



*Revista Galega  
do Ensino*

*Ano 13 • 2ª época • Nº 45 • Marzo 2005*

# *Colaboracións especiais*

---

*RGE*



# EDUCACIÓN E CONFLITO

Pedro Ortega Ruiz  
Universidade de Murcia

## RESUMO

A nosa sociedade occidental padece unha evidente crise de transmisións. Os antigos criterios perderon a súa orixinaria capacidade orientadora, e os novos aínda non se acreditaron con forza suficiente para proporcionarlles aos individuos e grupos sociais a posibilidade de orientarse e situarse na estrutura desta sociedade. Nesta situación faise necesaria unha “nova educación” que sitúe o educando no centro mesmo do proceso educativo. A relación educativa non é unha relación convencional que se pode encerrar nunha linguaxe na que todos os problemas, transformados en cuestións técnicas, poden ser resoltos, controlados e dominados. A educación é en si mesma unha experiencia ética. O conflito nas aulas hase de abordar desde novos enfoques que o afasten dunha pedagogía excesivamente centrada nas aprendizaxes cognitivas. Preparar os alumnos para facerse cargo do outro, acollelo e recoñecelo convértese nun obxectivo prioritario. Non é cuestión de recursos didácticos ou procedementos, senón máis ben de encontrar a raíz ética da acción educativa (a pedagogía da alteridade) que nos leva a un novo enfoque ou modo de entender e facer a educación. A educación para o coidado do outro, a deferencia cara ao outro, o desenvolvemento da empatía, etc. constitúe unha pedagogía adecuada para abordar os conflitos nas aulas.

## PALABRAS CLAVE

Educación, conflito, violencia, ética, alteridade, contexto social.

En pedagogía é un axioma que non é posible educar “en terra de ninguén”. Se se fai difícil entender un texto escrito sen o seu contexto, tampouco resulta doado educar sen un “aquí e agora”. “*Entre contexto y educación hay una relación dialéctica*. Un contexto empuja o frena, crea posibilidades o impoñe límites, suscita ilusión o desgana, engendra esperanza o desesperanza” (González de Cardedal, 2004, p. 11), pero nunca é neutral ou indiferente á acción educativa. En pedagogía estivemos demasiado tempo dedicados a elaborar, en despachos e labo-

ratorios, estratexias que facilitasen os procesos de ensino-aprendizaxe (case sempre de coñecementos) dos nosos alumnos á marxe dos seus contextos sociofamiliares. E non é que alcanzamos resultados de moito éxito, pero conseguimos, polo menos, sacar o ensino da rutina e dos niveis da soa experiencia herdada. Hoxe empeza a verse que o problema en educación non é tanto saber “como ensinar” canto poñerlle nome a “que ensinar e para que”. O problema ao que se lle debe dar resposta non é só “didáctico”, é ante todo *antropolóxico e 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). Encadrar o discurso pedagóxico nos moldes das estratexias ou procedementos significa mutilar e desnaturalizar a acción educativa naquilo que lle é máis esencial: que home e que sociedade queremos construír, aquí e agora. Os procedementos no ensino poden ser moi diversos, e mesmo podemos cometer erros en aplicar as estratexias máis axeitadas para os obxectivos propostos. Pero un erro nos fins pode ter consecuencias graves tanto para as persoas coma para o conxunto da sociedade. O tratamento dos conflitos nas aulas perdeuse na maraña das estratexias ou recursos didácticos, e perdeuse de vista a cuestión central: que home e para que sociedade se quere educar.

## 1. ¿DE QUE FALAMOS?

No acalorado debate sobre “a violencia” nas aulas adóitanse confundir, con excesiva frecuencia, termos e conceptos que nada teñen que ver entre si. Unha cousa é violencia e outra ben distinta é conflito. Aquela leva consigo o maltrato físico ou verbal, a exclusión ou marxinação do agredido e “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). A violencia é versátil, multiforme, maniféstase de moitas maneiras e reflicte moitas e moi distintas tendencias e procesos da nosa sociedade; é ubicua, aparece en todas as partes; é unha fonte de poder e unha mercadoría que se compra e se vende no mercado (Torrego e Moreno, 2003). A violencia xera sempre un estado de ansiedade e inseguridade, ás veces cadros depresivos que dificultan gravemente a actividade de ensino e aprendizaxe dos que a padecen. O conflito, pola contra, visto como algo negativo, trastorna e interrompe o clima de clase, altera as relacións interpersoais entre os alumnos e o profesor-alumnos, pero non dana gravemente a vida do centro escolar, non xera inseguridade nas aulas nin crea alarma social. Así como a vio-

lencia é rexeitable en calquera das súas manifestacións, o conflito, pola contra, non é necesariamente negativo. Responde a unha lexítima discrepancia de ideas, valores, estilos de vida, pautas de comportamento, etc. que nunha sociedade democrática que se rexe polo diálogo e a tolerancia debe atopar canles e 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 e Saura, 2003, pp. 21-22). Por iso, sería máis axeitado falar de *xestión* do conflito ou de como resolver as situacións conflictivas, integrando o conflito como unha situación educativa. Ou o que é o mesmo: habería que pensar máis en utilizar o conflito como unha situación normal no ensino-aprendizaxe e, entón, educar dende o conflito, abandonando a tendencia a demonizalo como algo rexeitable, buscando, inconscientemente, a paz dos cemiterios. Pensar nunha escola onde non hai conflitos é adscribirse a un tipo de des-educación onde se adoutrina e mutila o pensamento e a creatividade; onde a disensión é vista como falta de disciplina e de obediencia; é pensar nunha escola deseñada para reproducir a orde social e na que a *eficacia* se converte no Deus ao que se lle rende culto, non importando os medios para conseguila, nin os valores e principios que se perdan no camiño (Ortega, Mínguez e Saura, 2003). En realidade, “la gran mayoría de los problemas y conflictos de convivencia que tienen lugar en las escuelas no son de violencia en sentido estricto” (Torrego e Moreno, 2003, p. 18). A actuación educativa deberá ir dirixida, entón, non a afogar os conflitos ou a evitar que estes se manifesten, senón a atopar mediante a negociación e o diálogo vías razoables de solución para estes. Como di o 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 os factores que estarían na base dos conflitos negativos (para algúns habería que chamalos “violencia”) que se producen nos centros escolares, faise referencia, sobre todo dende unha análise “psicoloxicista” do fenómeno, a factores de personalidade dos alumnos que explicarían as condutas disruptivas ou violentas destes no recinto escolar. Atribuír a un só factor a conflictividade escolar é un erro. As características persoais, a estrutura organizativa do centro e o medio sociofamiliar interactúan como elementos facilitadores dos conflitos no centro escolar. Pero son os factores sociofamiliares os que aparecen máis estreitamente asociados co comportamento dos alumnos na 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 audiovi-

