

MUJERES E INCLUSIONES: MICROPEDAGOGÍAS Y EDUCACIÓN EN VALORES

Mónica Gijón Casares
Universidad de Barcelona

1. UN ACERCAMIENTO A LO MICROSCÓPICO DE LA PEDAGOGÍA

En el siguiente capítulo nos vamos a referir a las relaciones interpersonales, un elemento que atraviesa las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas tanto en la educación formal como en la no formal¹. En dichas instituciones, que persiguen una finalidad educativa y responden a un encargo social distinto, maestras, educadoras y trabajadoras sociales participan en multitud de situaciones de encuentro cara a cara con un alto impacto formativo. Una situación de interacción que no deja indiferentes ni a profesionales, ni a alumnas y alumnos, ni a personas usuarias de los servicios.

Desde hace un tiempo me ha interesado la reflexión y el análisis microscópico de la pedagogía. Un interés que nace, en parte, de la trayectoria académica en el grupo de educación en valores Grupo de Investigación en Educación Moral (Grem) de la Universidad de Barcelona, y en parte, de la experiencia como educadora social con mujeres migrantes y mujeres en contextos de prostitución en los proyectos *Dóna per la dona* y *Sicar cat Adoratrius*. Quizá sea solo una in-

1. En lo sucesivo al utilizar el término instituciones educativas y/o socioeducativas para hacer referencia tanto a centros educativos de educación formal y no formal como escuelas e institutos, escuelas de adultos, centros formativos, centros de jóvenes, asociaciones, fundaciones y ONGs; y centros sociales y otros servicios asistenciales públicos y privados. Instituciones en las que profesionales de la educación y el trabajo social mayoritariamente son maestras, educadoras sociales y trabajadoras sociales, por ello voy a referirme a ellas en femenino a lo largo del artículo.

tuición, pero parece que la pedagogía se inventa cada día, y se inventa en lo pequeño, en lo microscópico, en las relaciones interpersonales.

La pedagogía se nutre de relaciones entre profesionales y sujetos protagonistas que participan de diferente modo en las instituciones. Así, el éxito y la huella de una propuesta educativa tiene mucho que ver con quienes la protagonizan. Somos conscientes de la importancia de la programación y el trabajo en equipo, la evaluación y los procesos de calidad pero nos parece interesante detenernos en los nervios transversales de la pedagogía. Una zona de desarrollo interpersonal en las instituciones que genera experiencias de cuidado, compromiso y reconocimiento.

El análisis de las relaciones ha dado lugar a numerosos estudios e investigaciones desde diferentes ópticas. El interaccionismo simbólico ha acentuado la importancia del lenguaje y la interacción en el desarrollo social e individual (Mead, 1982). Debemos a Goffman su análisis minucioso de los encuentros cara a cara y su teoría de la acción dramática (Goffman, 1961, 1963 y 1969). Las aportaciones de la psicología sociocultural (Wygotsky, 1979; Rogoff, 1993) y el análisis de discurso (Argyle, 1969; Mercer, 1999; Cazden, 1991) han acentuado el carácter interaccional del aprendizaje. Son también numerosas las aportaciones sobre la relación en el trabajo social y en la atención profesional (Salberger-Wittenberg, 1980; Trevithick, 2006).

Sin embargo, nosotros nos centraremos en las relaciones desde óptica pedagógica. Diferentes tradiciones como el movimiento de Escuela Nueva, los movimientos de pedagogía socialista o antiautoritaria (Freinet, 1990; Makarenko, 1977; Neill, 1986; Rogers, 2002) han destacado en sus reflexiones el papel activo y comprometido del educador con los sujetos, destacando cualidades como el compromiso y la coherencia, o la empatía y la autenticidad. La educación en valores contemporánea también ha centrado algunos de sus análisis en el cuidado de las relaciones y la ética docente (Postic, 2000; Van Manem, 1998; Barcena y Mèlich, 1994; Ortega, 2004).

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de micropedagogía? Nos referimos a espacios de encuentro cara a cara entre el profesional y la persona, aquellos contactos mediatizados por la mirada y/o la palabra, que implican el establecimiento de un vínculo y la realización de un intercambio, es decir, la tarea que desarrollan las profesionales por medio de sus relaciones interpersonales. Cuando una tutora felicita a un alumno por un logro académico o cuando una trabajadora social negocia objetivos a corto plazo con una persona usuaria de un servicio, se está produciendo una situación de interacción cara a cara de alto valor pedagógico. Somos conscientes que los encuentros se dan en situaciones grupales y entre iguales, pero nos referiremos aquí a las ocasiones de encuentro cara a cara entre profesionales y sujetos de la acción socioeducativa.

Concebimos las relaciones educativas como una micropedagogía, no porque su importancia sea menor, sino por la óptica utilizada para mirarlas. Para analizar la influencia de una pedagogía sensible a interacción, conviene realizar una mirada integral a las prácticas que se dan en las comunidades e instituciones socioeducativas. La óptica que vamos a presentar aquí, la heterogeneidad de prácticas educativas en una institución, puede ayudarnos a comprender con más detalle ese dinamismo microscópico. Las relaciones educativas en el seno de una comunidad escolar, junto con otras prácticas, constituye uno de los vehículos de educación en valores en una institución. Un elemento que influye de manera determinante en la creación de atmósferas de inclusión y reconocimiento.

2. ¿POR QUÉ DETENERSE EN LAS RELACIONES CARA A CARA EN LA PEDAGOGÍA?

Nos referiremos a tres núcleos de razones, en primer lugar, a la condición personalizadora de la pedagogía y el trabajo social; en segundo lugar, porque se trata de un saber profesional que no es técnico; y en tercer lugar, porque influye en el clima y atmósfera de inclusión de las instituciones.

La pedagogía y el trabajo social, profesiones que se concretan en el sujeto. Aunque maestras, educadoras y trabajadoras sociales realicen actividades grupales y trabajen con colectivos diferentes, buena parte de su trabajo es principalmente individualizador y personalizador. En la pedagogía y el trabajo social es frecuente hablar de perfiles que dibujan a grandes rasgos, necesidades y otras características de colectivos, especialmente de los grupos en riesgo de exclusión. No obstante, la práctica socioeducativa se realiza con sujetos con una historia y una subjetividad particular. Podríamos decir, que profesoras, educadoras y maestras tienen claro que no trabajan con colectivos sino con sujetos y que su experiencia desborda los protocolos y los perfiles. Esa singularidad se hace presente en la relación individual, y el contacto cara a cara se convierte así en el lugar para el conocimiento mutuo. Las relaciones son un espacio de encuentro interpersonal, donde las diferencias y los estereotipos pueden limarse, donde pueden descubrirse los puntos de encuentro, y donde pueden sacarse a la luz las fortalezas y valentías de los sujetos. Los sueños y los deseos, que casi siempre se comparten en el corto recorrido, pueden desvelarse en la relación interpersonal.

