

Encuentros y convivencia escolar

Mònica Gijón Casares*

Josep M^a Puig Rovira**

Resumen

El artículo aborda el malestar escolar – fracaso, indisciplina, violencia, conflictos, etc.–, pero no lo hace indagando en las causas que lo provocan, sino en los medios pedagógicos que pueden transformar sus peores consecuencias. Para conseguirlo, se presenta la idea de reconocimiento como un camino para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar. Tras caracterizar las modalidades de reconocimiento – afectiva, comunicativa y cooperativa –, el trabajo se centra en la relación afectiva y lo hace a partir del estudio de los encuentros interpersonales. Basándose en una aproximación de índole etnográfica, se realiza una presentación de las distintas modalidades de encuentro que detectamos en las aulas escolares: encuentros de ayuda a la construcción de conocimiento, de manifestación de afecto y cuidado, y de formulación de correcciones y recriminaciones. A partir de estos hallazgos se hacen algunas consideraciones sobre cómo debería ser la relación educativa para conseguir una mejora palpable del clima escolar.

Palabras clave: Encuentros; Convivencia escolar; Relación interpersonal.

School living and encounters

Abstract

This article approaches the issue of school burnout – failure, indiscipline, violence, conflicts, etc – but it does not do this by questioning the causes that provoke it, but the pedagogical means that can transform its worst consequences. To achieve it, the idea of recognition is presented as a way to improve the interpersonal relations and school climate. Besides characterizing the ways of recognition – affective, communicative and cooperative – the work is centered in the affective relation and does it by studying interpersonal encounters. Based on an approach of ethnographic nature, a presentation of the distinct forms of encounter that we detect in the school classes is carried out : encounter to help with the construction of knowledge, of manifestation of affection and care, and of formulation of

* Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la misma universidad.

** Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del GEM.

corrections and reproaches. From this findings some considerations are made about how the educational relationship should be in order to achieve greater improvement in the school climate.

Keywords: Encounters; School living; Interpersonal relations; School climate.

Introducción

Partimos de una constatación demasiado frecuente: la vida en los centros escolares se ha deteriorado hasta el extremo de convertirse en una experiencia difícil y desagradable para el alumnado y el profesorado. Fracaso escolar, indisciplina, conflictos y violencia entre compañeros, que también se dirige contra el profesorado, son a menudo una viva preocupación de educadores y de la sociedad. Demasiado malestar para no prestarle atención. En una primera aproximación al tema, podemos relacionar dicho malestar con la ruptura del equilibrio inestable que en el interior de las instituciones educativas mantienen dos tipos de fuerzas: las convivenciales que crean humanidad y las disgregadoras que producen malestar y violencia. Las fuerzas convivenciales impulsan la calidez relacional, la participación en la vida común, la cooperación, el respeto crítico por las normas, la esperanza en el futuro y la motivación por lo que se está realizando. Por su parte, las fuerza disgregadoras arrastran los centros educativos hacia el frío relacional y el individualismo, hacia la disolución tanto de las prácticas democráticas como del principio de autoridad, hacia una situación de anomia, un horizonte sin futuro y una a vida escolar que no logra captar la atención del alumnado. Aunque ningún centro está poblado sólo por fuerzas convivenciales o sólo por fuerzas disgregadoras, lo deseable es conseguir un balance con superávit a favor de la convivencialidad. Sin embargo, a veces se imponen las fuerzas disgregadoras y se produce una desmoralización de las instituciones educativas que acaba manifestándose a través de múltiples patologías. Algo de esa naturaleza parece estar ocurriendo en la actualidad en nuestros sistemas educativos.

