Es una atribución socialmente construida (y por lo mismo se podría haber construido de otra manera) que divide a los individuos y grupos, dentro de una sociedad, entre “ellos” y “nosotros”, y lleva, necesariamente, a una percepción distorsionada de la realidad social, generando conflictos de difícil solución. Seríamos, por tanto, ingenuos si nos dejásemos llevar por los cantos a la *comprensión universal* presumiendo

un vehículo o cordón umbilical que une civilización y civilidad, humanismo y lo humano (Ortega y Mínguez, 2001), entre conocimiento de lo que son los “otros” y la aceptación y acogida de los mismos. “Cierto es que los hombres se instruyen en los libros de historia, saben del mal que prevalece en esta tierra, pero este conocimiento no los cambia, no parece que despierte en ellos el deseo y la fuerza de hacerse mejores” (Chalier, 2002, p. 15). Con ello no pretendo afirmar que el conocimiento que tenemos de los otros y las imágenes que nos formamos de ellos no tengan influencia alguna en las relaciones afectivas (aceptación y rechazo) que se puedan establecer. Éstas no se establecen *directamente* con los objetos y las personas, sino con las imágenes que nos construimos de ellos. Pero la respuesta de acogida al otro, de hacerse cargo de él, es decir, hacerse *responsable del otro*, no es cuestión sólo del conocimiento, es, ante todo, una cuestión de sentimiento moral “cargado de razón”, de compasión.

a.3) Antes hemos afirmado que la formación y cambio de actitudes, en la prevención de la violencia y la gestión de los conflictos, debe hacerse tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Si las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona son indispensables para la convivencia de *todos* en el centro escolar, la familia es el “habitat” privilegiado para estas experiencias. El aprendizaje de los valores es de naturaleza

distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la “exposición” de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia, a pesar de las experiencias negativas (contravalores) que ésta ofrece con frecuencia. El niño no internaliza los valores como uno de otros tantos mundos posibles, sino como el único mundo posible, aquél del que tiene experiencia inmediata en el ámbito de su familia. Este se implanta en su conciencia con mucha más fuerza que las experiencias siguientes en socializaciones posteriores (Berger y Luckman, 2001). El aprendizaje de los valores exige, además, un clima de afecto, de comprensión y acogida. El valor se “aprende”, es decir, uno lo hace suyo, se lo apropia, cuando aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo, y su aprendizaje depende tanto de la “bondad” de la experiencia cuanto de la aceptación-rechazo que produce la persona misma del modelo. Las relaciones positivas, afectivas entre educador y educando se hacen indispensables en el aprendizaje de los valores (Ortega y Mínguez, 2001). En la apropiación del valor hay siempre un componente de amor, de pasión. Por ello la familia es el medio privilegiado para aprender valores. Pretender educar en la solidaridad, hospitalidad y acogida, al margen del medio familiar, es sencilla-

mente una tarea imposible. Mientras que en el ámbito de la transmisión de saberes existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción instructiva de la escuela, en la esfera de la formación moral, por el contrario, hay un bagaje mucho más reducido y una menor influencia en comparación con otros entornos sociales como puede ser la familia (Marchesi, 2000). Hace sólo unas décadas se confiaba en el poder configurador del sistema educativo capaz de ofrecer experiencias suficientemente ricas para hacer posible en los educandos el aprendizaje de los valores y el desarrollo de una personalidad integrada. Hoy tal espejismo ha saltado por los aires. Ni siquiera en los llamados aprendizajes cognitivos la escuela es autosuficiente. Escuela y familia se entienden, y deben ser, instituciones necesariamente complementarias en la educación de las jóvenes generaciones.

a.4) Abordar los conflictos en los centros escolares y prevenir la violencia exige una educación en la *responsabilidad*, es decir, una educación moral. Lamentablemente, hablar de “educación moral” no ha sido un discurso frecuente, hasta hace muy pocos años, entre nosotros. No “sonaba bien”. Tenía connotaciones religiosas, moralizantes y de adoctrinamiento. “Pese a la importancia que tiene en la formación ética y social de la persona aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer, la llamada a la responsabilidad ha esta-

do ausente del discurso ético y político de los últimos tiempos. La ética hace tiempo que está más centrada en los derechos que en los deberes” (Camps y Giner, 1998, p. 138). Aquí hablamos de “otra moral”, la que nos hace responsables *de* los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la nuestra. Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los *otros*, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad, pues no hemos elegido vivir con los que piensan igual que nosotros o viven como nosotros. Por el contrario, hemos venido a una sociedad muy heterogénea con múltiples opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y vivir *con* los otros genera una *responsabilidad*. O lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me puede ser indiferente, y menos el que está junto a mí. El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Frente al *otro* he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender, de la que debo dar cuenta. El otro, cualquier otro siempre está presente como parte afectada por mi conducta en la que se pueda ver afectado, sin más argumento que la “vulnerabilidad de su rostro”. No puedo abdicar de mi responsabilidad

hacia él. “El rostro del otro me concierne”, dice Lévinas (2001, p. 181).