La micropedagogía de la relación, un saber que no es técnico. Estamos ante un saber de los profesionales que no responde a una lógica técnica o instrumental. Aunque existen técnicas para entrenarse en habilidades comunicativas, las relaciones no pueden medirse, cuantificarse o analizarse fuera del contexto en el que se producen. La competencia profesional se matiza y se adapta en las relaciones interpersonales, pero estamos ante un saber que no es técnico y que no puede protocolizarse. Quizá sea esa la razón por la que permanece más invisible en la reflexión pedagógica. Esa invisibilidad puede deberse, en

parte, a que la práctica profesional de la pedagogía posee una gran carga femenina, ya que la gran mayoría de profesionales suelen ser mujeres. Y quizá por ello se ha etiquetado como un saber de menor importancia académico, un saber "blando". Sin embargo creemos tiene importantes efectos inclusivos y es una herramienta que rompe etiquetas y profecías autocumplidas en educación.

La micropedagogía contribuye a desarrollar atmósferas de inclusión y reconocimiento. Con frecuencia, los medios de comunicación dibujan una imagen de las instituciones pedagógicas que se mueve entre dos polos, por un lado, conflictiva y en crisis, por otro lado, pasiva y asistencialista. Miradas, seguro que necesarias, pero que contribuyen a generar ideas estereotipadas de las instituciones y de las personas que transitan por ellas. No podemos olvidar que en cualquier institución pedagógica maestras y jóvenes así como educadoras, trabajadoras sociales y personas usuarias, se implican en retos y proyectos, confían y experimentan lazos de afecto, y sobre todo, viven experiencias de reconocimiento e inclusión. Sin embargo, cuando reducimos el análisis a esos dinanismos disgregadores, la imagen que se proyecta de los centros educativos y sociales es de conflictividad y desolación, un tipo de aproximación que produce desmoralización en las instituciones y equipos de trabajo (Gijón y Puig, 2011). El impulso de fuerzas convivenciales tiene mucho que ver con la calidad de las relaciones y con la calidez emocional de un entorno socioeducativo.

3. INSTITUCIONES PEDAGÓGICAS: COMUNIDADES DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN Y RECONOCIMIENTO

Para sacar a la luz la micropedagogía de la relación conviene utilizar una óptica sistémica que nos permita apreciar los diseños pedagógicos complejos de los equipos de trabajo. Profesionales de escuelas, centros y servicios sociales, responden a los retos e interrogantes que les plantea la dinámica social con sus diseños pedagógicos. Vamos a detenernos en la idea de práctica como unidad de ese engranaje pedagógico para comprobar que la tarea docente, la educación social y el trabajo social, aún con fines, encargos sociales y prácticas socioeducativas distintas, tienen mucho en común: todas sus prácticas están atravesadas por una partícula a veces invisible pero transversal y omnipresente en todas las actividades: las relaciones cara a cara.

El diseño pedagógico en las instituciones no es neutral. Diseñar prácticas que cuiden la acogida contribuye a tender puentes y genera bienestar en los recién llegados, otorgar mayores cotas de participación a los sujetos puede fomentar la responsabilidad y la autonomía. Pero ¿qué tipos de prácticas diseñan las instituciones para generar experiencias de inclusión y reconocimiento? ¿cómo se concreta la intervención socioeducativa en la vida cotidiana de centros educativos y sociales? Vamos a intentar responder a esas preguntas, no sin antes reconocer que el diseño

pedagógico puede ser consecuencia de miradas y percepciones estereotipadas sobre grupos, necesidades y exclusiones que conviene revisar.

3.1. METÁFORAS PARA PENSAR LOS DISEÑOS PEDAGÓGICOS Y SOCIALES

En una aproximación crítica al trabajo social, Joaquín García Roca, ha señalado algunos peligros del diseño pedagógico (García Roca, 2006). En demasiadas ocasiones, el engranaje de prácticas de la pedagogía social responde a diferentes metáforas e imaginarios sobre la exclusión social que ni son neutrales ni dejan indiferentes a los sujetos que transitan por ellas².

Si la exclusión es entendida como “*marginación*”, es posible pensar la sociedad desde una lógica centro-periferia que concibe a las personas marginales como sujetos que por falta de recursos laborales, de habilidades comunicativas y psicosociales han “quedado fuera”. Talleres de habilidades sociales, actividades ocupacionales y acciones de formación e inserción, se diseñan para que las personas retornen de la periferia o para paliar en la medida de lo posible la visibilidad de la exclusión. Desde esa lógica, el trabajo socioeducativo se parece más a un *modelo de ingeniería social* que pone toda la responsabilidad y esfuerzo en el sujeto excluido, a menudo sin analizar de forma crítica el sistema que produce esa división entre centro y periferia.

Si la exclusión se piensa desde la metáfora de “*desviación*” se acentúa la idea de patología personal o social. Así, las personas en situación de exclusión serían aquellas que se “extravían” de las pautas establecidas o de las conductas previsibles y esperadas por su edad, grupo de pertenencia o perfil social. Bien porque están predisuestas a ello, bien por procesos de cosificación y estigmatización. Un análisis que dibuja un escenario social en que pobres, migrantes, víctimas de violencia o personas con problemas de adicción –por citar solo algunos– son culpables de la situación que experimentan. El diseño pedagógico es más parecido a un modelo de *prácticas terapéuticas o clínicas* –tradicionalmente correccionales o disciplinarias– que busca identificar las carencias que han conducido al extravío del sujeto para ofrecer soluciones.

Con frecuencia la exclusión se explica en relación a la idea de “*vulnerabilidad*”, que se manifiesta en la ruptura de redes sociales y familiares y en la fragilidad de los lazos del sujeto. Quizá conviene pensar la facilidad con la que etiquetamos a las personas como vulnerables y nos olvidamos de destacar sus fortalezas y valentías. Desde aquí las prácticas socioeducativas pretenden forta-

2. GARCÍA ROCA, J.: “Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones” en VIDAL FERNÁNDEZ, F. (2006): La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe FUEM de políticas sociales. Madrid: FUEM, pp. 9-27.

lecer la reconstrucción de redes sociales y estimular las potencialidades de los sujetos. En ese sentido, las *prácticas de resiliencia* confían en el papel activo de los individuos y los grupos para la gestión de su propia vida y para participar en la vida social. Un diseño pedagógico que apele a la cooperación y a la responsabilidad común, que active dinamismos comunitarios y devuelva el protagonismo robado a los sujetos excluidos, constatando que pueden ser interlocutores válidos en la construcción de la ciudadanía.

La cuarta metáfora planteada por García Roca entiende la exclusión desde la idea de “*naufragio*”. En ese sentido, los excluidos no serían sujetos desterrados, enfermos o frágiles sino sujetos que necesitan apoyo puntual, porque en algún momento de su trayectoria han perdido su horizonte vital o viven dificultades que les impiden rehacer la ruta inicialmente trazada. El modelo de intervención social se articula desde las *prácticas de acompañamiento*, que se basan en la relación de ayuda, cercanía y proximidad. Un diseño pedagógico que no pretende resultados previsibles y requiere la implicación y compromiso de todos los protagonistas. Prácticas que no pueden pensarse desde la urgencia, sino desde la experiencia vital como camino de conocimiento. Prácticas que se diseñan desde la colaboración y la singularidad y no desde la imposición o la eficacia.

Finalmente, el autor plantea una quinta metáfora que tiene que ver con la idea de “*rechazo*”. Desde aquí la exclusión se concibe como basurización o despojo, es decir, colectivos e individuos a los que se puede rechazar porque son sobrantes o porque su aportación es inútil a la dinámica social, rechazados que como máximo puede aspirar a ser reutilizados o reciclados. El autor habla aquí de un diseño pedagógico basado en *prácticas de cooperación* que impliquen a toda la ciudadanía y busquen la recuperación de los sujetos, que no los cosifique o los trate como mercancías según la utilidad que suponen para el sistema. Un modelo que requiere una acción colectiva y coherente, de alto componente político y comunitario.