Las causas del malestar escolar no explican cómo superarlo

Cuando el balance se decanta hacia las fuerzas disgregadoras, se acostumbra a realizar un esfuerzo por determinar las causas que han provocado el paso de una situación de mejor convivencia a una de malestar. Sin embargo, esta manera de proceder no resuelve las dificultades y con frecuencia crea otras mayores. Ante problemas de convivencia se buscan las causas que los provocan y acaban por aparecer hechos como los siguientes: prolongación de la escolaridad obligatoria, aumento de la inmigración, omnipresencia de medios como la televisión e internet, disolución del rol educativo de la familia, consumo de sustancias perjudiciales, confusión de valores, escaso futuro económico que ofrecer a los jóvenes y sin duda otros hechos de semejante naturaleza. Buscar las causas para intentar actuar sobre ellas y solucionar así los problemas que han creado,

olvida que no suele haber una causa única, que algunas causas que han provocado dificultades son a su vez hechos positivos, que algunos hechos causales no se pueden alterar en absoluto y que con sólo revertir las causas tampoco se iban a borrar ya las consecuencias negativas que han producido en la convivencia escolar. Con todo ello queremos decir que buscar las causas puede ser un buen procedimiento para entender la génesis de un fenómeno, pero un mal camino para intentar la curación de sus consecuencias. Para solucionar ciertas consecuencias desagradables – los problemas de convivencia escolar – no acostumbra a ser nada aconsejable buscar sus causas e intentar modificarlas. Por el contrario, lo mejor es buscar modos de incidir en los fenómenos escolares que se han producido para transformarlos. Más que mirar hacia atrás se debe mirar hacia delante: lo bueno no está en pretender volver al pasado, sino en ver qué podemos construir mirando al futuro. Más que entretenerse en las causas, es mejor ver cómo transformar la situación de malestar que han generado.

Esbozo de una teoría del reconocimiento en educación

De acuerdo con la tesis que hemos mantenido, es mejor abandonar la ilusión de que podemos revertir los hechos causales y centrarnos por el contrario en la búsqueda de medios para favorecer la convivencia en los centros educativos. Para pensar el modo de multiplicar las fuerzas convivenciales que crean humanidad nos será de enorme utilidad indagar los vínculos que unen y construyen a los seres humanos. Para conseguirlo conviene abandonar dos imágenes contrapuestas de la posición del sujeto en su medio vital: la del sujeto individualista que se aísla del entorno y la del sujeto diluido que se entrega a la colectividad. Ni una postura ni la otra crean humanidad. Sin embargo, los sujetos no están solos ni diluidos: están – o pueden estar – vinculados unos a otros por lazos de reconocimiento y apoyo mutuo (TODOROV, 1999; HONNETH, 1997; KROPOTKIN, 2009). De ahí que podamos afirmar que el esfuerzo por crear unas condiciones de reconocimiento producen humanidad y un mejor clima institucional.

Si miramos con más detenimiento la relación de reconocimiento y el apoyo mutuo podremos ver que no se presentan como una totalidad homogénea, sino que se manifiestan a través de tres figuras bien diferenciadas. Nos estamos refiriendo a formas como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa, y la participación en proyectos o relación de cooperación.

La primera forma de reconocimiento se produce a través del encuentro cara a cara. En este espacio interpersonal de relación aparecen los sentimientos que nos vinculan con los demás y nos ayudan a enfrentarnos a las dificultades vitales. El afecto, la amistad y el amor se vuelven verdaderas fuerza humanizadoras (ARISTÓTELES, 1982, p. 451-476; BUBER, 1974; LEVINAS, 2000). Sabemos bien que no es posible la convivencia sin una relación de afecto con los educadores y con los iguales, ambas se deben construir mediante prácticas pedagó-

gicas que resalten la ayuda entre iguales y la voluntad de escucha y cuidado hacia el alumnado por parte de los docentes.

La segunda forma de reconocimiento se produce a través del diálogo. En este espacio interpersonal se ponen en juego un conjunto de mecanismos comunicativos que nos permiten mantener intercambios constructivos con los demás a propósito de los temas que afectan a los interlocutores (HABERMAS, 1987, 1998). En la medida que los procesos de diálogo están orientados a obtener una mayor comprensión entre los participantes y si procede un cierto nivel de acuerdo entre ellos, el diálogo se convierte en un potente instrumento de convivencia y humanización.

