

Educar para convivir

Pedro Ortega Ruiz
Universidad de Murcia (España)

Cualquier acto educativo se da, necesariamente, en el tiempo y en el espacio, en unas “circunstancias”; se da siempre en el contexto de *una* tradición y se expresa en *una* lengua. Estamos irremediabilmente atrapados por “nuestro” tiempo y “nuestro” espacio. No hay un punto cero en el que nos podamos ubicar. “Nunca hay nada, ninguna afirmación, ninguna teoría, ningún principio, ningún valor... que esté completamente libre de contexto” (Mèlich, 2002, 73). Sin embargo, el discurso y la praxis educativas proceden, en la práctica, como si el tiempo y el espacio fuesen categorías ajenas a la acción educativa. Se olvida, con demasiada frecuencia, que no es posible educar sin tener en cuenta las “circunstancias” que condicionan, necesariamente, cualquier proceso educativo; que nunca se educa en “tierra de nadie”. En pedagogía no se contempla al Hombre Universal sino al sujeto concreto que siente y ama, goza y sufre, aquí y ahora. Es al contexto al que necesariamente hay que atender para una acción educativa responsable, pues sólo desde la comprensión del contexto se puede también “comprender” al sujeto que queremos educar. “*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, 11), pero nunca es neutral o indiferente a la acción educativa. Este trabajo: “Educar para convivir” se limita al ámbito de la escuela, y nada de lo que en ésta sucede puede explicarse sin una referencia al contexto socio-cultural en el que se ve envuelta. ¿En qué sociedad vivimos?, ¿qué sucede en la familia actual?, son preguntas a las que es necesario responder, si se quiere educar para convivir en la escuela de aquí y de hoy. Sólo después se pueden proponer las actuaciones educativas pertinentes. Aquí me limitaré a dar unos breves retazos descriptivos de lo que “está pasando” ya que en otras partes de esta obra el lector puede encontrar un análisis más completo de la realidad social actual.

1.- La educación para la convivencia en un nuevo contexto social

Padecemos, lo que el antropólogo Duch (1997) denomina, una crisis de “transmisiones”. No hemos encontrado todavía 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. 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. 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 (2002, 54) 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 conjunto, son la otra cara de la creciente racionalidad de la acción social”.

Asistimos, por otra parte, a un claro proceso de “desinstitucionalización” (Dubet, 2006). La descomposición de lo social y la apelación al individualismo, como principio de una nueva moral, han debilitado casi todas las estructuras de acogida (familia, escuela, iglesia) que, en otros tiempos, aseguraban al individuo protección, reconocimiento y afecto. “Es en ese universo individualista, muy diversificado, donde muchos buscan y encuentran un “sentido” que no se encuentra ya en las instituciones sociales y políticas, y que es el único capaz de alumbrar exigencias capaces de suscitar otra concepción de la vida política” (Touraine, 2005, 29). Este fenómeno de la “desocialización”, como lo denomina Touraine, conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido. Con él la familia ha perdido, en parte, la capacidad socializadora, y ha dejado al descubierto su progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos. Proceso que ha derivado, necesariamente, en la “privatización” de la vida, hasta el punto de que el individualismo ha llegado a ser la configuración ideológica moderna, el patrón de interpretación de un mundo sin otro horizonte que la propia experiencia privada. Es un mundo sin dimensión común que sólo se nos aparece desde nuestros universos fragmentados (Sloterdijk, 2003).