No parece que uno solo de estos diseños resuelva las dinámicas de exclusión en la sociedad contemporánea, más bien es necesario combinar prácticas de responsabilización, terapéuticas, de resiliencia, de acompañamiento y de cooperación para hacerles frente. No obstante, estas cinco metáforas quizá pueden ayudarnos a ser críticos con nuestros diseños pedagógicos.

3.2. INSTITUCIONES COMO SISTEMAS DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES

Hemos comprobado que los diseños y modelos de pedagogía y trabajo social no son neutrales y se nutren de diferentes prácticas y acciones que conciben a los sujetos desde diferentes imaginarios. Pero ¿tiene algo en común el diseño pedagógico en una comunidad escolar que en un servicio o programa social? Cree-

mos que sí, cualquier institución socioeducativa puede explicarse como un sistema de prácticas que envuelve a sus miembros: prácticas, rutinas, actividades y momentos extraordinarios que los sujetos experimentan y que tienen un alto impacto formativo: el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, así como de la sensibilidad y la solidaridad social.

Con frecuencia al preguntar a maestras, educadoras y trabajadoras sociales por su tarea profesional, sus respuestas tienen más que ver con las finalidades y objetivos que de manera general realizan en sus instituciones. Sin embargo, al observar de cerca sus prácticas, hemos comprobado que su tarea cotidiana está llena de matices y tonalidades distintas, un saber profesional denso en acciones y actividades con diferentes grados de diversidad y complejidad, que contribuyen crear engranajes pedagógicos por los que los sujetos transitan: entramados pedagógicos de inclusión y reconocimiento³.

Es por ello que pensamos que la labor profesional de la pedagogía y el trabajo social es más parecida a una tarea de arquitectura y diseño. Una carrera de fondo, que no surge al azar, sino que es fruto de la de la experiencia, la reflexión teórica y la innovación creativa desde la experiencia. Cuando una profesora decide trabajar por proyectos para fomentar una mayor cooperación entre los miembros de clase, cuando un educador social piensa propuestas de ocio más atractivas y sostenibles para los jóvenes de un centro, o cuando una trabajadora social piensa en impulsar actividades de intercambio de saberes entre mujeres de diferentes grupos étnicos, todas están invirtiendo en un diseño pedagógico.

En otros espacios hemos definido ese diseño pedagógico como cultura moral, un entramado de prácticas de educación en valores, que en conjunto configura una organización educativa de alto impacto individual y colectivo (Puig, 2012). En definitiva, una institución es más parecida a una arquitectura de macro y microprácticas. Y ese engranaje o sistema tiene dos virtudes: en primer lugar, expresa en “lo que se hace” en una comunidad, es decir, nos permite asomarnos a la diversidad y complejidad de prácticas; y en segundo, nos habla de “lo que encarna lo que se hace”, es decir, de los valores que impregna ese diseño arquitectónico. Podríamos decir que, bien la tarea de educar en la escuela o bien la de acompañar y orientar en el trabajo y la educación social, no es tanto lo que se ex-

3. Pueden leerse algunos trabajos de carácter etnográfico en instituciones educativas en Gijón, M. (2011): *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las jirafas*. Barcelona: ICE-Horsori; PUIG, J. (1999): *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62; MARTÍN, X. (2008): *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro; CERDA TOLEDO, M. de la (2011): *La ayuda entre iguales. Análisis de una modalidad de prácticas de aprendizaje y servicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral; director, Josep M^a Puig i Rovira).

plica en las reuniones o se escribe en proyectos, sino lo que se hace realmente en las instituciones. Puede ocurrir que lo que se dice que se hace y lo que se hace realmente coinciden en un alto grado. Ocurre también que lo que se dice que se hace es un discurso políticamente correcto o responde a un listado de valores y principios, con el que todos estaríamos de acuerdo, pero que no se evidencia en las prácticas cotidianas ni es la experiencia mayoritaria de las personas protagonistas de nuestra acción socioeducativa.

Este sistema, entramado o diseño arquitectónico tiene una unidad fundamental: la práctica, que hemos definido como un curso de acontecimientos, un proceso que normalmente persigue un objetivo previsible, que tiende a repetirse con frecuencia, que además, cristaliza valores en su realización y que apunta a adquirir virtudes (Puig, 2003). Las prácticas pedagógicas, suelen experimentarse en situaciones de taller, en las que una persona en situación de aprendizaje y una persona con cierta responsabilidad educativa se comprometen en acciones conjuntas –cognitivas, afectivas o procedimentales–; se disponen a la reflexión y la proyección –sobre sí mismo o la realidad que envuelve–; y experimentan lazos y afectos.

Concebir las instituciones educativas y sociales como sistemas de prácticas, nos acerca a una idea de la pedagogía compleja, dinámica y flexible, abierta a la innovación, atenta a los retos sociales que se le plantean y que no se limita a la protocolarización de la intervención. Profesionales que son capaces de abandonar una práctica cuando no funciona, readaptar las existentes a sus contextos sociales y comunitarios e inventar nuevos diseños acordes con los encargos sociales y los retos cívicos. Pocas escuelas, institutos, asociaciones, centros y servicios sociales son lineales, ordenados e impermeables, más bien, sus profesionales inventan la pedagogía cada día.

4. UNA APROXIMACIÓN A NIVELES Y TIPOLOGÍAS DE PRÁCTICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES

Realizar un mapa común de diferentes prácticas escolares y sociales requiere un esfuerzo de análisis que no es posible completar en este capítulo. Sin embargo, vamos a realizar dos aproximaciones a los núcleos en los que podemos organizar las prácticas en las instituciones, a partir de algunas investigaciones recientes y otras que hemos realizado en el pasado⁴. Por un lado, nos vamos a centrar en los ejes o niveles que agrupan las prácticas escolares, y por otros, los

4. En el ámbito escolar nos referimos a la investigación sobre educación en valores "*Espacios de Educación Moral en una Comunidad Escolar*", realizada en dos centros de educación primaria de Barcelona Ceip Drassanes y Ceip Castilla de 1998 a 2003.

núcleos en los que se agrupan las prácticas en la intervención con mujeres en contextos de prostitución⁵.

4.1. PRÁCTICAS EN COMUNIDADES ESCOLARES

En las escuelas e institutos, como ya hemos advertido, no existe una única vía o metodología que influya de forma exclusiva en el desarrollo de atmósferas de inclusión y reconocimiento sino que se dan en realidad cuatro vías distintas que, en conjunto, configuran un amplio entramado de prácticas para la autonomía y la convivencialidad. Nos referimos a las prácticas institucionales, transversales curriculares e interpersonales (Puig, 2012).

Prácticas institucionales

Nos referimos a las prácticas y acciones dirigidas a toda la comunidad educativa, actividades que, por sus dimensiones colectivas y formas de participación, constituyen el sello de identidad de una institución. El modo en que las escuelas plantean la gestión de sus equipos y la organización interna, prácticas en las que participa toda la comunidad como las fiestas y celebraciones; prácticas de cuidado como la acogida a recién llegados o mediación; prácticas de participación como la gestión de asambleas de delegados o la participación en proyectos comunitarios; y prácticas y metodologías que inspiran el trabajo curricular como el trabajo por proyectos o centros de interés, cuando tienen un eco en todos los miembros de una comunidad y se convierten en un *modus operandi* de un centro son prácticas institucionales.