La tercera forma de reconocimiento se produce a través de la participación en proyectos cooperativos y solidarios de intervención en el mundo natural o social. En la medida que la realización de proyectos conjuntos está dirigida por mecanismos de cooperación entre todos los participantes y orientada en dirección a una transformación optimizadora de la realidad, el trabajo en proyectos compartidos se convierte también en un fuerte dinamismo de humanización y convivencia.

Hemos visto como el reconocimiento interpersonal se expresa en el encuentro cara a cara, en el diálogo y en la cooperación. Y hemos supuesto que la implementación de prácticas educativas que cristalicen estos tipos de reconocimiento pueden crear mejores formas de convivencia en las instituciones educativas. En lo sucesivo, sin embargo, nos centraremos en el trabajo que hemos realizado en torno a los encuentros cara a cara, verdadera condición ineludible de cualquier mejora de la convivencia en los centros educativos. Cuando un dinamismo social, como ocurre en este caso con los encuentros, tiene un papel tan importante en los procesos formativos, suelen plantearse dos exigencias complementarias: por una parte, se hace necesario estudiarlo mejor para conseguir una descripción lo más precisa posible; y por la otra, conviene también idear propuestas que mejoren el uso de los encuentros en las situaciones educativas. A ambas cosas vamos a dedicar las páginas siguientes.

¿Qué es un encuentro?

Los encuentros son momentos de relación cara a cara, ubicados en un espacio preciso y limitados en el tiempo, en los que se establece un vínculo que compromete a los dos protagonistas a participar en el desarrollo de una acción conjunta – en educación, la mayoría de veces se trata de un proceso de negociación de saberes, normas, comportamientos, valores y elementos identitarios –, una negociación que además supone siempre un intercambio afectivo. Es decir, junto a la acción que se efectúa, se desencadena también un flujo afectivo que se entremezcla con dicha acción, le da un tono emocional y contribuye a crear una relación interpersonal (GOFFMAN, 1961).

La madre sonríe a su hijo y le muestra como coger la cuchara; los maestros se dirigen ininidad de veces de modo individual a sus alumnos, sea en privado o delante del resto del grupo clase, para preguntarles, reprenderles, alabarles y otras múltiples acciones; el profesor de música da indicaciones específicas a cada uno de los componentes de la orquesta, les indica cómo deben tocar y premia su correcta ejecución; y el entrenador del equipo de fútbol dirige una mirada y un gesto de enfado al jugador cuando es expulsado del campo. En grupo, en privado o ante una multitud, los encuentros cara a cara entre un sujeto que educa y otro que se forma constituye la unidad menor y a la vez más universal de intervención educativa.

Conducidos por una voluntad de síntesis y de utilidad pedagógica, entendemos que un *encuentro es un momento de relación cara a cara en el que se establece un vínculo entre dos protagonistas – el profesor/a y un alumno/a – que les compromete a participar en el desarrollo de una acción, que conlleva siempre un tono afectivo, y que contribuye a la construcción de la identidad, la moralidad y el conocimiento*. De la definición abstracta vamos a pasar a uno de los múltiples ejemplos que se pueden aducir.

María está paseando por la clase y organizando la tarea que les deberá ocupar durante el tiempo que les queda antes de bajar al patio. Es un tiempo destinado a acabar los trabajos atrasados. Va dando instrucciones al conjunto de la clase y a menudo las repite a algunos en particular.

– Sí, sí, Albert, ya puedes sacar la carpeta y buscar las hojas que todavía no has terminado.

Cuando pasa por delante de David, le pregunta:

– ¿Qué haces?

– No encuentro lo que tenía que terminar.

– ¿Qué tenías que terminar?

– Las divisiones.