sual” (Esteve, 2003, p. 184). Actuar de costas ao que sucede fóra das aulas, ou centrar todas as propostas educativas no marco do centro escolar supón o anticipo dun seguro fracaso. É indispensable que en pedagogía nos preguntemos algunha vez que “está a pasar” na sociedade dos nosos días para atopar as claves que nos poñan no camiño para unha axeitada e pertinente proposta educativa. O contexto é o *humus* inevitable no que acontece todo proceso educativo. Neste traballo reflexionamos: a) sobre o contexto sociomoral no que se está a producir a socialización dos nosos alumnos; b) ante esta situación, a necesidade de facerse unha pregunta: ¿que facer?; c) ¿é necesaria outra educación? A pedagogía da *sensibilidade* ou *deferencia* como alternativa á pedagogía racional-tecnolóxica para abordar os conflitos nas aulas; d) ¿como levala á práctica?

## **2. ¿QUE ESTÁ A PASAR?**

Se algunha palabra define axeitadamente a situación da sociedade occidental na que vivimos esta é a palabra: *crise*. Para unha gran maioría de analistas trátase dunha crise global que incide en todas as relacións fundamentais que os habitantes do noso espazo cultural manteñen coa natureza e entre si.

“Parece harto 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).

Unha das características da nosa sociedade occidental é a crecente anomía na que se desenvolven as relacións persoais e sociais. Ou o que é o mesmo, a perda de referentes que garantan a socialización e a educación naqueles patróns de conduta, costumes, tradicións e valores que se consideran fundamentais non só para a continuidade, sen rupturas traumáticas, do modelo de sociedade, senón para a interiorización ou apropiación de modelos valiosos de vida ética e moral. A sociedade occidental está a protagonizar un espectacular desenvolvemento científico e tecnolóxico inimaxinable hai só unhas décadas, pero tamén unha preocupante atrofia de saber moral que lle impide usar ese coñecemento a favor do home e dun ordenamento máis xusto da sociedade. Iso explica os profundos cambios e desaxustes nos que atopan o home e a sociedade, atrapados nas súas propias contradicións. Cando se producen estas circunstancias, a violencia e o caos poden xurdir en cal-

quera momento (Rodríguez Neira, 1999). Padecemos unha crise de “transmisións” de enormes proporcións (Duch, 2004). Non atopamos aínda os modos axeitados que nos permitan transmitirles ás novas xeracións as claves de interpretación dos acontecementos que configuraron a nosa historia persoal e colectiva. Esta fractura xeracional e social produce desconcerto e orfandade. Xa ninguén dubida de que se produciu unha quebra nos grandes principios que durante anos vertebraron a vida individual e social do home posmoderno; que os fundamentos antes válidos xa deixaron de ter sentido como puntos de referencia na vida dos individuos e grupos sociais, para se converteren en meras opcións que, a miúdo, posúen unha moi pequena influencia nos asuntos sociais e culturais dos nosos días.

A imaxe da “persoa eficaz” penetrou profundamente nas estruturas sociais e configurou un estilo de vida. Constátase un debilitamento das tradicións comúns que en tempos pasados ofrecían valores compartidos de referencia nos que, dalgún xeito, os individuos podían participar. O problema de fondo é que, ao desaparecer esas crenzas fundamentais compartidas, resulta moi difícil atopar unha nova base xeral de orientación que constituía o punto de encontro na convivencia social. Non só no ámbito social, tamén o individuo concreto quedou orfo de modelos próximos de socialización. Atopámonos metidos de cheo en “terra de ninguén”: os antigos criterios perderon a súa orixinaria capacidade orientadora, e os novos aínda non se acreditaron con forza abonda para lles proporcionar aos individuos e grupos sociais a posibilidade de orientarse e situarse na estrutura social. Habermas fai un xuízo acertado da situación do home posmoderno na sociedade “racionalizada”, orfo de referentes para orientar a súa conduta: “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” (Habermas, 2002, p. 54). Á perda do *suxeito* intentouse darlle dúas respostas extremas: a técnica e a ideolóxica. Nun caso, identificouse o proceso de humanización coa aprendizaxe duns saberes e destrezas cos que dominar o mundo, na convicción de que cualificación profesional e cualificación humana van inseparablemente unidas. En canto á ideoloxía, ofrecéuselles ás novas xeracións un proxecto de totalidade con cambio radical da sociedade, na convicción de que, logo do cambio social, virían despois a xustiza e a felicidade, a liberdade e a igualdade. Os resultados, despois deses experimentos, son que nin a técnica nin a ideoloxía lle aforran ao home a tarefa de descubrir o sentido da súa humanidade, o descubrimento do *suxeito* (González de Cardedal, 2004).

Asistimos, por outra parte, a unha crecente “desvalorización” da vida individual e 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). Nun mundo así non hai homes de carne e óso, nin dor e tristura, nin gozo e alegría. Só estatísticas, burocracia, razón fría. Non hai lugar para a ética, para a amizade, para a gratuidade. “O home sen atributos” parece dominalo todo na única linguaxe que lle é posible: a linguaxe tecnocientífica. Mírase con indiferenza calquera intento de xustificar a conduta persoal e social dende criterios éticos ou morais que orienten e limiten a conduta humana; os “intereses” individuais e colectivos, dende os que hai que construír o proxecto histórico, non os principios éticos, adquiriron unha preeminencia indiscutible. O fin xustifica os medios. Isto tradúcese no enfrontamento dos pobos que buscan instaurar o “mapa mundi” á súa propia imaxe e beneficio, e na universalización do sufrimento e da miseria nas relacións entre os pobos, á marxe de toda ética, guiados polo principio da máxima utilidade ou beneficio (Singer, 2003). É verdade que existen movementos orientados pola ética e a solidariedade que loitan pola dignidade humana e por establecer unhas relacións entre todos fundamentadas na xustiza e na equidade. As pegadas do humanismo ético, ilustrado e utópico non desapareceron de Occidente, a pesar das fortes presións da razón “instrumental”. Pero atópanse inevitablemente desprazados e en condicións de inferioridade ante unha sociedade que se refuxia no utilitarismo práctico e na subxectividade 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). Non só asistimos perplexos a unha crise sen precedentes de valores, senón que os que dicimos ter non sabemos como ensinalos. Padecemos unha crise de “transmisións”, de “destradicionalización” na que resulta cada vez máis difícil responder á pregunta *¿quen son?* porque non nos recoñecemos nunha comunidade na que poidamos percibir con claridade *¿quen somos?*