Como ocurre en todas las prácticas, pero especialmente en las institucionales, no es suficiente diseñar y tener escritas las prácticas colectivas si la institución no vela por su funcionamiento, cuida y se compromete con su puesta en práctica o impulsa procesos de reflexión colectiva sobre el impacto real de ese nivel institucional de la práctica profesional.

Prácticas transversales

Nos referimos a aquellas prácticas dirigidas principalmente a la gestión de la convivencia y la relación. Son acciones que maestras y educadores desarrollan de forma transversal y en todos los ciclos para gestionar la vida colectiva. Nos refe-

5. En el ámbito social nos vamos a referir a la investigación "*Mujer, inmigración y prostitución: elementos para la intervención socioeducativa*", proyecto I+D, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco de Acciones Complementarias, convocatoria 2008. (Referencia EDU2008-04724-E/EDUC); y al proyecto "*Mujeres en la frontera: prostitución y trata en el contexto de México*", financiado en la convocatoria de 2010 para financiación de proyectos internacionales y de movilidad de profesores de la Universidad de Barcelona, de marzo a agosto de 2011.

rimos principalmente a las normas, rutinas y ocasiones. Las primeras, establecen las pautas de comportamiento que se espera de los jóvenes en situaciones concretas, tienen mayor efectividad si se explican las razones que las orientan, si los chicos participan en su gestión y revisión, y especialmente, si responden a una lógica de autonomía y responsabilidad. Las segundas, son pautas de trabajo curricular –como entregar y corregir deberes, revisar la agenda– y de gestión de lo cotidiano –como los cargos de clase–. Rutinas que se repiten siempre de la misma manera y logran generar canales de seguridad en los jóvenes. Finalmente, por ocasiones nos referimos a las respuestas que los docentes dan ante momentos inesperados de la vida cotidiana –como el estallido de un conflicto– pero que responden a esa misma lógica: un patrón de conducta esperado y acción previsible por parte de los jóvenes. Normas, rutinas y ocasiones tienen sentido si toda la comunidad comprende el alcance y sentido de las mismas y si son fruto de un compromiso coherente. Pierden efectividad si son listados de directrices y leyes ajenos a la vida cotidiana.

Prácticas curriculares

Nos referimos al conjunto de actividades curriculares que las educadoras diseñan en el grupo-clase. Acciones que están relacionadas con las formas de transmisión y negociación de contenidos y logran diferentes distribuciones del grupo clase, como el trabajo individual, grupal, el trabajo por rincones o de talleres. También son prácticas curriculares las acciones que están destinadas al autococonocimiento y la reflexión sobre sí mismo, y a la deliberación y debate colectivo. No se trata de situaciones de carácter privado que podrían tratarse en una tutoría individualizada, sino de situaciones en las que los alumnos deben compartir, redefinir y argumentar sus propias posturas y argumentos –ejercicios de clarificación, discusión de dilemas, asambleas de clase o las sesiones de educación para la ciudadanía–. En definitiva, acciones de clase en las que reflexionar juntos se convierte en vehículo educativo y en las que se utiliza el diálogo como procedimiento. Como ocurría con las prácticas institucionales no es suficiente organizar la clase en grupos o destinar un espacio para hablar para motivar un aprendizaje cooperativo o para provocar un diálogo reflexivo, es necesario que el educador vele por el sentido y ejecución de la práctica.

Prácticas interpersonales

Nos referimos aquí a la compleja y heterogénea red de relaciones que mantienen los miembros de una comunidad. En una institución educativa, tanto la instrucción y la construcción de saberes como la formación de la identidad, pasan por las relaciones que mantienen sus miembros. Se trata de aquellas situaciones de intercambio cara a cara entre profesorado y alumnado y entre iguales que presentan una gran variedad de tonalidades y matices. Como ocurre con los anterio-

res núcleos de prácticas, no parece suficiente que los miembros de una comunidad interactúen entre sí para que las relaciones que allí se mantengan sean formativas. Es necesario que los encuentros cara a cara en una comunidad sean de calidad. Por un lado, es importante que alumnos y alumnas se sientan respetados y queridos, que experimenten los logros y éxitos de su progreso personal y reconozcan las exigencias que supone su propio proceso educativo; por otro lado, es necesario que los adultos logren establecer vínculos tanto de confianza y comprensión, como de compromiso y exigencia con los sujetos.

Cada uno de estos ejes alberga en su interior tipos de prácticas simples y complejas que en conjunto configuran ese entramado pedagógico al que nos referimos anteriormente. Es la combinación de acciones de institucionales, transversales curriculares e interpersonales las que producen una arquitectura pedagógica característica.

4.2. PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A MUJERES EN CONTEXTOS DE PROSTITUCIÓN

La práctica de educadoras y trabajadoras en contextos de prostitución es diversa como lo es también la realidad de las mujeres en situación de prostitución y trata. Encontramos una amplia diversidad de instituciones públicas y privadas que responden a finalidades y orientaciones distintas como proyectos de carácter sanitario y preventivo, programas y servicios de orientación jurídica, laboral o personal, programas residenciales de acogida, entre otros (Gijón, Zapata y Berroa, 2011).

Una de las primeras características de la intervención socioeducativa es la adaptación y flexibilidad en los espacios de intervención. Los proyectos sociales en contextos de prostitución trabajan como mínimo en dos escenarios posibles, en primer lugar, se acercan a los ambientes de prostitución con el objetivo de generar una relación de proximidad y conocer la realidad de las mujeres. Educadoras y trabajadoras sociales se acercan tanto a lugares públicos –calle y carreteras– como privados –pisos y clubes– donde visitan periódicamente a las mujeres y les ofrecen un espacio de acompañamiento, informan y resuelven dudas, e invitan a las mujeres a los servicios básicos que ofrecen las organizaciones. El segundo espacio de trabajo se da en la sede de la entidad, que puede o no estar cerca de los espacios de prostitución. En las instituciones se ofrecen servicios sociales básicos: orientación y atención psicológica, sanitaria, jurídica y laboral atendiendo a las necesidades y problemática de la mujer, y también servicios de carácter, terapéutico, formativo o lúdico. El trabajo en el seno de la entidad, persigue ofrecer una atención integral y un cierto seguimiento de la mujer.

Las prácticas de atención socioeducativa pueden organizarse en tres grandes grupos o ejes de acciones: las acciones de individualización, acciones de generación colectiva y acciones de impacto comunitario.

Prácticas de individualización

Nos referimos a actividades y acciones que pretenden ofrecer una atención individual, generar un espacio para el diálogo y promover un intercambio. En este tipo de prácticas las profesionales generan un espacio de acogida y dotan de herramientas a la mujer para que pueda elegir y libremente lo que considera más adecuado para su bienestar, aspecto que no siempre coincide con las propuestas de los profesionales. En cuanto a los contenidos y temas a trabajar, las educadoras destacan las necesidades, el proceso personal, los cambios, el cuidado, la salud sexual, el acceso a otro trabajo y la vida cotidiana familiar. Directa e indirectamente también se tocan temas como hábitos y responsabilidades, se trabaja el peso de estigma y se incide en el reconocimiento de competencias y valores de las mujeres. Algunas de las prácticas individuales más características son el acompañamiento en calle, la entrevista y la tutoría individual o el plan de trabajo individualizado.