La familia no ha quedado al margen de estos cambios producidos en los procesos de socialización en la sociedad occidental. Si antes, en la sociedad tradicional, la familia, junto con la escuela y las iglesias, garantizaba la socialización de las jóvenes generaciones mediante la interiorización de las normas, valores y patrones de conducta presentes en la

sociedad, ahora, en la sociedad postmoderna, esa función socializadora se ve seriamente amenazada. Otros agentes socializadores entran en abierta competencia con la familia. Pero no deberíamos dejarnos llevar por interpretaciones “apocalípticas” de la familia que predican su inevitable final. Se está produciendo un cambio en las formas o modelos de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Los celos, y a veces duros ataques, que en los comienzos de la década de los setenta eran frecuentes, en los últimos años, han dado paso a una valoración positiva de la familia, si bien desde formas distintas de como, hasta ahora, se había entendido, lo que en modo alguno significa su desnaturalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Es evidente que la vida familiar, como sucede en el resto de la sociedad, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todas sus dimensiones (Meil, 2006); que se ha producido un cambio del modelo de familia como institución a la familia fundada en la interacción personal; que se ha pasado de una configuración monolítica de la familia a otra plural, en la que las distintas modalidades de articular la vida familiar reciben análoga consideración social y apoyo legal. No puede afirmarse sin más que “la familia” esté en crisis, sino un modelo determinado de familia (Pérez Díaz y otros, 2000). Lo mismo podría afirmarse de otras instituciones u organizaciones sociales. “La familia... cuenta con esa sinuosa característica de haber sido siempre percibida en situación de crisis, transición y dramática encrucijada. Siempre en constante perspectiva de cambio y dudoso futuro. Desde hace dos siglos, esta percepción dramática de la familia aparece con abrumadora reiteración en la literatura apologética y, a veces, también en la científica” (Iglesias de Ussel, 1998, 310). Pero, a pesar de todos los cambios, permanece inalterable el elemento común a todas ellas: la familia se constituye con el proyecto fundamental de educar a unos niños como hijos, sean propios o no (Elzo, 2004). Este es el núcleo de la familia; lo demás, son diferencias secundarias.

2. Algo debe cambiar

Si las “circunstancias” no son ningún añadido a la acción educativa, por el contrario, le afectan en su misma esencia (si se quiere educar al hombre y mujer que tenemos y no a seres abstractos), la educación para la convivencia en la escuela debe asumir los cambios que en la sociedad occidental se han producido. Estos deberían ser el punto de anclaje de la acción educativa, si aceptamos que nunca se educa en “tierra de nadie”. La fenomenología del escenario social que hemos descrito demanda cambios tanto en la estructura organizativa de la escuela como en el modelo educativo. Los cambios producidos en el contexto social en las últimas décadas obligan a una reorientación del papel de la escuela (Bolívar, 2007), si se

quieren crear las “condiciones ambientales” que permitan gestionar y abordar adecuadamente los conflictos y la violencia en la institución escolar.

2.1. Reforma de la estructura organizativa de la escuela

En las últimas décadas, el discurso pedagógico ha estado centrado en la *eficacia y el control* de las variables que intervienen en los procesos educativos; se ha profesionalizado la enseñanza, aumentando su racionalidad y optimizando la acción educativa. Una enseñanza centrada en la rutina y en la experiencia heredada ha dado paso, en gran medida, a una enseñanza regida más por criterios de racionalidad. Pero esta preocupación por la eficacia y el control de los aprendizajes no ha derivado, en igual medida, en una enseñanza *mejor* en todas las dimensiones de la persona. Una pedagogía más racional y científica no ha dado paso a una educación con *rostro humano* (Ortega, 2004). La eficacia y la competencia son los valores básicos que, traducidos en aprendizajes instructivos, siguen, en la práctica, polarizando la acción educadora de la escuela. La cooperación, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia son valores que forman parte de la “retórica discursiva”, que no se traducen en *propuestas concretas que se hagan presentes en la vida de las aulas y de los centros*; no constituyen objetivos “reales” en torno a los cuales se construya la acción educativa de toda la comunidad escolar; no forman parte, todavía, del equipaje de una persona *educada*.