– ¿No las encuentras? A ver – y la profesora empieza a buscar por entre los folios que guarda en la carpeta. No la tienes muy ordenada, no – le dice con mala cara –. Míralas, aquí están, qué lejos las tenías. Tú sí que estás lejos – y lo mira ahora con una sonrisa maligna. No pierdas más tiempo y a trabajar.

María se va y él la despide con un gesto de derrota. (PUIG, 1999)

Transmitir, reconocer y regular

Para observar y describir los distintos tipos de encuentros, se han realizado diferentes trabajos etnográficos que nos han permitido conocer mejor su funcionamiento y tipología (PUIG, 1999; GIJÓN, en prensa). En lo que sigue nos basaremos en el estudio más completo que hemos realizado y que se llevó

a cabo en aulas escolares de educación infantil y primer ciclo de primaria (GIJÓN, 2004). A partir de la observación y toma de notas, la grabación y transcripción de clases, y por último tras un minucioso análisis de los encuentros detectados, se ha podido establecer una clasificación de los distintos tipos de encuentros. En un aula aparecen tres tipos de encuentros: de ayuda a la construcción de conocimiento; de manifestación de afecto y cuidado; y de formulación de correcciones y recriminaciones.

Los encuentros de ayuda a la construcción de conocimiento son aquellos momentos de interacción cara a cara entre profesor y alumno en los que, mediante múltiples estrategias docentes, se pretende facilitar la adquisición de contenidos informativos, procedimentales y de valor. Parte de la tarea de transmisión que lleva a cabo el profesorado se realiza por medio de este tipo de encuentros. El otro gran conjunto de tareas relacionadas con la transmisión de saberes tienen que ver con las explicaciones que se ofrecen al conjunto del grupo clase. Por otra parte, vamos a considerar como conocimiento cualquiera de los contenidos que trabaja el currículum, desde los hechos y conceptos a los valores y procedimientos. Y en consecuencia se incluirá también la amplia gama de estrategias docentes que se usan en la transmisión de saberes, desde una simple explicación a un intercambio de opiniones o una corrección, por citar tan sólo algunas posibilidades de entre los muchos mecanismos que se ponen en juego en la docencia.

Lo que sabemos del barrio (CEIP Drassanes, 3º de Primaria)

La profesora inicia hoy una nueva clase de sociales destinada al trabajar el conocimiento del barrio, de alguna instituciones y a ubicarse en un mapa. Comienza la sesión con una ronda de preguntas.

Profesora: Bueno, hoy vamos a hablar de lo que conocemos del barrio, la escuela, el mercado, nuestra calle... Vivimos en un barrio concreto donde hay muchas cosas diferentes. (Escribe en la pizarra: El entorno de la escuela)

Profesora: Vamos a empezar, a ver Zacarías, tu vives en este barrio, ¿verdad?

Zacarías: Sí. Tardo muy poco en venir.

Profesora: Vamos a ver, ¿qué conoces del barrio?

Zacarías: Mmm...la escuela.

Profesora: Muy bien, la escuela. (La profesora anota en la pizarra) ¡Qué más?

Zacarías: Pues...la calle.

Profesora: Sí, bueno, pero cuando vienes cada mañana de tu casa a la escuela, ¿qué te encuentras?

Zacarías: Yo paso por las Ramblas y veo los quioscos.

Profesora: Muy bien, las tiendas donde podemos com-

par los periódicos, las revistas,... (Lo anota en la pizarra)
¿Qué más?

Zacarías: También la panadería.

Profesora: Muy bien, (Lo anota en la pizarra) Muy bien, y si te pones enfermo, ¿dónde vas?

Zacarías: Al médico!!! (Contesta de inmediato)

Profesora: ¿Y sabes donde está en centro de salud?

Zacarías: Mmm...no lo sé.

Profesora: Bueno, está cerquita de la escuela, lo veremos en el mapa. Y otra pregunta, ¿tú sabes dónde empieza y dónde acaba el barrio?

Zacarías: Mmm...(Permanece unos segundos en silencio).