Na sociedade premoderna, as transmisións feitas dende e nas estruturas de acollida (familia, grupos, institucións, comunidade) resultaban máis eficaces e menos problemáticas. Na posmodernidade, non obstante, a *continxencia e provisionalidade* convértese nunha categoría fundamental para explicar a nova situación do home no mundo. Este ha de desenvolverse nun medio de innumerables dúbidas, fugacidades e inconsistencias. Por outra parte, a *sobreaceleración do tempo* é un ele-



mento engadido que influíu decisivamente na sociedade actual. Pode afirmarse que a actual preeminencia do presente na experiencia da secuencia temporal dos individuos e das colectividades vai unida á aceleración crecente e imparable do curso do tempo, do *tempo vital*. Este feito ten unhas enormes repercusións na experiencia ética, na adopción duns determinados valores, na configuración da conciencia moral das persoas e nas respostas dos individuos e dos grupos humanos na vida de cada día. A velocidade con que aparecen e desaparecen as innovacións non ten paralelismo na historia pasada das culturas. Esta sobreaceleración do tempo debería obrigar aos individuos a tomar unha posición moral coa mesma velocidade coa que irrompen as innovacións na nosa sociedade. Pero curiosamente adoita producir, dun lado, un “hipermercado de valores” provisionais, fráxiles e en competición; doutro, produce suxeitos humanos cunha identidade exclusivamente instantánea, é dicir, sen referencias á anticipación e ao recordo, á tradición e á utopía. Trátase, polo tanto, de suxeitos humanos descolocados con respecto á súa propia traxectoria vital, bloqueados e alleados con respecto a si e aos demais (Duch, 2002). A situación descrita está no fondo da desprotección e desarraigamento en que se atopan nenos e adolescentes que fai moi difícil que estes poidan aprender os recursos máis elementais para sobrevivir nunha sociedade tan complexa e convulsa como a nosa. Para sobrevivir nesta sociedade é preciso poñer en xogo todos os medios dispoñibles e estar sempre vixilantes para afrontar os novos riscos que unha sociedade en permanente cambio constantemente demanda. Nada do ata agora aprendido nos asegura que con tal bagaxe se poden afrontar con éxito novas situacións (Ortega, Mínguez e Saura, 2003). Esta situación de “urxencia” explica suficientemente os conflitos e, ás veces violencia, que marcan a vida dos nosos centros escolares. Esquivar esta realidade é tanto como pechar as portas a propostas plausibles para abordar unha situación que lles preocupa non só aos profesionais da educación, senón tamén ao conxunto da sociedade.

### 3. ¿QUE FACER?

Pretender que a institución escolar resolva por si soa a situación conflitiva na que viven os centros escolares constitúe un brinde ao sol. A escola non é, nin o vai ser nunca, a panacea para todos os males que afectan a sociedade, pero si “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). Iso fai indispensable introducir non poucos cambios na estrutura e funcionamento do sistema educativo e na mentalidade da maioría do noso profesorado; repensar o que estamos a facer e superar as inercias dun sistema excesivamente burocrático máis preocupado pola xestión que pola innovación e adaptación á nova realidade dunha

sociedade en permanente cambio (Escudero, 2001). Faise indispensable introducir novos contidos na educación, como son os problemas do cidadán de hoxe: 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). E pensar a escola non só como fase preparatoria para a inserción laboral, institución transmisora de “saberes”, senón como escola para a 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 é necesario, máis aínda, urxente, formular a educación dende presupostos antropolóxicos e éticos distintos aos que, actualmente, inspiran a reflexión e práctica educativas. Hoxe é necesaria unha seria e detida reflexión sobre o modelo antropolóxico e ético que serve de apoio ou soporte á práctica educativa. Instalámonos nun modelo que entendeu a educación dende un marco conceptual que a reduciu a unha *planificación tecnolóxica* (Sarramona, 2003) na que o prioritario foron os resultados académicos e o éxito profesional. Ata agora, tivemos só institucións de ensino, centradas na prioridade da aprendizaxe de coñecementos e destrezas. E a educación non se esgota en só procesos de aprendizaxes académicas ou competencias profesionais; pola contra, trastorna e afecta todas as dimensións da persoa. É a totalidade desta a que se ve comprometida nun proceso de transformación positiva, de modo que permita “un novo nacemento”, o nacemento de “algo novo”, non repetido, como di H. Arendt (1996).

A pedagogía foi debedora, ata agora, do pensamento kantiano que condicionou a reflexión e a práctica educativas, impregnándoa dunha visión *idealista, cognitivista* do ser humano. Na práctica, ignorouse a existencia doutras antropoloxías que explican o home non *en si e dende si*, na autonomía ou autoconciencia, senón como unha realidade aberta ao outro, *co* outro e *para* o outro; non só como o ser que pensa ou razoa, senón, ademais, como o individuo concreto que ama, sente, goza e sofre. É evidente que calquera opción antropolóxica que se adopte ten repercusións necesarias na ética e, por suposto, nas propostas educativas. Estas non se dan “porque si”, ao chou, senón que aparecen directamente entroncadas coa posición antropolóxica que as inspira. É un axioma que non hai educación sen antropoloxía, que non hai educación sen unha ética que a xustifica. Pero ¿que antropoloxía, que ética? As imaxes e explicacións do ser humano son moitas, e as éticas tamén. O problema co que se atopou a pedagogía é que só tivo como referente ou soporte antropolóxico e ético a explicación *individualista e cognitiva* do ser humano, máis concretamente a imaxe que se fraguou na Ilustración e que a filosofía kan-