El inaplazable propósito de hacer de la escuela un espacio que eduque para convivir (escuela para la ciudadanía) sigue encontrando dificultades e inercias que la institución escolar, desde hace mucho tiempo, viene arrastrando. Algunos pensamos (y deseamos) que se deberían propiciar cambios como estos: a) promover la autonomía efectiva de los centros; b) favorecer que cada centro tenga una personalidad propia en función del contexto socio-cultural en el que está situado; c) desburocratizar la enseñanza, aligerándola de la carga pesada de tantos reglamentos; d) dar más importancia a los proyectos educativos de centro, de tal modo que estos respondan a las necesidades de los sujetos y de su medio, constituyéndose en factor de desarrollo y cohesión de la comunidad; e) promover la participación de las familias para que se sientan implicadas y comprometidas con los profesores con un proyecto educativo del que ellas también son responsables; f) capacitar a los padres y madres para que desempeñen un papel activo en la colaboración con la escuela. Es decir, algunos pensamos (y deseamos) que la familia debe estar presente activamente en el diseño y gestión de la escuela que desea, si no quiere verse relegada al papel de consumidor y cliente pasivo de un producto ya terminado. La autonomía, así entendida, convertiría al centro escolar en un ámbito de expresión de aquellos valores y preferencias con los que se identifica la propia comunidad educativa, y la elección del centro estaría basada en

la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos, y no en la elección de un producto ya cerrado.

Se hace necesaria una escuela participativa, abierta a las iniciativas y propuestas de la comunidad educativa, porque sólo una escuela participativa puede educar para una vida democrática en la que tengan cabida y se respeten las ideas, creencias, valores y estilos de vida legítimos en una sociedad democrática. “Las escuelas, escribe Hargreaves (2003, 35), ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su status profesional es sinónimo de autonomía absoluta”. Se echa en falta una conciencia colectiva o movimiento social que articule propuestas de cambio de nuestro sistema educativo, sacando el debate de la reforma de la escuela del ámbito exclusivo de la academia y de los políticos; se echa en falta una sociedad concienciada que no delegue sus responsabilidades y asuma el deber moral y social de educar a sus jóvenes; se echa en falta la voluntad política en los partidos de turno en el poder para favorecer la participación efectiva de la comunidad en la gestión de los centros de enseñanza. La escuela debería ofrecer oportunidades para reflexionar y decidir colegiadamente sobre las normas a adoptar de modo que haga efectiva la participación de toda la comunidad escolar en la vida del centro. De este modo, la escuela se constituye en un espacio de civilidad donde los problemas de convivencia, disciplina y vida escolar son abordados en términos democráticos de establecimiento consensuado de normas (Bolívar, 2007). Confiar a la sola aplicación de estrategias o recursos didácticos la mejora de la convivencia en la escuela sin cambiar su estructura organizativa, constituye un “brindis al sol”. Es el modelo de escuela el que está puesto en cuestión. En una sociedad democrática, en la que cada vez se demanda más participación y corresponsabilidad en los asuntos públicos, no debe haber parcelas de la misma de las que aquella se vea apartada, o sólo sea invitada a participar a título de oyente. La formación cívica que prepare para convivir entre todos exige la implicación de todos los miembros de la comunidad como agentes de cambio insustituibles y la conjunción articulada de las escuelas con la comunidad, empezando por la propia familia.

2.2. Cambio de modelo de educación

Pero no sólo es necesario cambiar la estructura organizativa de la escuela. Se hace indispensable, además, enfocar la educación desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, inspiran la reflexión y práctica educativas. Sería deseable aminorar el dominio agobiante del pensamiento kantiano, en todas sus versiones, que ha condicionado tanto la reflexión como la práctica en educación, impregnándolas de una visión idealista, desencarnada de la moral y 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. Cualquier discurso pedagógico es deudor de una determinada antropología y de una ética, está situado y responde a un contexto, es alimentado por las experiencias a la luz de una tradición (Ortega, 2004), viene de “algún sitio” y va “hacia algún lugar”. Nunca es neutro, ni indiferente. “Educar para convivir” en la escuela demanda una educación que se fundamente en la importancia del otro, que comience en el otro, que se pregunte por el otro. Necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “otra manera”. No es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, o hubiera ocurrido en el inmediato pasado, desde paradigmas que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando qué tipo de hombre y mujer y de sociedad se quiere construir (Ortega y Mínguez, 2001), e ignorando las condiciones sociales (“circunstancias”) que están afectando a los educandos. Volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a educar. Nunca se educa en “tierra de nadie” y “no se llega a ningún lugar si no es desde algún otro sitio y gracias a un viaje” (Bárcena, 2004, 35). La pedagogía cognitiva, en su lenguaje y su contenido, se aleja demasiado de las situaciones concretas que afectan a los educandos. Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, nuevos contenidos; demandan 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 académico que, hasta ahora, le ha acompañado.