b) La prevención de la violencia y la gestión de los conflictos implica el desarrollo de habilidades de diálogo y comunicación.

Con frecuencia se entiende la comunicación como mera transmisión de ideas o pensamientos con la única finalidad de persuadir o convencer al otro de “mi” verdad, como un acto de imposición y dominio. En la comunicación humana también se transmiten experiencias, sentimientos. Es el sujeto el que se da al otro desde lo que este es. Toda comunicación humana es en su base una donación y una entrega; en ella algo se da a alguien o ambos mutuamente se donan (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). A la comunicación humana se le ha dado, con frecuencia, un carácter excesivamente “racional”, con una finalidad prioritariamente esclarecedora de las ideas y opiniones del otro, como búsqueda de la verdad. Y no necesariamente es así. Nos comunicamos, muchas veces, no para saber o conocer, sino para expresar nuestros sentimientos de amor u odio, de gozo o tristeza. Y así lo hacemos no sólo con palabras, sino también con gestos, con silencios.

Hablar de competencias o habilidades de comunicación y diálogo no es sinónimo de “saber hablar”, como recurso o saber instrumental. No es sólo una competencia o habilidad cognitiva para intercambiar ideas y com-

prender “intelectualmente” el punto del vista del otro, como recoge la mayoría de la bibliografía al uso. Es ante todo ponerse en el lugar del otro, acoger al otro en toda su realidad para que no sea “mi” verdad la que se imponga. Supone el reconocimiento de la “primacía” del otro y de la disposición a dejarse interpelar por la vulnerabilidad del otro (Lévinas, 1993). Si la comunicación y el diálogo es donación y entrega, estas no son posibles si no es desde una base ética que reconoce en el otro a *alguien* que demanda ser reconocido como tal. Cuando el diálogo y la comunicación se entienden como meras herramientas para resolver los conflictos en las aulas se cae en un “instrumentalismo” de muy corto recorrido y casi siempre ineficaz para abordar el conflicto. “El planteamiento puramente *técnico* de los conflictos en las aulas corre el riesgo de reducirse a una cuestión sobre la gestión de las relaciones entre profesor-alumnos, o de alumnos entre sí, y tendría como resultado una especie de tecnificación de la vida de los centros escolares. Y el problema no radica sólo en la falta de recursos para abordar el conflicto, es ante todo una cuestión de *sentido*, de alteridad. Es un problema ético” (Ortega, Mínguez y Saura, 2003, p. 122). La preocupación por los “medios” ha invadido la reflexión y trabajo pedagógicos, y sin una orientación del “para qué” y “dónde” de la actuación educativa, la praxis carece de sentido y dirección.

Se echa de menos una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia el otro. Las aulas se han convertido en pequeños laboratorios de la sociedad competitiva. La cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada, la preocupación por los asuntos comunes son percibidas como estrategias inadecuadas para el objetivo que debe conseguirse: una sólida preparación intelectual para el ejercicio de una futura profesión. La educación que haga del sujeto un buen ciudadano, una persona responsable no sólo de sus asuntos sino de lo que afecta a los otros, de los problemas de los otros es considerada como una utopía alejada de toda realidad. Y lo que la escuela quiere no es más que lo que la sociedad le transmite.

Abordar los conflictos en la escuela no demanda tanto nuevos procedimientos o recursos didácticos cuanto un nuevo modo de entender y hacer la educación: que esta se fundamente en la ética de la alteridad y tenga como objetivo el reconocimiento y la acogida del otro. Implica que el profesor responda adecuadamente a esta pregunta: ¿Quién es el alumno para mí? Este nuevo enfoque hará posible un *ethos* en las aulas que facilitará la convivencia y el respeto a las creencias y estilos de vida plurales en una sociedad compleja como la nuestra.

6. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.