tiana recolle en todas as súas versións. A hexemonía do pensamento kantiano non fixo posible outra interpretación do ser humano. A afirmación deste na súa autonomía, na súa condición de fin en si mesmo, a necesidade de establecer a incondicionalidade da moral para afastarse de toda contingencia fixo do ser humano un ente abstracto, ideal, sen ámbito, ahistórico. E a necesidade de afirmar uns principios rematou por negar unha realidade: que o home non se explica *sen os outros, sen o outro*; que aquela é unha realidade *dialóxica, encarnada* e que esta apertura ao outro o constitúe e o define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Mounier, Lévinas, etc.). Hai outras explicacións ou interpretacións do ser humano que nos levan, necesariamente, a *outra ética* e a outra moral e, polo tanto, a outras propostas educativas. Non debería sorprendernos, polo tanto, se dende outros presupostos antropolóxicos e éticos se fan novas propostas educativas que responden, doutro xeito, a modos distintos de entender o ser humano (Ortega, 2004).

A pedagogía aínda non desenvolveu unha reflexión profunda non só sobre a vida nas aulas, senón tamén sobre o que sucede no contexto social e histórico (“o que está a pasar”) no que a acción e o discurso pedagóxico necesariamente se inseren para que a realidade da vida *entre nas aulas*. Hoxe é necesaria unha pedagogía que se basee máis na importancia do *outro*, que comece no outro, na súa existencia histórica; que se *pregunte polo outro*. Non é posible seguir educando como se nada acontecese fóra do recinto escolar, ou acontecese no inmediato pasado, dende paradigmas inspirados na racionalidade tecnolóxica (Sarramona, 2003) que hoxe se mostran claramente insuficientes, ignorando as condicións sociais que están a afectar aos educandos. Volverlle as costas a esta realidade é tanto como renunciar a educar, instalarse nun mundo irreal que a ninguén lle interesa e que só responde á inercia duns profesionais que repiten sen parar un discurso que xa empeza a dar signos de esgotamento. Doutro modo, ¿a quen pretenderíamos educar, para que? As circunstancias actuais esixen non só unha nova linguaxe, senón, ademais, que a vida real do educando entre de cheo como contido material no escenario da educación da escola, liberando o educando do reduccionismo psicolóxico que, ata agora, o acompañou.

#### **4. ¿OUTRA EDUCACIÓN?**

No tratamento dos conflitos nas aulas hase de partir dun modelo distinto de entender a educación ao ata agora imperante: a racionalidade tecnolóxica e o seu soporte cognitivo. A pedagogía *cognitiva* non está en disposición de dar unha resposta axeitada aos devanditos conflitos. Estes non se producen só por un choque de ideas ou confrontación intelectual de valores e principios entre individuos que discrepan lexitimamente nunha sociedade democrática. No conflito, xunto á discre-

pancia cognitiva (de ideas, crenzas, opinións, etc.) prodúcese tamén, con frecuencia, unha actitude de indiferenza cando non de rexeitamento, un sentimento larvado de hostilidade cara á persoa mesma da que se discrepa “intelectualmente”. As posicións persoais, se se quere vitais, non descansan ultimamente en razóns intelectuais, senón en crenzas ancoradas en valores que orientan e lle dan sentido á propia existencia. Por iso, o diálogo, se é algo máis que comunicación co outro do que “se pensa”, é doazón ou entrega da miña “verdade” como experiencia de vida. É *encontro* co outro con quen queremos compartir non só ideas, senón parcelas da mesma vida (Ortega e Mínguez, 2001). Reivindico, polo tanto, unha *pedagogía da alteridade* (Ortega, 2004) que sitúe o recoñecemento e a aceptación, mellor dito, a *acollida* do outro no centro mesmo da acción educativa, como condición indispensable para que se dea o acto de *educar*. Non defendemos, por suposto, un irracionalismo sentimental, nin formulamos ningunha ameaza á racionalidade humana. Pero si reclamamos a “outra parte” do ser humano tan frecuentemente esquecida no discurso e na práctica educativas: a súa *dimensión afectiva*. Mellor dito, queremos contemplar o ser humano concreto, real e histórico que tece a súa vida na incerteza e inseguridade, na precariedade “da súa” verdade; facer que o conxunto de sentimentos que constitúe a vida dunha aula entre na preocupación educativa do profesor e se constitúa en contido educativo. Estou convencido de que o diálogo co outro, a busca da convivencia e da tolerancia, indispensables nunha sociedade plural, non son posibles sen o esforzo de acoller o outro “na súa” realidade, que non significa necesariamente compartir as súas ideas ou estilos de vida. A pedagogía cognitiva supón, necesariamente, unha concepción reducionista do ser humano “como animal que aprende, coñece e pensa”, e conduce a unha práctica educativa planificada-tecnificada na que a incerteza dos resultados é unha variable que se debe controlar en todo o proceso. Nada debe acontecer que non estea suficientemente “xustificado ou explicado”. Controlar, explicar, xustificar constitúen obxectivos irrenunciáveis nesta pedagogía. Considero necesario outro modo de “ver” o alumno, un xeito distinto de “situarse” ante el. ¿Quen é o alumno para min como profesor? ¿Como me percibe? A resposta que se lle dea a estas preguntas condiciona toda a súa actividade docente e educadora. E estas preguntas non forman parte, de ordinario, das preocupacións do profesorado. Estreméceme ler e ter que compartir o xuízo que Van Manen fai dos nosos 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 formulamos unha pregunta: ¿outra educación? Decantámonos por unha pedagogía da alteridade, da *deferencia*, que permita o descubrimento da singularidade de cada alumno, de cada situación e das vidas individuais. Se non hai dous nenos iguais, nin que experimenten unha situación do mesmo xeito, entón, a solicitude e o tacto, a atención e a escoita singulares, nunha situación educativa, fanse indispensables. É un modo de coñecer e de ver que xorde tanto do corazón coma da cabeza. Para “ver” deste xeito a cada alumno na súa singularidade fan falta algo máis que ollos. É indispensable *amar*. E entón educar convértese nun *acto de amor* a todo o que o educando é. Sen amor cáese inevitablemente na imposición e no dominio, na repetición do dado, na clonación dun modelo. O alumno, deste modo, convértese nun ser anónimo, descoñecido, sen rostro, indiferente, lonxe daquel ideal que para Steiner (1998, p. 155) debe impregnar a relación de profesor-alumno. “En la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado”. Se educar é un acto de amor, este implica para ser auténtico o *facerse cargo do outro*. De aí que a relación máis radical e orixinaria que se establece entre profesor e alumno, nunha situación educativa, sexa unha relación *ética* que se traduce nunha actitude de *acollida* e un compromiso co educando, *facerse cargo del*. No núcleo mesmo da acción educativa non está, polo tanto, a relación profesoral-técnica do experto no ensino, senón a relación *ética* que a define e a constitúe como tal acción educativa. Educar é e supón algo máis que a aplicación de estratexias ou condución de procesos de aprendizaxe. Cando se *educa* non se ve ao educando como simple obxecto de coñecemento, nin como suxeito que debo coñecer en todas as súas variables persoais e sociais para garantir o éxito da actuación profesoral, nin como un espazo baleiro que se ha de encher de saberes, nin como prolongación do meu eu. “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 é levar a termo a prohibición de reducir o Outro ao Mesmo, o múltiple á totalidade, en palabras de Lévinas (1993). Por iso, a relación educativa entre educador e educando non é unha relación *convencional* que se pode encerrar nunha linguaxe na que todos os problemas, transformados en cuestións técnicas, poden ser resoltos, controlados e dominados. Por iso a educación é, en si mesma, un *acontecemento ético*, unha experiencia ética singular, non un experimento no que a referencia á ética lle veña “dende fóra”. A educación é en si mesma un *encuentro*, unha experiencia singular, única co outro na súa *singulari-*