Hemos dedicado muchos esfuerzos y tiempo a la elaboración de recursos y medios didácticos para mejorar la enseñanza. Y la educación en la escuela no demanda tanto nuevos procedimientos o recursos didácticos cuanto nuevas formas o modos de organización y funcionamiento de la escuela, y un nuevo modo de entender y hacer la educación; exige otra escuela y otra educación. Desde hace algunos años vengo afirmando que lo que define a la acción educativa es la relación ética que se establece entre educador y educando; que 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 debe conocerse 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, 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 el contrario, la educación es, en sí misma, un acontecimiento ético, una experiencia ética, no un experimento en el que la referencia a la ética le venga

“desde fuera” (Ortega, 2004). La educación es, en sí misma, un encuentro con el otro en su singularidad, en su originalidad irrepetible.

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). En segundo lugar, educar 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*.

Defiendo un nuevo discurso y una nueva praxis en la educación. Discurso que está centrado en el carácter ético de la acción educativa, traducida en una actitud y en una respuesta de acogida 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. Pretendo la formación de un sujeto que no se comprenda 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 autposesión e in-diferencia, sino como relación con el otro, como respuesta al otro y del otro interpelante, hasta el punto de llegar a una “descentración 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, 105). En la ética levinasiana el sujeto sólo llega a ser sujeto humano en la medida en que su identidad egocéntrica se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro (Mèlich, 2001). Y en este acto el sujeto se constituye en sujeto moral, es decir, responsable, no-indiferente hacia el otro.

3. ¿Cómo llevarla a la práctica?

En educación, como en otros tantos ámbitos del conocimiento, no hay nada definitivo, seguro; casi todo es provisional, contingente. No pretendo, por tanto, dar un recetario mágico, eficaz

que solucione la “situación” de nuestras escuelas. Es, por el contrario, una propuesta abierta e “incierto” que ha de ser necesariamente interpretada y adaptada a las circunstancias de cada centro escolar. Pretendo ayudar, en modo alguno suplir, el indispensable trabajo de cada educador en las situaciones concretas en las que ha de llevar a cabo su tarea educadora. Quiero subrayar que la propuesta educativa que aquí se hace se enmarca y tiene sentido sólo desde un modelo de educación que la concibe como un *hacerse cargo del otro* en toda su realidad. “Educar para convivir” en la escuela es hacer posible que los valores del reconocimiento, de la acogida del otro impregnen la vida de las aulas y del centro; que la primacía del otro se convierta en la filosofía de fondo de toda la acción educativa. El itinerario que propongo tiene el siguiente recorrido:

1. *La violencia no es conflicto*. Ante todo se hace necesario poner en claro de qué hablamos con la expresión “violencia en la escuela”, si se quiere que las propuestas educativas sean mínimamente coherentes. 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. Basta, para confirmar esta afirmación, con una simple consulta a la bibliografía al uso. 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, 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, 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 importando 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, 18). La actuación educativa debería 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. “Siempre educamos en el conflicto, escribe Esteve (2003, 171) y cuando queremos ahorrarnos los conflictos, utilizando la inhibición, simplemente dejamos de educar”. Se ha instalado en la conciencia colectiva una preocupante confusión entre conflicto y violencia que contamina el discurso y la praxis en nuestras escuelas, generando propuestas de intervención de todo tipo, con frecuencia poco afortunadas. Y el primer requisito para una adecuada actuación educativa es un correcto diagnóstico.