Profesora: Bueno pues hoy vamos a hablar de todo esto, hasta dónde llega el barrio, qué podemos encontrar en él...¿vale?

La profesora sigue haciendo preguntas a otros alumnos sobre lo que conocen del barrio y lo anota en la pizarra. (GIJÓN, 2004, p. 59-60)

Los encuentros de manifestación de afecto y cuidado son aquellos momentos de interacción cara a cara entre profesor y alumno en los que mediante múltiples estrategias de acogida, aprecio y comprensión, se pretende aumentar la autoestima, generar sentimientos de confianza y bienestar, y facilitar la construcción de la propia identidad. Junto a la instrucción, una de las tareas que puede llegar a ocupar más tiempo y más esfuerzo de los educadores es mantener una relación cálida y de reconocimiento con sus alumnos que les ayude a construirse y apreciarse como personas. Muchos encuentros a lo largo de un día tienen un contenido esencialmente emocional. Un contenido que se concreta principalmente en la creación de un clima de confianza y bienestar y en la devolución a cada alumno de una imagen de sí mismo aceptada y valorada positivamente por parte del educador. Por último, estas tareas se llevan a cabo de forma prioritaria mediante estrategias educativas basadas en la comprensión de los puntos de vista y emociones del alumnado, así como en la acogida, estima y valoración como personas y como protagonistas de las más diversas actividades escolares.

El consuelo de Tamara (CEIP Drassanes, 3º de Primaria)

La profesora ha observado que durante la clase de hoy Tamara ha estado algo ausente. Cuando la fila sale hacia el patio, le llama y ambas hablan unos minutos en privado.

Profesora: Tamara, ¿puedes venir un momento?

Tamara: (Guarda la carpeta en la mesa y se acerca a la profesora)

Profesora: ¿Cómo estás, Tamara? ¿Te sientes bien?

Tamara: Mmm...(Titubea un poco y no sabe qué contestar).

Profesora: (Se levanta y se sienta encima de la mesa; tiene a la niña cogida por los hombros, no deja de mirarla con cariño). No pasa nada, es que he visto que estabas muy callada en clase, tú que siempre intervienes. He pensado que quizá te ocurría algo.

Tamara: No...bueno...es que me he peleado con Soraya y Susana.

Profesora: A veces entre amigos nos enfadamos, ¿pero qué ha ocurrido? ¿No puedes hablar con ellas?

Tamara: Es que no quieren ser mis amigas. Se meten conmigo.

Profesora: A ver, qué ha pasado. ¿Por qué se meten contigo? ¿Qué es lo que ha pasado?

Tamara: Dicen que no sé jugar, pero es que ellas no me dejan.

Profesora: Una cosa es no saber jugar y otra que se metan con nosotros. ¡Qué es lo que pasó?

Tamara: Bueno, también nos enfadamos y nos insultamos.

Profesora: Parece que lo mejor es que habléis y solucionéis el problema.

Tamara: Es que no me quiero quedar sin amigas.

Profesora: Bueno, no te preocupes, todos nos hemos peleado a veces con los amigos. Verás como se soluciona. ¿Por qué no hablas con ellas mañana? Les explícas que tú quieres jugar con ellas.

Tamara: Mmm...(Titubea de nuevo). ¿Y si no quieren hablar conmigo?

Profesora: Si quieres, entonces me lo dices y podemos hablar las cuatro juntas, ¿vale?

Tamara: Está bien.

Profesora: Bueno, no te preocupes, ya verás como todo se soluciona. (GIJÓN, 2004, p. 80-81)

Los encuentros de formulación de correcciones y recriminaciones son aquellos momentos de interacción cara a cara entre profesor y alumno en los que mediante múltiples estrategias de advertencia y presión, se pretende modificar el comportamiento y la actitud de los alumnos. La tarea educativa que se destaca en este tipo de encuentros se refiere a la regulación del comportamiento del alumnado. Una tarea formativa que suele centrarse en el cambio de comportamiento y en la adquisición de predisposiciones estables que permitan inducir comportamientos deseados. Para alcanzar estos objetivos este tipo de

encuentros pone en juego estrategias basadas en el uso suave o más estricto de la autoridad que posee la figura del educador.