Prácticas colectivas

Nos referimos a las prácticas de intervención grupal, que especialmente persiguen favorecer la relación y el conocimiento mutuo entre mujeres. En contextos de prostitución el trabajo individual tienen un peso notable, sin embargo casi todas las entidades ofrecen acciones colectivas, principalmente de carácter formativo o lúdico. Espacios que permiten compartir miradas y puntos de vista diferentes. En este tipo de intervenciones conviene destacar algunas acciones festivas que permiten fortalecer los vínculos y el sentido de pertenencia a la institución. En cuanto a los contenidos de las acciones formativas, se trabaja de manera prioritaria la autoestima y autonomía: bien en talleres específicos, bien en otros espacios grupales. Entre la oferta de formación básica se puede encontrar clases de español, informática o conocimiento del entorno; cursos de inserción laboral como iniciación al servicio doméstico, limpieza industrial, camareras de hostelería o búsqueda activa de empleo. Son característicos los talleres de prevención de salud sexual. Algunas de las prácticas más comunes son talleres, cursos, acciones formativas puntuales y acciones lúdicas y festivas.

Prácticas comunitarias

Nos referimos a acciones que persiguen la sensibilización social o la incidencia política en el ámbito de la prostitución. Prácticas que implican tanto la relación y coordinación con otras entidades y administraciones como de trabajo de incidencia social. Se pretende dar a conocer la realidad de la prostitución y las dificultades de las mujeres que la ejercen para exigir mayor compromiso de las administraciones, incidir en las políticas públicas o buscar alianzas con empresas privadas. En cuanto a los contenidos y temas de las acciones comunitarias, encon-

tramos principalmente el estigma, la reivindicación de los derechos de las mujeres, la persecución de la trata y la defensa de una vida libre de violencia. Algunas de las prácticas más características son los foros de coordinación, mesas técnicas y el trabajo en red con otras entidades; con la Administración para hacer llegar la voz de las mujeres y exigir mejores políticas; reuniones con otras entidades sociales y sanitarias para facilitar una mayor coordinación y mejora de servicios; y con empresas y fundaciones para garantizar alternativas socio-laborales y bolsa de empleo para aquellas mujeres que expresen el interés de un cambio laboral.

Parece que la inclusión y el reconocimiento tienen que ver con los recorridos que los sujetos realizan por las diferentes prácticas en el seno de las instituciones socioeducativas, un tránsito por entramados pedagógicos de diferente índole. Sin embargo, vamos a ver que todos los niveles de intervención educativa (institucional, transversal, curricular, de individualización, grupal y comunitario) están atravesados por una micropáctica: las relaciones interpersonales.

5. RELACIONES INTERPERSONALES: UNA VÍA DE COMPROMISO, CUIDADO Y RECONOCIMIENTO

Hemos sostenido que las relaciones constituyen un elemento de inclusión y reconocimiento, un dinamismo educativo que humaniza a los sujetos y les permite experimentar la individualización y el respeto. Para entender ese papel de las relaciones interpersonales conviene indagar en la ética de la alteridad contemporánea la noción de cuidado, compromiso y reconocimiento. Recogeremos a continuación tres núcleos de reflexiones, las aportaciones de Carol Gilligan y Nel Noddings que destacan la necesidad universal de ser y sentirse cuidado, una propuesta denominada ética del cuidado que destaca la calidad emocional de las relaciones y que apunta a la compasión como característica de la condición humana. Las ideas de Martin Buber y Emmanuel Lévinas que destacan la naturaleza relacional de la vida humana y entienden el reconocimiento del sujeto como un compromiso mutuo infinito de personalización y entrega. Y las propuestas de Axel Honneth y Paul Ricoeur que destacan la importancia de la relación como vehículo de reconocimiento.

5.1. NATURALEZA COMPASIVA DE LA CONDICIÓN HUMANA: LA ALTERIDAD COMO CUIDADO

Gilligan investigadora en el terreno del desarrollo moral ha cuestionado las investigaciones de Kohlberg, por estar excesivamente centradas en el cognitismo y el formalismo. Para la autora, es necesario tener en cuenta las diferencias de género en el razonamiento moral (Gilligan, 1982). Sostuvo que la moralidad no tenía que ver exclusivamente con el desarrollo de la razón o la justicia, sino con las emociones y con el hecho irrefutable de la convivencia con los otros. Esta condición relacional pone sobre la mesa una característica humana: necesidad de todas

las personas de ser comprendidas, aceptadas y amadas. La ética no puede reducirse entonces a una cuestión de justicia o derechos sino que debe incluir la compasión y el punto de vista de los otros. Para Gilligan la sociedad se explica por la experiencia colectiva de individuos que participan y se preocupan mutuamente en asuntos concretos, una conexión entre congéneres que permite comprender que estamos unidos por vínculos de compasión y cuidado (Gilligan, 1982).

La propuesta de Noddings coincide en mucho con las aportaciones de Gilligan, respondemos a las necesidades por la necesidad de cuidado que caracteriza la condición humana, aspecto que se convierte en una responsabilidad moral universal: cuidar de otros (Noddings, 1995). El cuidado pasa de ser un impulso espontáneo que se experimenta en las relaciones interpersonales a una responsabilidad moral universal⁶. La ética del cuidado se manifiesta en la acogida, en una respuesta afectiva que no es neutral ni procedimental, sino un impulso de ayuda. Desde esta óptica la finalidad de la educación no es tanto la transmisión de conocimientos, sino proporcionar a los sujetos una experiencia de cuidado. La responsabilidad profesional apuntaría así a desarrollar en las personas las capacidades que les permitan cuidar de los que le rodean y contribuir a desarrollar una comunidad de cuidado (Noddings, 1992).

Cabe preguntarse si en nuestras instituciones socieducativas los esfuerzos se dirigen en la esfera cognitiva o afectiva. Si la energía de los equipos recae mayoritariamente en la transmisión de conocimientos, en la evaluación y acreditación de los aprendizajes, o si por el contrario se comprende la educación como una práctica relacional orientada a cultivar y desarrollar relaciones de cuidado. Probablemente, una institución necesita de ambos esfuerzos, no obstante, el papel formativo de las relaciones requiere escuchar, acoger y comprender la subjetividad de los otros. Aproximarse a la intervención como un acto orientado a proporcionar experiencias de ternura y el afecto es sin duda una experiencia de reconocimiento y confianza.

5.2. NATURALEZA RELACIONAL DE LA CONDICIÓN HUMANA: ALTERIDAD PERSONALISTA Y COMPROMETIDA

Para Buber la naturaleza humana es relacional, no existen sujetos aislados sino sujetos en relación. La forma en que las personas se relacionan con la realidad y con los otros se explica desde dos conceptos o protopalabras: por un lado, la relación *yo-tú*, que expresa libertad recíproca, una aproximación al otro desinteresada y libre sin temores ni intereses; por otro, la relación *yo-ello*, que im-

6. Para la autora, la naturaleza ética de nuestra humanidad se concreta en el "*preocuparse de*" la persona concreta en de las relaciones interpersonales, y evoluciona hasta un sentimiento universal de cuidado hacia cualquier humano, el "*preocuparse sobre*".

plica control y poder, que conduce a la impersonalización y la cosificación de la realidad y los demás (Buber, 1998). La autenticidad tiene que ver con el tipo de relación *yo-tú* que es la única que puede conducir al *nosotros*. Para Buber, éste nosotros se concreta en el diálogo, una unión de dos personas que mantienen una responsabilidad y compromiso mutuo. Existir y construir un nosotros auténtico implica considerar a los otros y al medio desde una óptica de humanidad y no desde una lógica instrumental y objetivante.