2. *Educación para integrar.* La educación para la convivencia debe responder a las necesidades actuales de “nuestra” sociedad. Ésta se nos presenta como una sociedad compleja, heterogénea, mestiza en sus formas de pensar y estilos de vida. La pluralidad de etnias, culturas y religiones; la diversidad de sistemas de valores y patrones de conducta constituyen elementos inseparables de la sociedad occidental. Una educación que tenga en cuenta “las circunstancias” en las que ésta se produce deberá ser, necesariamente, una educación para la *integración*.

Ninguna sociedad está “definitivamente hecha”, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas preestablecidas para las múltiples situaciones cambiantes. Una sociedad no es nunca una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y valores culturales ya están prefijados de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que *adaptarse* a ellas. Tampoco es una página “en blanco” en la que todo esté por escribir. Más bien es una *página que se está escribiendo* y en la que todos, con y

desde sus diferencias, dejan sus señas de identidad (Maalouf, 1999). Sin embargo, algunas líneas de esta página ya están trazadas y deben permanecer: aquellas que garantizan la permanencia de una *cultura política común* que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, la igualdad de derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de toda persona que castiga el maltrato físico y psicológico, etc. Estos principios constituyen los elementos básicos de una política común a ser compartida, exigibles a todos los miembros de una sociedad democrática, ya sean autóctonos o inmigrantes (Habermas, 1999). El derecho a la diferencia, reconocido en una sociedad democrática, se debe reequilibrar con el *imperativo de la igualdad* si no se quiere llegar a una sociedad “balcanizada”. La política de *integración cultural* se ha de fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y las reglas de juego o procedimientos democráticos, fruto de largos y penosos años de lucha contra el despotismo y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen no sólo una herencia irrenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad, sino también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía compleja; y cualquier hecho cultural que choque con el mismo queda deslegitimado (Rubio Carracedo, 2003). Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, por tanto cambiantes e influenciadas, de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad *integrada* en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión.

Educar para convivir en la escuela exige, por otra parte, pensar la *integración* no sólo con los que vienen de “fuera”, los “otros”, sino también con los de “dentro”, los “nuestros”, los excluidos del trabajo y de la participación social, los que se consideran que ya no cuentan ni tienen voz para decidir en los asuntos de *todos*, aquéllos que la sociedad ha expulsado porque no los considera útiles para el sistema de producción. Estos también necesitan ser *integrados*. La integración o es global y afecta a todos, o no es integración. “La ética de la apropiación y de la exclusión como matriz identitaria y cultural, construida y reconstruida una y otra vez como ética del individualismo posesivo” debe dejar paso a otra “ética de la no-apropiación y la inclusión, una ética del don y el dar” (Bello, 2004, 109). La integración para una convivencia en paz no puede reducirse a un discurso intercultural. Son también las condiciones *sociales* que afectan a los educandos las que deben entrar en el discurso educativo. Es la persona concreta con *toda* su realidad la que debe convertirse en sujeto de la educación. La convivencia en paz es el resultado de una sociedad justa. Educar para convivir es educar para la justicia.

3. *Cambio de actitudes.* Educar para convivir exige un cambio de actitudes. Antes he afirmado que es indispensable “otra educación” que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro, de cualquier otro. Esta es condición básica para la integración de todos en una sociedad democrática. Llevar esto a la práctica implica introducir algunos cambios en la praxis educativa. Uno de los factores que pueden generar “violencia” (adviértase que va entrecorillada) en las aulas es la presencia de diferentes étnicos y culturales. Lo “extraño” produce inseguridad, desconfianza. Hay en el sujeto humano una tendencia natural de “clausura”, de replegarse en sí mismo ante la presencia de aquello o aquellos que no forman parte de “nuestro” mundo conocido (Castoriadis, 1999). No nos deberían extrañar, por tanto, las muestras de resistencia a la acogida de los diferentes étnicos y culturales. La acción educativa debería promover un cambio de la valoración que hacen los alumnos sobre la diferencia étnico-cultural. Las diferencias étnico-culturales son tan sólo “diferencias”, aspectos que enriquecen la vida personal. *Tematizar* la diferencia (convertirla en tema) es convertir a los alumnos, dentro y fuera de la escuela, en supuestos representantes de una cultura con la que necesariamente se deben identificar; tematizando la diferencia se llegaría a prescribir 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 alumnos una identidad cultural que se considera inalterable, estática; se podrían generar 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 tematización 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. Tematizar 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 e “impuro” en el que cada vez nos filtramos más unos en otros.