Recriminación a Ezra (CEIP Castella. Educación Infantil)

Durante una asamblea, la profesora realiza varias llamadas de atención a Ezra, que no escucha lo que está explicando Roldán. Al fin, la profesora interviene para la Ezra deje de hablar con una compañera.

Profesora: ¿Ezraaaa!

Ezra: (Deja de hablar).

Profesora: (Al acabar la asamblea, después de varias llamadas de atención como la anterior, se dirige al alumno). Y ahora Ezra, se pondrá de pie un ratito.

Ezra: (Se levanta en silencio. Parece sorprendido).

Profesora: Hará ver que es un buen chico, (elevando el tono de voz) ¡y que se porta bien cuando nos reunimos y hablamos de cosas interesantes! ¡Y hará ver que le interesa escuchar!

Ezra: (Algo confundido, sigue en pie al lado de la columna).

Profesora: (Indica al resto de la clase que se pueden levantar para coger el desayuno). Los demás pueden coger el desayuno.

Profesora: (Dirigiéndose a Ezra). ¡Hombre Ezra! ¿Ezra dejará de hacer el tonto una vez en su vida?

Ezra: (Mira a Mabel con vergüenza).

Profesora: (Dirigiéndose al resto de la clase). Va, podéis coger el desayuno.

Alumnos y alumnas: (Con bastante ajeteo, se levantan y cogen el desayuno).

Profesora: Unos pocos segundos después se dirige a Ezra). Va, vete.

Ezra: (Va a coger el desayuno algo más tranquilo). (GIJÓN, 2004, p. 100)

Aunque ya se han visto las características generales de los encuentros, merece la pena detenernos unos instantes para fijar la estructura común de los encuentros que se producen en situaciones educativas, así como las diferencias que nos han permitido clasificarlos en grupos. En todos los encuentros analizados hemos visto una estructura semejante y un modo distinto de manifestarse: un objetivo educativo – transmisión, reconocimiento y regulación – un contenido a propósito del cual se produce la operación que todo encuentro supone – contenidos informativos, procedimentales y de valor, contenidos relacionados con la confianza, el bienestar, la autoestima y la identidad, y contenidos

vinculados con las actitudes y comportamientos –, y por último unas estrategias que facilitan la operación formativa que pretende cada encuentro – estrategias docentes, de acogida, aprecio y comprensión, y de advertencia y presión.

Mejorar la relación con el alumnado y crear un clima de convivencia

Si ahora cambiamos nuestro objetivo y abandonamos la voluntad descriptiva para adoptar una actitud normativa, podemos formular varias recomendaciones para alcanzar una relación educativa auténtica y creadora de un clima escolar de convivencia: primero, deben crearse las condiciones que faciliten los encuentros frecuentes; segundo, deben producirse abundantes encuentros de acogida verdadero origen de cualidades morales como la responsabilidad y el respeto; y tercero, los educadores deben tomar conciencia y regular el uso de los encuentros para mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar.