Para Emmanuel Lévinas la característica esencial del ser humano no es la racionalidad y autonomía, sino la capacidad de salir de ser sí mismo y responsabilizarse del otro (Lévinas, 2000). Si existe una condición humana de carácter universal es, para el autor, la vulnerabilidad. Y ese presupuesto, en vez de conducirnos a la desesperanza, al olvido o a la fatalidad, se convierte en la única oportunidad de compromiso con el otro. El otro, en su vulnerabilidad nos interpela, nos conmueve y nos invita a salir de una existencia cómoda para ser consciente de nuestras propias fragilidades. Ese compromiso con la alteridad huye de posicionamientos victimistas porque se basa en una obligación moral intrínseca a lo humano: a responder a la demanda del otro antes que al propio interés. Para el autor, el amor y el vínculo humano están por encima de la razón analítica. Así, el único camino para una existencia auténtica es estar disponible para el otro: una responsabilidad mutua infinita (Lévinas, 1993).

Este compromiso se manifiesta en Lévinas en la noción de *rostro*, que es el lugar de la acogida y la donación. El rostro es el lugar donde no puede haber engaños, donde es posible comprender esa condición de vulnerabilidad. La relación con la alteridad se basa en una reciprocidad desigual: salir del yo y quedar a expensas del otro. Cualquier otro modo de relación implica totalitarismo, una acción que reduce al sujeto a objeto de placer, de conocimiento, etc. Para el autor el reconocimiento no puede darse en condiciones recíprocas sino asimétricas y de entrega. Una perspectiva que contribuye a abandonar la imagen de un sujeto aislado en su entorno, sino eternamente vinculado a los otros por lazos de compromiso.

Las aportaciones de Buber y Lévinas, aunque se sitúan en la esfera de la reflexión metafísica, nos hacen conscientes de la humanidad que nos vincula y nos apelan a un compromiso con la alteridad. Cabe preguntarse si las instituciones pedagógicas están atravesadas por flujos de relación humanizantes y auténticas, o por el contrario, relaciones objetivantes o instrumentales que anulan y ahogan al sujeto. Cuál es la experiencia mayoritaria de los jóvenes y las personas que participan en los proyectos y servicios sociales, la de sujetos singulares, conocidos y apreciados por las personas que les atienden o por el contrario la de sujetos desconocidos y al servicio de una lógica administrativa. En definitiva, las aportaciones de Buber y Lévinas no nos conducen a un análisis descriptivo de la realidad, pero sí a la toma de conciencia sobre las relaciones que se mantienen en

una institución. Una reflexión que debe motivarnos al desarrollo de prácticas que construyan humanidad y al abandono de aquellas acciones rutinarias, que desdibujan al sujeto o le hacen sentir un usuario de servicios.

5.3. NATURALEZA DE ÉTICA DE LA CONDICIÓN HUMANA: LA ALTERIDAD COMO RECONOCIMIENTO

Axel Honneth ha realizado una propuesta ética y política basada en el reconocimiento. Para el autor, la relación con la alteridad no es exclusivamente un elemento de cuidado o compromiso, sino que se funda en el reconocimiento. Y en ese sentido, no es posible alcanzar la justicia sino es por medio del reconocimiento de sujetos, de derechos y de colectivos. En definitiva, el reconocimiento no es un discurso políticamente correcto sino acción moral (Honneth, 1997).

Partiendo de un análisis minucioso de las situaciones de menosprecio, el autor, establece tres vías de reconocimiento. La primera forma de menosprecio es la tortura y el daño físico, acciones que provocan la vergüenza social, el miedo a la autoridad o la falta de confianza. La segunda forma, es la exclusión social y la destitución de derechos, aspectos que provocan la falta de equilibrio en el autoconcepto y autorespeto. Finalmente, la tercera forma tiene que ver con las acciones que anulan la dignidad, cosifican y provocan la ruptura de lazos sociales de los sujetos. Para estas tres formas de menosprecio, el autor establece tres vías o caminos de reconocimiento. Para la primera, se apunta al amor y a los vínculos interpersonales como herramienta de reconocimiento, para la segunda se apunta a la restitución de derechos, y para la tercera, se indica la solidaridad y la empatía con los miembros de la sociedad. Establece así el autor como espacios de reconocimiento: el ámbito interpersonal, la ley y el compromiso social. Sin embargo, este reconocimiento no se produce al azar, sino que se explica en la lucha por el reconocimiento que los sujetos realizan a nivel micro en los vínculos interpersonales, en la lucha por el reconocimiento de derechos, y a nivel social, en la lucha por el reconocimiento de la estima social (Honneth, 1997).

Paul Ricoeur (2005) en una aproximación fenomenológica establece tres usos del término reconocimiento y realiza una propuesta de reciprocidad basada en la gratuidad, alejándose de la tesis de Honneth.

El primer lugar, el uso del término reconocimiento tiene que ver con la identificación, es decir, cuando se conoce o se identifica un concepto con un objeto, en ese sentido el límite entre conocer y reconocer es más bien difuso. El segundo lugar, el autor habla del reconocimiento de sí, que es posible gracias a la conciencia reflexiva de sí mismo. Se concibe así un sujeto capaz de mirarse a sí mismo y entrar en diálogo reflexivo. Para el autor la toma de conciencia no es exclusivamente un acto de análisis o arrepentimiento, sino es el acto por el cual el

sujeto se reconoce como capaz de hablar, de actuar, y especialmente, capaz de contar y contarse –de ahí que el autor hable de identidad narrativa. Un proceso en espiral que configura lo humano y que pone al sujeto en diálogo narrativo con la memoria y la promesa de futuro. El sujeto es capaz de releerse, extrañarse e interpretar lo que es permanente y lo que es cambiante en uno, la *mismidad* y la *ipseidad*. En ese diálogo narrativo el sujeto es capaz de voluntad y responsabilidad, es consciente de su capacidad y su deseo.

En tercer lugar, el autor habla del reconocimiento mutuo, un movimiento de acercamiento a la otredad definido como la dialéctica entre el reconocimiento y el no reconocimiento. Para Ricoeur es necesaria una interpretación más generosa que la lucha por el reconocimiento de Honneth, ya que puede generar un conflicto de intereses individualistas o situar a los sujetos en una condición de víctimas. El autor propone una idea pacífica de reconocimiento mutuo, basada en la idea de "*mutualidad*" más que en la reciprocidad simétrica. Un reconocimiento generoso, que retoma de la idea de amor que no espera nada a cambio de la tradición greco-cristiana. Una ética de la reciprocidad o de la *mutualidad* que permite llegar al reconocimiento basándose en la idea de gratitud de lo donado. Igual que Lévinas, no concibe a un sujeto aislado y fragmentado, tal y como la filosofía moderna ha dibujado, sino alguien que necesita de los demás y, especialmente, del reconocimiento de los demás para ser sujeto. La condición humana se caracterizaría por el diálogo consigo mismo, con el otro y con el propio deseo de realización. Sin embargo, Ricoeur se aleja de los planteamientos de Lévinas en el origen del compromiso mutuo. Para el filósofo francés, el sujeto no puede abandonarse hasta olvidarse a sí mismo, ya que solo puede haber compromiso si existe una estima de sí mismo, un reconocimiento de sí mismo.