4. *Cambio de modelo en la educación intercultural.* Este cambio de actitudes está estrechamente vinculado a un cambio de modelo en la educación intercultural. Es decir, sostengo que no deberíamos 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 “sólo diferencias” que nos acompañan, se podrán crear espacios de *encuentro* que permitan el reconocimiento del “otro” en todo lo que es. El conocimiento 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 étnico-cultural. La historia reciente de Europa lo atestigua suficientemente. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió emudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio kurdo, la guerra de los Balcanes, la guerra interminable judío-palestina, 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 (2001). “Al fin y al cabo, escribe Imre Kertész (2007, 100-101), Auschwitz no se produjo en el vacío, sino en el marco de la cultura occidental, de la civilización occidental”.

La *extrañeza* o desconfianza que nos produce lo desconocido, como afirma Castoriadis (1999), es una tendencia natural hacia lo desconocido. Pero encuentra, con demasiada frecuencia, refuerzos sociales que la convierten en una *atribución social* (que 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. 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 *responsable del otro*, no es cuestión sólo del conocimiento, es, ante todo, una cuestión de sentimiento moral “cargado de razón”.

5. *Educación familiar*. La educación para convivir no es tarea exclusiva del centro escolar, ésta debe producirse también en el ámbito familiar. Si las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona son indispensables para la integración 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, por el momento, 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. 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 (Bolívar, 2006).

Hasta ahora, se había considerado que el acceso al mundo ético de los valores podía darse con el solo discurso y la reflexión sobre la “bondad” de los mismos. Bastaba con la “comprensión intelectual” del valor para darlo por aprendido. De ahí se derivó toda una pedagogía cognitiva de los valores tan presente aún en nuestros días. Pero los valores no son independientes de la realidad histórica. El valor no ocurre o se da fuera del tiempo y del espacio. Su condición de realidad histórica le afecta en su propia naturaleza. Ello quiere decir que el valor, en su estructura, no es solo discurso, concepto o idea, es también *experiencia*. Y es esta experiencia, en sus múltiples manifestaciones, la que nos mueve a incorporar a nuestra conducta la idea o concepto de un valor, la que nos lo hace atractivo y nos atrapa (Ortega y Mínguez, 2001). Más aún, es la condición necesaria, la puerta de acceso para que el valor pueda ser aprendido, apropiado. No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin referencia a ella, el discurso educativo se torna en un discurso vacío, inútil, sin sentido. La experiencia en el aprendizaje de los valores no es un mero recurso didáctico; es, por el contrario, contenido educativo; no es un viaje de ida y vuelta, es un ir para quedarse en ella. Y aquí la experiencia de la familia, como “locus” para el aprendizaje de los valores, se hace del todo imprescindible.