Se trata, en primer lugar, de crear las condiciones que faciliten la multiplicación de encuentros. No podemos imaginar un entorno educativo en el que falten las relaciones interpersonales entre educadores y jóvenes, o bien que sean escasas e irrelevantes. Ciertas dinámicas institucionales a veces crean situaciones en las que casi no hay contacto personal y toda la labor educativa queda restringida a un flujo informativo unidireccional dirigido al conjunto del grupo clase. Sería mejor informar menos a los alumnos y vincularnos mucho más a ellos a través de manifestaciones más explícitas de afecto. Y por supuesto sería mucho mejor construir una relación de afecto con ellos que gastar tanto tiempo y tantas energías en vigilarlos. La educación también se ha visto envuelta en el “olvido del otro” que sufre nuestra civilización (MELICH, 1998, pp. 23-37). La mejor educación precisa justamente lo contrario: encuentros abundantes. Pero no se trata de multiplicar cualquier tipo de encuentro, sino de encuentros que reconozcan a las personas y no las traten como a cosas. Con demasiada frecuencia, el otro se huela en nuestras manos: se objetiva, instrumentaliza, cosifica y acaba por desaparecer como persona. Bajo una misma denominación – encuentros – se pueden englobar realidades casi opuestas: las relaciones interpersonales pueden ser un medio para objetivar y sujetar a los alumnos (FOUCAULT, 1976), pero también pueden constituir un espacio de reconocimiento pleno del otro en tanto que ser humano singular.

En segundo lugar, y tal como acabamos de afirmar, para que se produzca una relación educativa auténtica no basta con una sucesión de encuentros. Pese a su importancia, es necesario que el encuentro contenga una clara iniciativa del educador orientada a acoger, reconocer y aceptar al educando (DUCH, 1997, p. 15-37). No se trata de encontrarse para escrutar o dominar, sino para demostrar que se le estaba esperando, para manifestar que se tienen esperanzas en sus posibilidades, para cuidar de él y ayudarlo en todo lo posible, para reconocerlo a través de una escucha sin filtros y, finalmente, para aceptarlo tal como se nos muestra. Una abertura al otro que no debe

confundirse con una actitud pasiva o dominada por el destino; se trata de mostrar una abertura combativa y dispuesta a entregarse en la ayuda. Algo que va más allá de los contactos teñidos de indiferencia o legalismo. Cuando se logra una relación de acogida y reconocimiento se están poniendo las bases de la entrada en el mundo social. La socialización depende de que alguien esté dispuesto a acoger y reconocer: de que alguien este dispuesto a vincularse afectivamente.

Llegados a este punto estamos en el umbral de los dos movimientos morales que se producen en toda relación humana lograda. Nos referimos, por una parte, a la responsabilidad por el otro y, por la otra, al respeto que genera obligación. Con el primer movimiento aludimos a la responsabilidad incondicional del educador hacia el educando (LEVINAS, 1991). La relación educativa supone una responsabilidad ética del adulto hacia el joven; una responsabilidad que no está limitada por ninguna condición que pueda eximirla. El otro a través de su corporeidad, pero yendo más allá de ella, muestra su contingencia, su necesidad, su debilidad y reclama ayuda sin condiciones y sin ofrecer nada a cambio. En esta exigencia callada del alumno y en el deber de colmarla responsablemente por parte del educador reside el primer movimiento moral que encierra la relación educativa. Pero a la vez cuando un joven se siente apreciado por un adulto – recibe afecto, cuidado, se comparte tiempo con él, se alaba su esfuerzo y se le valora de modo incondicional – acaba también por apreciar al adulto. Y cuando se ha creado un vínculo de afecto recíproco es más fácil que los educadores puedan indicar valores y conductas a los jóvenes con una mayor probabilidad de que los adoptaran debido al afecto que les profesan (PIAGET, 1999; RAWLS, 1979, p. 511-536). Se genera en los jóvenes un sentimiento de obligación en cierto modo paralelo, aunque distinto, a la responsabilidad que antes impulsaba a los educadores en relación a los jóvenes. Estamos ante una doble obligación moral que no puede ser eterna ni explica todos los dinamismos y tareas de la educación moral, pero que resulta del todo imprescindible como uno de sus espacios y momentos.

En tercer lugar, vamos a dirigir la atención hasta un nivel que casi nos permita operativizar la propuesta de multiplicación de encuentros de reconocimiento que acaban produciendo cualidades morales de responsabilidad y respeto. Sin embargo, en este punto encontramos uno de los principales problemas que encierra la voluntad de optimizar los encuentros educativos y es que los encuentros pasan desapercibidos, son tan espontáneos que muy difícilmente se pueden prever y menos programar. Es decir, uno de los principales dinamismos formativos parece que se nos escapa de las manos cuando lo queremos mejorar. En cierto modo es así: no es fácil controlar y dirigir conscientemente cada uno de los encuentros que mantenemos con nuestros alumnos, pero no por ello es imposible hacer algo.