Cabe preguntarse por las experiencias de reconocimiento de los sujetos en las instituciones socioeducativas, si responden a un reclamo y reivindicación o se produce por una experiencia de reciprocidad y gratuidad. Si el reconocimiento no es una cuestión de obligación o de formalismo, sino de reciprocidad y estima mutua, quizá conviene analizar las prácticas pedagógicas y las relaciones que establecen maestras, educadoras y trabajadoras sociales para ver si ofrecen oportunidades para experimentar el reconocimiento gratuito.

Nos hemos detenido en diferentes propuestas éticas contemporáneas para aproximarnos a la noción de cuidado, compromiso y reconocimiento que puede experimentarse en las relaciones interpersonales. Parece que las denominadas éticas de la alteridad destacan el vínculo humano como camino de cuidado, personalización y compromiso. Las relaciones pueden ser un medio para experimentar la confianza mutua, un camino de humanización y una vía de desarrollo personal que evite la lógica instrumental, la cosificación, el olvido o la indiferencia.

6. ENCUENTROS CARA A CARA EN UNA SITUACIÓN DE CARÁCTER PEDAGÓGICO

En una institución el desarrollo de la confianza mutua se construye en la relación; el aprendizaje de hábitos y su traducción en formas de comportamiento, y el aprecio por el respeto se apoyan en los vínculos que mantienen sus miembros. En definitiva, parece que el desarrollo de la autonomía y la convivencialidad se produce gracias a la red de relaciones que educadores y sujetos tejen a su alrededor. Analizaremos a continuación los encuentros cara a cara entre profesionales de la educación y del trabajo social para acercarnos a esa idea de micropedagogía de la relación.

6.1. ENCUENTROS CARA A CARA Y MICROPEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN

Maestras, educadoras y trabajadoras sociales se dirigen infinidad de veces a jóvenes y personas que participan en los servicios. Cuando una maestra valora la aportación de un alumno en una asamblea, cuando un educador recrimina una actitud de intolerancia a un joven o cuando una trabajadora social alienta a una persona a ir a una entrevista laboral sin miedo, nos encontramos ante situaciones de encuentros cara a cara con una finalidad pedagógica. En una décima de segundo o por varios minutos; en grupo o en privado, los encuentros cara a cara entre un sujeto que tiene una responsabilidad pedagógica y un encargo social, y otro que está en un proceso de aprendizaje y acompañamiento, constituyen la práctica menor de intervención educativa.

Una micropedagogía que atraviesa todas las prácticas en los diseños pedagógicos, el átomo de la intervención que da tonalidad y densidad a la arquitectura pedagógica de cualquier institución. Nos encontramos ante la unidad básica de la pedagogía que forma al sujeto de un modo individual, facilitándole el desarrollo de la conciencia, la inteligencia y la reflexividad, y que conforma también de modo social, proporcionándole la oportunidad de participar y cooperar en infinidad de situaciones de interacción.

En otros textos hemos definido los encuentros cara a cara en un contexto de enseñanza y aprendizaje *como a aquellas situaciones donde el educador se relaciona con un único interlocutor comprometiendo a ambos protagonistas en una situación de participación conjunta. Una situación de interacción educativa que permite la formación de la identidad, la moralidad y el conocimiento*⁷. Corregir un ejercicio, realizar un elogio o atender una pregunta son solo algunos ejemplos de encuentros en una situación de enseñanza aprendizaje.

7. GIJÓN, M. (2004): *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 42-45.

Los encuentros cara a cara entre profesionales y sujetos protagonistas de la acción educativa implican un *intercambio cognitivo* y un *vínculo afectivo* (Gijón 2004, 2011). En primer lugar, una situación de cara a cara supone un proceso de negociación de información, contenidos y competencias, una acción cognitiva que requiere atención, escucha, comprensión, diálogo y deliberación, una acción conjunta en la que los protagonistas construyen mutuamente el saber. En segundo lugar, una situación cara a cara implica también el establecimiento de un intercambio afectivo, emociones de diferente tipo que fluyen, a veces se desbordan, y nunca dejan indiferentes a los protagonistas. Una carga emocional que ambos experimentan y que puede permitir la percepción empática del otro.

Las relaciones que mantienen los miembros de una comunidad educativa permiten el desarrollo narrativo de la identidad cultural y biográfica. Una situación de interacción que posibilita integrar y consolidar ciertos aprendizajes, que permite a los participantes vehicular sentimientos y emociones y les predispone a la cooperación y a la confianza en el otro.

6.2. EJES DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Sistematizar y analizar los encuentros en situación educativa nos ha permitido visibilizar la cantidad e infinidad de matices que tienen las interrelaciones en la práctica cotidiana. Un ejercicio que no debe servir para cuantificar o encorsetar la tarea profesional, sino para reflexionar sobre qué eje de la relación educativa destinan más esfuerzo las profesionales.

En situaciones escolares, hemos detectado que las relaciones entre maestras y alumnos y alumnas giran en torno a tres núcleos principales: la transmisión de conocimiento, la valoración y el cuidado, y la regulación de la convivencia (Gijón, 2004).

Los encuentros de *transmisión de conocimiento* son aquellas situaciones cara a cara en las que se pretende facilitar la adquisición de contenidos informativos, procedimentales y de valor. Los momentos en los que mediante preguntas y respuestas, indicaciones, explicaciones, correcciones y otras estrategias las maestras intentan transmitir y construir saberes con los jóvenes.

Los encuentros de *valoración y cuidado* son situaciones de interacción cara a cara en los que mediante múltiples estrategias de acogida, aprecio y comprensión, se pretende aumentar la autoestima, generar sentimientos de confianza y bienestar, fomentar el reconocimiento y facilitar la construcción de la identidad equilibrada. Un núcleo de interacciones que se centra en mantener una relación cálida y de reconocimiento que ayude a los jóvenes a apreciarse como personas.

Los encuentros de *regulación de la convivencia* son momentos de interacción cara a cara en los que mediante múltiples estrategias de advertencia y pre-

sión, se pretende modificar el comportamiento y la actitud de los alumnos. Se trata fundamentalmente de recriminaciones y sanciones, que aunque no son las más apropiadas para generar reconocimiento, son utilizados como estrategias para regular el comportamiento de los jóvenes.

En situaciones de atención a mujeres en contextos de prostitución, la interacción cara a cara entre profesionales y mujeres, parece que responde también a tres grandes ejes: la orientación y el acompañamiento, la valoración y mejora de la autoestima, y el fomento de la toma de conciencia y responsabilización.

Los encuentros de *orientación y acompañamiento* son aquellas situaciones cara a cara en la que trabajadoras y educadoras sociales ofrecen información y datos relevantes que tienen que ver con las demandas, las necesidades y otros aspectos. Pretenden contribuir a mejorar la calidad de vida ofreciendo información sobre derechos, servicios y acceso a otras redes de salud y servicios que pueden ser útiles. Buena parte del trabajo pedagógico tiene que ver con la gestión de la información, sin embargo, también se producen otras situaciones que tienen que ver con la escucha y el establecimiento de vínculo. Un espacio de intercambio sobre la historia vital, los sueños y deseos de las mujeres.