6. *Educación en la responsabilidad.* Educar para convivir en la escuela demanda una educación en la responsabilidad, o lo que es lo mismo, una educación *moral*, no ya sólo

en el ámbito escolar, sino en el contexto social. Lamentablemente, la educación moral ha tenido, al menos entre nosotros, connotaciones religiosas, moralizantes y de adoctrinamiento que la han desnaturalizado. Aquí se habla 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. Ello implica tener que aprender a convivir con 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 es indiferente, y menos el que está junto a mí. Frente al *otro* he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender, de la que debo dar cuenta. “El rostro del otro me concierne”, dice Lévinas (2001, 181). Pero el “otro”, en Lévinas, no se entiende ni existe sin un “tercero”. “En la medida en que no tengo que responder únicamente ante el rostro de otro hombre, sino que a su lado abordo también a un tercero, surge la necesidad misma de la actitud teórica. El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un “cualquier hombre”; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo” (Lévinas, 2001, 129). La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de *diferencia* en cuanto realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de *deferencia*, de responsabilidad, es decir, ética. En la relación ética no hay lugar para la pregunta cainita: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, sino de esta otra: “¿Dónde está tu hermano?” como única vía posible de acceso a una vida “humana”. El ciudadano, en tanto que sujeto moral, no puede responder *únicamente* del hombre singular que tiene delante y abandonar a su suerte a los demás, si no quiere caer en la inmoralidad y en la confusión entre la debilidad y la tiranía (Chalier, 2002).

7. *Aprendizaje de habilidades de diálogo y de comunicación.* Cuando hablo de habilidades de diálogo y de comunicación no las entiendo como una mera capacidad o competencia para la transmisión de ideas o pensamientos con la única finalidad de persuadir o convencer al otro de “mi” verdad, como un acto de imposición y de dominio sobre la verdad del otro. 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, a veces, un carácter excesivamente racional con una finalidad claramente esclarecedora de las ideas y opiniones del otro, como búsqueda de la verdad. Y no siempre nos comunicamos con esta finalidad. Lo hacemos, muchas veces, no para saber o conocer, sino para expresar nuestros sentimientos de amor, tristeza, alegría, odio, indignación, paz. Y lo hacemos no sólo con palabras sino con gestos, con silencios. Hablar de habilidades de comunicación y diálogo no es sinónimo de “saber hablar” como recurso o saber instrumental. No es sólo una competencia cognitiva que implique un adecuado desarrollo de la inteligencia para intercambiar ideas y comprender “intelectualmente” el punto de vista del otro. Es, ante todo, una *actitud moral* para 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 razón del otro, por la vulnerabilidad de su rostro (Lévinas, 1993). Cuando el diálogo y la comunicación se entienden como meras herramientas para resolver conflictos en las aulas se cae en un instrumentalismo de muy corto recorrido y casi siempre ineficaz para abordar los conflictos. Se reduce su uso a una cuestión puramente *técnica*, confiando el éxito de las relaciones entre profesores y alumnos, o de alumnos entre sí, a una determinada habilidad o destreza en la comunicación. Y el problema no radica sólo en la incompetencia “técnica” para comunicarse con los otros, sino en el *sentido ético* de la comunicación.

En resumen: La educación para la convivencia en el ámbito escolar conlleva dos actuaciones indispensables: cambio de modelo en la educación y cambio de la estructura organizativa de la institución escolar. El problema de la convivencia en las aulas no radica, como suele afirmarse, en la carencia de recursos didácticos, en la falta de pericia o competencia de los profesores en su actuación en las aulas; no es un problema de procedimientos, es ante todo una cuestión de enfoque, de modelo educativo. Hay una pregunta básica que todo profesor debe hacerse: ¿Quién es este alumno para mí? Es esta pregunta a la que se debe responder, y no sólo desde la competencia técnica, también, y ante todo, desde la competencia ética y moral.

Educar para convivir en la escuela exige, por otra parte, superar una concepción autárquica de la escuela, separada de la familia y de la sociedad. Si los conflictos y la violencia escolar tienen un origen *social*, en su tratamiento y abordaje debe estar implicada *toda* la sociedad. No es un problema sólo de la escuela, ni sólo de la familia. Es un problema *social*. Sorprende, sin embargo, que todavía el conflicto y la violencia escolar se sigan abordando desde propuestas educativas centradas exclusiva o prioritariamente en el ámbito escolar, con lo que

dejamos de actuar allí donde el problema de la convivencia se está generando. Los conflictos y la violencia en la escuela deben ser abordados desde un enfoque sistémico en el que concurren, en una acción concertada, escuela, familia y organizaciones sociales.