Cuando no es fácil controlar conscientemente una acción, la mejor solución no es intentarlo de todos modos, sino tomar consciencia hasta donde

sea posible de cómo se lleva a cabo dicha acción y contrastarla con lo que deseáramos conseguir. Este proceso de autoobservación y de comparación entre lo que realmente efectuamos y lo que pretendemos alcanzar a menudo es suficiente para mejorar la acción en el sentido deseado. La toma de conciencia es un mecanismo de optimización en la medida que nos ayuda a percibir lo que hacemos y hacia donde nos deberíamos dirigir. Por tanto, la mejor manera de optimizar los encuentros que se mantienen con los alumnos es prestarles atención y valorarlos en relación a lo que pretendemos alcanzar.

Más allá del esfuerzo de toma de conciencia, pueden proponerse alguna ideas generales en orden a optimizar el régimen de encuentros. Dada que la construcción de lazos afectivos con los adultos no se realiza en un tiempo educativo preciso y recortado. No es posible proponer actividades educativas especialmente pensadas para lograr tales objetivos. Todas las tareas educativas pueden contribuir a incrementar los lazos de afecto. Sin embargo, cabe recordar algunos puntos: es preciso estar con los alumnos y no rehuir su presencia, conviene no limitarse a dar la clase y desaparecer, conviene también saber aprovechar todos los momentos, es imprescindible esforzarse por comprender la parte positiva que tiene cualquier persona y valorarla, es bueno autoevaluarse de vez en cuando y repasar la calidad de nuestra relación como educadores con cada uno de nuestros alumnos; en otro orden de cosas, es necesario proponer prácticas educativas que proporcionen espacios y tiempo que suministren frecuentes oportunidades para el encuentro. En definitiva, se debería ser más beligerante en favor de una comprensión de la tarea educativa como parte de una profesión de proximidad y ayuda que exige calidez y reconocimiento del otro para lograr sus objetivos.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética Nicomaquea en Tratados ético-morales**. Madrid: Aguilar, 1982.

BELLO, G. **La construcción ética del otro**. Oviedo: Nobel, 1997.

BUBER, M. **Yo y tú**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

DUCH, L. L. **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. México: Siglo XXI, 1976.

GIJÓN, M. **Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela**. Barcelona: Graó, 2004.

GIJÓN, M. **Un año en la clase de las jirafas**. (En prensa)

GOFFMAN, E. **Encounters: two studies in the sociology of interaction**. Indianápolis: Bobbs-Merril, 1961.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**, 2 vols. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Facticidad y validez**. Madrid: Trotta, 1998.

HONNETH, A. **La lucha por el reconocimiento**. Barcelona: Crítica, 1997.

KROPOTKIN, P. **La selección natural y el apoyo mutuo**. Madrid: La Catarata, 2009.

LEVINAS, E. **Ética e infinito**. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2000.

MELICH, J.C. **Totalitarismo y fecundidad**. Barcelona: Anthropos, 1998.

PIAGET, J. **De la pedagogía**. Barcelona: Paidós, 1999.

PUIG, J. **Feina d'educar**. Relats sobre el dia a dia d'una escola. Barcelona: Edicions 62, 1999.

RAWLS, J. **Teoría de la justicia**. México: FCE, 1979.

TODOROV, T. **El jardín imperfecto**. Barcelona: Paidós, 1999.

Correspondência

Mònica Gijón Casares – Campus Mundet, Edificio de Llevant, Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona, Espanha.

E-mail: mgijon@ub.edu – joseppuig@ub.edu

Recebido em 18 de junho de 2010

Aprovado em 09 de agosto de 2010