*dade e orixinalidade* irrepitible. Van Manen exprésao dun 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).

Na relación *educativa* o primeiro movemento que se dá é o da *acollida*, da aceptación da persoa do outro na súa realidade concreta, na súa tradición e cultura, non do individuo en abstracto; é o recoñecemento do outro como *alguén*, valorado na súa dignidade inalienable de persoa, e non só o aprendiz de coñecementos e competencias. E esta relación *ética* é a que hai que salvar, se se quere educar e non facer “outra cousa”. É unha cuestión *central* en calquera educación (Todd, 2003). Poucas veces os educadores e pedagogos se decatan verdadeiramente do que é e supón situarse *ante* un educando como *alguén* que demanda ser recoñecido como tal. Educar esixe, en primeiro lugar, *saír de si mesmo*, “es hacerlo desde el *otro lado*, cruzando la frontera” (Bárcena e Mèlich, 2003, p. 210); é ver o mundo dende a experiencia do outro. Para iso hai que negar calquera forma de poder, porque o *outro* (educando) nunca pode ser obxecto de dominio, de posesión ou de conquista intelectual. E en segundo lugar, esixe a resposta responsable, é dicir *ética* á presenza do outro. Nunha palabra, educar é *facerse cargo do outro*, asumir a responsabilidade de axudar ao nacemento dunha “nova realidade”, a través da cal o mundo se renovase sen parar (Arendt, 1996). Se a *acollida* e o recoñecemento son imprescindibles para que o neonato vaia adquirindo unha fisionomía autenticamente humana (Duch, 2002), a *acollida* e *facerse cargo do outro* é unha condición indispensable para que poidamos falar de *educación*. Por iso dicíamos antes que educar é un acto de *amor*. E aquí está toda a razón de ser da educación, o seu sentido orixinario e radical. Non é posible educar sen o recoñecemento do outro (alumno), sen a vontade de *acollida*. E tampouco é posible educar (iluminar algo novo) se o educando non percibe no educador que é recoñecido como *alguén* con quen se quere establecer unha relación *ética, singular, afectiva*, como alguén que é *acollido* e amado polo que é e en todo o que é, non só por *aquilo* que fai ou produce (Ortega, 2004).

Esta posición intelectual implica un novo modelo de entender e realizar os procesos educativos: a *pedagogía da alteridade* que afunde as súas raíces na ética levinasiana. Do devandito parece concluírse que: a) non se pode educar sen *amar* porque quen só se busca a si mesmo ou se centra no seu eu, é incapaz de iluminar unha nova existencia; b) o educador é un amante apaixonado da vida que busca nos educandos a pluralidade de formas singulares nas que esta se pode construír; c) o educador é un escrutador incesante da orixinalidade, de todo aquilo que pode liberar o educando da conformación ao pensamento único; d) educar é axudar a inventar ou crear modos “orixinais” de realización da existencia, dentro do espazo dunha cultura, non a repetición ou clonación de modelos preestablecidos que han de ser mimeticamente reproducidos e que só serven a intereses inconfesables; e e) educar é axudar ao nacemento de *algo novo*, singular, á vez que continuación dunha 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, polo tanto, unha nova linguaxe e unha nova praxe na educación. Linguaxe e discurso que están centrados no carácter *ético, deferente* da acción educativa, traducida nunha actitude e nunha resposta de *acollida* e de *deferencia* á persoa do educando, cuxo soporte non é a moral *idealista* da ética discursiva que contempla individuos abstractos e intemporais, a ética do individualismo posesivo (Bello, 2004), senón a ética da alteridade e da hospitalidade, “a ética do rostro, do orfo e da viúva”, en expresión de Lévinas; a ética da compaixón, é dicir, a ética do *facerse cargo do outro*. Fundaméntase nunha concepción do suxeito que non se comprende como coidado-de-si (autonomía), senón como coidado-do-outro, é dicir, como saída de si na gratuidade e responsabilidade. Considero necesario *deconstruír* o suxeito moderno para comprobar en que medida é posible concibir outro modo de subxectividade que non se defina como relación do eu consigo mesmo, como autopesesión e indiferenza, senón como relación co outro, como resposta *ao* outro e *do* outro interpelante, ata o punto de chegar a unha “*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, p. 105). Este modo distinto de entender e facer a educación por parte do profesor crea necesariamente na aula un clima ou atmosfera moral que fai posible a comprensión non só intelectual das ideas e crenzas dos outros, senón tamén a aceptación e acollida da persoa. Non é só a discusión ou confrontación das ideas e estilos de vida duns e doutros o que nos fai máis tolerantes,



como estratexia educativa, senón a actitude ou disposición de respecto, a vontade e o esforzo de *acoller* ao outro en todo o que o outro é. O alumno aprende a acoller se previamente se sentiu acollido.