Quizás se echen de menos, en este trabajo, propuestas precisas y seguras de cómo atajar y resolver el problema de la violencia y los conflictos en la escuela. Debo confesar que no hay soluciones “milagrosas”, y menos desde la escuela, para unas cuestiones que tienen un claro origen social y demandan, por tanto, una acción conjunta de la sociedad. Por otra parte, pienso si no deberíamos renunciar a plantearnos la urgencia de tener que “resolver” un problema que demanda una inmediata respuesta. Considero que sería más oportuno preguntarnos si los modelos de escuela y de educación que tenemos responden a las exigencias actuales de nuestra sociedad, y si estos son capaces de crear las condiciones “ambientales” para una educación a la altura de nuestro tiempo. Y entonces, tener el coraje de llegar hasta sus últimas consecuencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2003) “La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima”, en: J. M^a. Mardones y R. Mate (eds.) *La ética ante las víctimas* (Barcelona, Anthropos), pp. 195-218.
- Bárcena, F. (2004) *El delirio de las palabras* (Barcelona, Herder).
- Bello, G. (2004) “Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros”, en M. Barroso y D. Pérez Chico (Eds.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (Madrid, Trotta), pp.83-110.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) *La reinención de la familia* (Barcelona, Paidós).
- Berger, P. y Luckman, Th. (2001) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu).
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona, Graó).
- Castoriadis, C. (1999) *Figuras de lo pensable* (Madrid, Cátedra).
- Chalier, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas* (Madrid, Caparrós).
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución* (Barcelona, Gedisa).
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós)

- Duch, Ll. (2002) *La substancia de l'efimer. Assaigs d'antropologia*. (Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat).
- Elzo, J. (2004) La familia entre la añoranza estéril y las incertidumbres de futuro, en AA.VV. *La familia en la sociedad del siglo XXI* (Madrid, FAD).
- Escudero, J. M. (2001) Prólogo, en L. Darling-Hammond, *El derecho de aprender* (Barcelona, Ariel).
- Esteve, J. M. (2003) *La tercera revolución pendiente* (Barcelona, Paidós).
- González de Cardedal, O. (2004) *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa* (Madrid, PPC).
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona, Paidós).
- Habermas, J. (2002) *Ciencia y tecnología como "ideología"* (Madrid, Tecnos, 4ª edic. 2ª reimpresión).
- Hargreaves, A. (2003) *Replantear el cambio educativo* (Madrid, Amorrortu).
- Iglesias de Ussel, J. (1998) *La familia y el cambio político en España* (Madrid, Tecnos).
- Lévinas, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- Kertész, I. (2007) *La lengua exiliada* (Madrid, Taurus).
- Lévinas, E. (2001) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).
- Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas* (Madrid, Alianza).
- Meil, G. (2006) *Padres e hijos en la España actual* (Madrid, Fundación "La Caixa").
- Mèlich, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad* (Barcelona, Anthropos).
- Mèlich, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio* (Barcelona, Anthropos).
- Mèlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003) *Conflicto en las aulas* (Barcelona, Ariel).
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, *Revista Española de Pedagogía*, nº 227, pp.5-30.
- Pérez Díaz, V. ; Rodríguez, J. C, y Sánchez Ferrer, L. (2000) *La familia española ante la educación de sus hijos* (Barcelona, Fundación "La Caixa").
- Rubio Carracedo, J. (2003) "Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja", en P. Badillo (coord.) *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo* (Madrid, Universidad I. de Andalucía-Akal), pp. 173-194.
- Sloterdijk, P. (2003) *Esferas III* (Madrid, Siruela).
- Steiner, G. (2001) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).
- Todd, S. (2003) *Learning from the other* (New York, State University).
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia* (Madrid, Alianza).

Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Barcelona, Paidós).