## 5. ¿COMO ABORDAR OS CONFLICTOS NAS AULAS?

Antes afirmouse que é indispensable “outra educación”, unha pedagogía da sensibilidade e a deferencia que teña como base a ética da alteridade e como obxectivo prioritario o recoñecemento e a acollida do outro, *facerse cargo del*. Esta é condición básica para abordar axeitadamente os conflitos inevitables nos centros escolares e preparar así os alumnos non só para unha convivencia pacífica nas aulas, senón, ademais, para a construción dunha sociedade tolerante. Levar isto á práctica implica introducir cambios non na linguaxe, senón na praxe e na reflexión pedagóxicas. Tan só me é posible, neste traballo, esbozar algunhas propostas:

a) A prevención da violencia e a xestión adecuada dos conflitos nas aulas demandan, ante todo, un *cambio de actitudes* entre profesores-alumnos e de alumnos entre si. Pero as actitudes, que adoitan estar na raíz das condutas, fórmanse e cámbianse por mensaxes e comportamentos que a diario se lles transmiten e exhiben dentro e fóra dos centros escolares aos alumnos. Non xa só as imaxes e mensaxes que se reciben a través dos medios de comunicación conforman un modo de pensar e actuar dos adolescentes e mozos, senón a referencia a modelos de conduta nas persoas máis significativas (pais, profesores) para eles. Os modelos de vida que, inevitablemente, se ofrecen na familia e na escola nunca son indiferentes para os fillos e alumnos. Producen sempre uns determinados efectos, inducindo á aprendizaxe de actitudes e posibilitando a apropiación de valores. É aquí onde se debe actuar. Esperar a que os medios de comunicación cambien (a mellor) as súas mensaxes, ou que a sociedade no seu conxunto asuma un papel “protector” das novas xeracións, responde a unha concepción seráfica da sociedade, afastada de toda realidade.

¿Como se cambian as actitudes? Limitámonos ao ámbito escolar e familiar, porque incidir no conxunto da sociedade é un obxectivo que excede a nosa posibilidade dunha intervención directa.

a.1) En primeiro lugar, identificando aqueles factores máis directamente asociados coa xeración da violencia e dos conflitos negativos nos centros escolares. Non existe dúbida de que a crecente presenza de alumnos pertencentes a culturas e etnias diferentes é un factor xerador de tensións e enfrontamentos na escola. O “estraño” produce inseguridade, desconfianza. Hai no suxeito humano unha tendencia natural de “clausura”, de enclaustramento ante a presenza daquilo ou aqueles que non forman parte do “noso” mundo coñecido (Castoriadis, 1999).



Temos necesidade de movernos nun mundo manexable, controlable que non nos depare sorpresas. Necesitamos seguridade, e a presenza do estraño ou estraños trastorna o noso hábitat, pertúrbanos, e isto produce problemas, tensións ou conflitos. ¿Que facer? Ante todo entender que as diferenzas culturais son tan só “diferenzas”, aspectos que enriquecen a vida persoal, pero nada máis que diferenzas. Substantivar a *diferenza* é converter os educandos, dentro e fóra da escola, en monicreques culturais, supostos representantes dunha cultura coa que necesariamente se deben identificar; con iso acabaría se prescribindo determinados códigos de conduta acordes coas normas de cada cultura, anulando nos individuos a condición de axentes e creadores da súa propia identidade cultural; estaríase a lles impoñer aos educandos unha identidade cultural que se considera inalterable, estática; chegaríase a actitudes xenófobas e racistas que conducen a ver o diferente como un “invasor”, como alguén que pon en perigo a supervivencia da nosa cultura e a nosa propia identidade cultural fronte ao cal o único remedio é unha operación de *limpeza* étnica e cultural. Dende a *substantivación* da diferenza ponse en marcha un longo proceso de produción social da distancia, condición previa para a produción social da indiferenza moral e, se cadra, do exterminio do diferente. “Sólo así fue posible generalizar entre los alemanes la convicción de que por muy atroces que fueran las cosas que les ocurrían 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). Substantivar a diferenza levaría a centrar as propostas educativas nas diferenzas étnico-culturais, dando lugar a tantos textos curriculares ou actuacións educativas como comunidades étnico-culturais e tantos tipos de escolas como culturas e etnias, o que inevitablemente conduce a unha grave disgregación social. Conduciría a levantar fronteiras culturais absurdas e ilusorias porque o futuro do mundo é mestizo, impuro no que cada vez nos filtramos máis uns noutros.

a.2) Pero este *cambio de actitudes* está estreitamente vinculado a un *cambio de modelo* na educación intercultural. É dicir, non podemos seguir facendo recaer toda a acción educativa nas *variables culturais* porque con iso seguiríamos perpetuando a concepción *substantiva* da cultura e aumentando o espazo que nos separa. Só cando as diferenzas culturais se vexan como “accidentes” que nos acompañan se poderán crear espazos de *encontro* que permitan o recoñecemento do “outro” en todo o que é. O coñecemento e valoración da cultura dos outros (tradicións, costumes, lingua, etc.) facilitan, pero non necesariamente levan á convivencia entre os individuos, á aceptación da persoa do diferente cultural. A sociedade ilustrada da primeira metade do século XX asistiu enmudecida aos maiores crimes que coñeceu ese século. O holocausto xudeu, o xenocidio curdo,

a guerra dos Balcáns, o suicidio xudeu-palestino, etc. son acontecementos acaecidos nunha sociedade culta que esqueceu que a “cultura” é unha barreira demasiado fráxil para libramos da barbarie. Os que se deleitaban coa literatura, a música e a arte dos autores xudeus non tiveron reparo en mirar cara a outra parte, adoptando unha posición de “tristura obxectiva” ou de relativismo histórico. Steiner denuncia esta “indiferenza” 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). As terribles traxedias deste século non se deberon á barbarie nin á brutalidade de homes bastos, presos de instintos incontrolados, carentes de instrución e de cultura. A *Shoah* xurdiu nun país altamente civilizado; o *Gulag* foi o sucesor das esperanzas postas nunha sociedade fraterna e xusta. “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). A cultura europea e as súas institucións non se souberon opoñer á barbarie nazi. As ideas, aínda as máis fermosas, sucumben tan pronto como os homes consideran que os seus intereses se ven en perigo. A exclusión e o rexeitamento aos inmigrantes (ao estranxeiro) non se explican só dende o descoñecemento da súa cultura, inflúen, ademais, sentimentos xenófobos enraizados no tecido social. Un estranxeiro, afirma Castoriadis (1999, p. 184), é tal porque “las significaciones de las que está imbuido son extranjeras, lo que quiere decir que necesariamente son siempre *extrañas*”. A *estranxeza* non é ningunha propiedade natural que acompaña aos individuos ou grupos. É unha atribución socialmente construída (e polo mesmo poderíase construír doutro xeito) que divide aos individuos e grupos, dentro dunha sociedade, entre “eles” e “nós”, e leva, necesariamente, a unha percepción distorsionada da realidade social, xerando conflitos de difícil solución. Seríamos, polo tanto, inxenuos se nos deixásemos levar polos cantos á *comprensión universal* presumindo un vehículo ou cordón umbilical que une civilización e civilidade, humanismo e o humano (Ortega e Mínguez, 2001), entre coñecemento do que é os “outros” e a aceptación e acollida destes. “Ciertamente 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 iso non pretendo afirmar

que o coñecemento que temos dos outros e as imaxes que nos formamos deles non teñan influencia ningunha nas relacións afectivas (aceptación e rexeitamento) que se poidan establecer. Estas non se establecen *directamente* cos obxectos e as persoas, senón coas imaxes que nos construímos deles. Pero a resposta de acollida ao outro, de facerse cargo del, é dicir, facerse *responsable do outro*, non é cuestión só do coñecemento, é, ante todo, unha cuestión de sentimento moral “cargado de razón”, de compaixón.

a.3) Antes afirmamos que a formación e cambio de actitudes, na prevención da violencia e na xestión dos conflitos, debe facerse tanto na escola coma no ámbito familiar. Se as experiencias de solidariedade, hospitalidade e recoñecemento da dignidade de toda persoa son indispensables para a convivencia de *todos* no centro escolar, a familia é o “hábitat” privilexiado para estas experiencias. A aprendizaxe dos valores é de natureza distinta á dos coñecementos e saberes. Esixe a referencia inmediata a un modelo. É dicir, a experiencia suficientemente estruturada, coherente e continuada que permita a “exposición” dun modelo de conduta non contradictoria ou fragmentada. E isto é difícil atopalo fóra da familia, a pesar das experiencias negativas (contravalores) que esta ofrece con frecuencia. O neno non internaliza os valores como un doutros tantos mundos posibles, senón como o único mundo posible, aquel do que ten experiencia inmediata no ámbito da súa familia. Este implántase na súa conciencia con moita máis forza que as experiencias seguintes en socializacións posteriores (Berger e Luckman, 2001). A aprendizaxe dos valores esixe, ademais, un clima de afecto, de comprensión e acollida. O valor “apréndese”, é dicir, un faino seu, aprópiase del, cando aparece estreitamente vinculado á experiencia do modelo, e a súa aprendizaxe depende tanto da “bondade” da experiencia canto da aceptación-rexeitamento que produce a persoa mesma do modelo. As relacións positivas, afectivas entre educador e educando fanse indispensables na aprendizaxe dos valores (Ortega e Mínguez, 2001). Na apropiación do valor hai sempre un coñecemento de amor, de paixón. Por iso a familia é o medio privilexiado para aprender valores. Pretender educar na solidariedade, hospitalidade e acollida, á marxe do medio familiar, é sinxelamente unha tarefa imposible. Mentres que no ámbito da transmisión de saberes existe unha ampla tradición e unha lóxica disciplinar que outorga coherencia á acción instrutiva da escola, na esfera da formación moral, pola contra, hai unha bagaxe moito máis reducida e unha menor influencia en comparación con outros ámbitos sociais como pode ser a familia (Marchesi, 2000). Hai só unhas décadas confiábase no poder configurador do sistema educativo capaz de ofrecer experiencias suficientemente ricas para facer posible nos educandos a aprendizaxe dos valores e o desenvolvemento dunha

personalidade integrada. Hoxe tal espellismo saltou polos aires. Nin sequer nas chamadas aprendizaxes cognitivas a escola é autosuficiente. Escola e familia enténdense, e deben ser, institucións necesariamente complementarias na educación das novas xeracións.

a.4) Abordar os conflitos nos centros escolares e previr a violencia esixe unha educación na *responsabilidade*, é dicir, unha educación moral. Lamentablemente, falar de “educación moral” non foi un discurso frecuente, ata hai moi poucos anos, entre nós. Non “soaba ben”. Tiña connotacións relixiosas, moralizantes e de adoutramento. “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 estado 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 e Giner, 1998, p. 138). Aquí falamos “doutra moral”, a que nos fai responsables *dos* outros e dos asuntos que nos concirnen como membros dunha comunidade, empezando pola nosa. Interiorizar a relación de dependencia ou responsabilidade para cos *outros*, aínda cos descoñecidos, significa descubrir que vivir non é un asunto privado, senón que ten repercusións inevitables mentres sigamos vivindo en sociedade, pois non eliximos vivir cos que pensan igual ca nós ou viven coma nós. Pola contra, viñemos a unha sociedade moi heteroxénea con múltiples opcións nas formas de pensar e vivir. Iso implica ter que aprender a convivir con outras persoas de diferentes ideoloxías, crenzas e estilos de vida. E vivir *cos* outros xera unha *responsabilidade*. Ou o que é o mesmo, ninguén me é alleo nin estraño, ninguén me pode ser indiferente, e menos o que está xunto a min. O outro forma parte de min como pregunta e como resposta. Fronte ao *outro* adquirín unha responsabilidade da que non me podo desprender, da que debo dar conta. O outro, calquera outro sempre está presente como parte afectada pola miña conduta na que se poida ver afectado, sen máis argumento que a “vulnerabilidade do seu rostro”. Non podo abdicar da miña responsabilidade cara a el. “El rostro del otro me concierne”, di Lévinas (2001, p. 181).

b) A prevención da violencia e a xestión dos conflitos implica o desenvolvemento de habilidades de diálogo e comunicación.

Con frecuencia se entende a comunicación como mera transmisión de ideas ou pensamentos coa única finalidade de persuadir ou convencer o outro “da miña” verdade, como un acto de imposición e dominio. Na comunicación humana tamén se transmiten experiencias, sentimentos. É o suxeito o que se dá ao outro dende o que este é. Toda comunicación humana é na súa base unha doazón e unha entrega; nela algo se dá a alguén ou ambos os dous mutuamente se doan (Ortega, Mínguez e Saura, 2003). Á comunicación humana déuselle, con frecuencia, un

carácter excesivamente “racional”, cunha finalidade prioritaria esclarecedora das ideas e opinións do outro, como busca da verdade. E non necesariamente é así. Comunicámonos, moitas veces, non para saber ou coñecer, senón para expresar os nosos sentimentos de amor ou odio, de gozo ou tristura. E así o facemos non só con palabras, senón tamén con xestos, con silencios.

Falar de competencias ou habilidades de comunicación e diálogo non é sinónimo de “saber falar”, como recurso ou saber instrumental. Non é só unha competencia ou habilidade cognitiva para intercambiar ideas e comprender “intelectualmente” o punto do vista do outro, como recolle a maioría da bibliografía ao uso. É ante todo poñerse no lugar do outro, acoller o outro en toda a súa realidade para que non sexa “a miña” verdade a que se impoña. Supón o recoñecemento da “primacía” do outro e da disposición a deixarse interpelar pola vulnerabilidade do outro (Lévinas, 1993). Se a comunicación e o diálogo é doazón e entrega, estas non son posibles se non é dende unha base ética que recoñece no outro a *alguén* que demanda ser recoñecido como tal. Cando o diálogo e a comunicación se entenden como meras ferramentas para resolver os conflitos nas aulas cáese nun “instrumentalismo” de moi curto percorrido e case sempre ineficaz para abordar o conflito. “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 e Saura, 2003, p. 122). A preocupación polos “medios” invadiu a reflexión e traballo pedagóxicos, e sen unha orientación do “para que” e “onde” da actuación educativa, a praxe carece de sentido e dirección.

Bótase de menos unha educación dos *sentimentos* que desenvolva nos alumnos a empatía, o afecto e o coidado ou atención cara ao outro. As aulas convertéronse en pequenos laboratorios da sociedade competitiva. A cooperación, o traballo en común, a axuda desinteresada, a preocupación polos asuntos comúns son percibidas como estratexias inadecuadas para o obxectivo que debe conseguirse: unha sólida preparación intelectual para o exercicio dunha futura profesión. A educación que faga do suxeito un bo cidadán, unha persoa responsable non dos seus asuntos senón do que afecta os outros, dos problemas dos outros é considerada como unha utopía afastada de toda realidade. E o que a escola quere non é máis que o que a sociedade lle transmite.

Abordar os conflitos na escola non demanda tanto novos procedementos ou recursos didácticos canto un novo modo de entender e facer a educación: que esta se fundamente na ética da alteridade e teña como obxectivo o recoñecemento e a

acollida do outro. Implica que o profesor responda axeitadamente a esta pregunta: ¿Quen é o alumno para min? Este novo enfoque fará posible un *ethos* nas aulas que facilitará a convivencia e o respecto ás crezas e estilos de vida plurais nunha sociedade complexa como a nosa.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- BÁRCENA, F. e MÈLICH, J. C. (2003) La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima (195-218). En MARDONES, J. M<sup>a</sup> e MATE, R. (Eds.) *La ética ante las víctimas*. Barcelona, Anthropos.
- BELLO, G. (2004) Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros (83-110). En BARROSO, M. e PÉREZ CHICO, D. (Eds.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid, Trotta.
- BERGER, P. e LUCKMAN, Th. (2001) *La construcción social de la realidad*. Bos Aires, Amorrortu.
- CAMPS, V. e GINER, S. (1998) *Manual de civismo*. Barcelona, Ariel.
- CASTORIADIS, C. (1999) *Figuras de lo pensable*. Madrid, Cátedra.
- CHALIER, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Lévinas*. Madrid, Caparrós.
- DUCH, LL. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- DUCH, LL. (2002) *La substancia de l'efimer. Assaigs d'antropología*. Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat.
- DUCH, LL. (2004) *Estaciones del laberinto*. Barcelona, Herder.
- ESCUADERO, J. M. (2001) Prólogo. En DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (2004) *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid, PPC.
- HABERMAS, J. (2002) *Ciencia y tecnología como "ideología"*. Madrid, Tecnos. 4<sup>a</sup> ed. 2<sup>a</sup> reimpresión.
- LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid, Caparrós.
- LÉVINAS, E. (2001) *Entre nosotros*. Valencia, Pre-Textos.
- MANEN, M. Van (2003) *El tono en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- MARCHESI, A. (2000) *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza.
- MÈLICH, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona, Anthropos.
- MÈLICH, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio*. Barcelona, Anthropos.
- MUSIL, R. (2001) *El hombre sin atributos*. Barcelona, Seix Barral. Vol. 1.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* (227) 5-30.
- ORTEGA, R. (2000) *Educación y convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, A. Machado Libros.
- ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. e SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel.

- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999) *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel.
- SARRAMONA, J. (2003) La perspectiva tecnológica en la acción educativa (159-201). En ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia, SITE.
- SINGER, P. (2003) *Un solo mundo. La ética de la globalización*. Barcelona, Paidós.
- STEINER, G. (1998) *Errata. El examen de una vida*. Madrid, Siruela.
- STEINER, G. (2001) *Extraterritorialidad*. Madrid, Siruela.
- TODD, S. (2003) *Learning from the other*. New York, New York State University.
- TORREGO, J. C. e MORENO, J. M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza.
- YURÉN, M<sup>a</sup> T. (1995) *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN.
- ZUBERO, I. (2003) El reto de la inmigración: acoger al otro y ampliar el nosotros (135-163). En ZAMORA, J. A. (Coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Estella-Navarra, Verbo Divino.

Data de aceptación definitiva: 15/12/04