Los encuentros de *valoración y mejora de la autoestima* son situaciones cara a cara que pretenden devolver una imagen positiva de la mujer, reconocer sus logros y fortalecer sus capacidades para transferirlas a todas las esferas personales. Son frecuentes las situaciones en que las profesionales promueven una mirada a la historia y la realidad de la mujer para visibilizar y verbalizar aspectos positivos, evitar descalificaciones o autoexigencias que pueden dañar la estima de las mujeres. Un tipo de relación que permite establecer canales de confianza y respeto entre la profesional y la mujer.

Los encuentros de *toma de conciencia y responsabilización* son situaciones cara a cara en las que se intenta fomentar procesos reflexivos y de deliberación. Las educadoras y trabajadoras sociales no dan respuestas cerradas o consejos a las inquietudes planteadas por las mujeres sino que intentan dibujar un abanico de posibilidades junto a la mujer para impulsar procesos de empoderamiento y toma de decisiones. A menudo son situaciones de fomento de la autonomía que se nutren de decisiones personales y responsabilidad individual, pero cuentan con el apoyo cercano de una profesional.

En el día a día de una clase no sólo se transmiten conocimientos, se comparten sentimientos, se viven momentos de complicidad y buen humor y se hace necesario poner límites a los comportamientos y actitudes que dificultan la convivencia y el respeto. En la práctica del trabajo social no solo se gestionan ayudas y se orienta hacia servicios especializados, sino que se acompaña y se generan lazos de confianza y se impulsan procesos de autonomía y responsabilidad. En cada ámbito pedagógico se hace necesario prestar atención a estos distintos nú-

cleos de la interacción y buscar el equilibrio entre los distintos ejes de la práctica relacional. La construcción de los lazos de confianza y respeto en una comunidad, así como el desarrollo de la autonomía individual y la solidaridad están íntimamente relacionados con las relaciones que se mantienen en una colectividad.

7. CLAVES PARA MEJORAR LA MICROPEDAGOGÍA

Un análisis de los encuentros cara a cara debe servirnos para diseñar espacios de interrelación y atención personalizada en los que los sujetos se sientan aceptados, cuidados y estimulados con su propio desarrollo personal. Se hace necesaria una micropedagogía sensible a las relaciones interpersonales, que apunte a principios de cuidado, compromiso y reconocimiento con los sujetos que trabaja. La versatilidad y el dinamismo de las relaciones hace difícil que un profesional pueda programar los tipos de encuentros que puede desarrollar en su práctica, sin embargo, vamos a proponer algunas ideas que permitan optimizar los flujos de relaciones y proporcionar experiencias de reconocimiento a los sujetos.

Personaliza las relaciones. La micropedagogía de la relación debería ofrecer experiencias que personalicen y singularicen a los miembros de una comunidad educativa. Pare ello es conveniente dirigirse a cada uno por su nombre, personalizar al máximo las propuestas individuales y evitar utilizar la ridiculización o la ironía. Es importante que la persona experimente que no es indiferente para la profesional, sino que es sensible a su individualidad y singularidad.

Establece contactos cara a cara. La pedagogía sensible a la vía interpersonal debería esforzarse por mantener contactos cara a cara con todos los miembros de una clase o un grupo de intervención. Conviene esforzarse en destacar a los sujetos, estimular su participación y otorgar protagonismo a todos los miembros de una comunidad. Es importante mantener un flujo abundante de encuentros, pero no se trata de multiplicar cualquier tipo de cara a cara, sino de aquellos que humanicen a las personas y las hagan protagonistas de experiencias de cuidado, compromiso y reconocimiento.

Ofrece espacios para la acogida. Una micropedagogía que se preocupe de las relaciones se esfuerza en ofrecer experiencias de hospitalidad y refugio a los sentimientos, experiencias y vivencias de los sujetos. Evitar juicios de valor y acoger gratuitamente desde la cercanía y la proximidad el mundo del otro. Una tarea en la que maestras, educadoras y trabajadoras sociales deberían huir de la indiferencia y estar preparadas para los interrogantes que el otro despierta en los procesos de mutualidad y reciprocidad.

Interés por las necesidades y deseos. La pedagogía de la relación cara a cara es sensible al proceso de maduración personal y permanece atenta a los intereses del sujeto sin incomodar o indagar en el terreno privado. Tiene en cuenta que

cada sujeto tiene una experiencia distinta y una concepción de sí mismo que se exterioriza en la relación con los demás. El educador debería mostrar interés por las inquietudes, el mundo afectivo y por los deseos que manifiestan los sujetos. Interesarse por sus necesidades, sus interrogantes, sus expectativas y sus sueños.

Confiar en las posibilidades. La micropedagogía debe ser especialmente sensible a que los sujetos definan y se comprometan con su propio proyecto vital. Una actitud que está íntimamente relacionada con la confianza que el profesional deposita en los sujetos. Una pedagogía de lo interpersonal que cree en las posibilidades antes que en los fracasos, y logra con optimismo que las personas lo hagan también. Es también una pedagogía del éxito y de la esperanza, que motiva y alienta a los alumnos a superar retos y asumir responsabilidades. Una actitud que multiplica el efecto de cualquier práctica pedagógica y que requiere también una responsabilidad: no generar falsas expectativas o inocular sueños e ilusiones que no son las propias del sujeto.

Ofrece modelos y pautas. La micropedagogía de la relación promueve interacciones densas y fluidas que establezcan canales de seguridad y confianza entre los sujetos. Se aleja de actitudes que puedan provocar miedo y ofrece rutinas y patrones de acción que generen seguridad. Además de proporcionar pautas de convivencia, es sensible a exigir mínimos cuando los sujetos se han comprometido en un proceso formativo.

Diseña espacios de relación. Es necesario diseñar prácticas y espacios de encuentro interpersonal, es decir, cuidar y orientar el diseño pedagógico para buscar espacios de intercambio y relación. Es una responsabilidad de las y los profesionales cuidar las relaciones con los sujetos. La tarea socioeducativa requiere un compromiso de reconocimiento incondicional con el otro del que no se puede rehuir.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del capítulo hemos intentado explicitar la importancia del diseño pedagógico desde una óptica sistémica, una mirada global a las instituciones que nos permitiera detectar la diversidad de prácticas pedagógicas y el engranaje complejo que configuran. Esa óptica macroscópica nos ha permitido detectar un elemento transversal y omnipresente en todas las prácticas, una micropedagogía de la relación que puede contribuir a generar atmósferas de inclusión y reconocimiento en las instituciones. También hemos definido la unidad de esa micropedagogía como encuentro cara a cara, y hemos visto que las relaciones en las instituciones, aún con fines y encargos sociales distintos, responden ejes: transmitir, valorar, regular, orientar, acompañar o responsabilizar. Para concluir desarrollaremos algunas ideas que tienen que ver con la práctica profesional y con la concepción de la pedagogía.

De la generación de conocimiento la práctica de reconocimiento. Las instituciones sociales y educativas destinan muchos esfuerzos a la transmisión de conocimientos e informaciones, aspectos sin duda importantes, pero deben revisar si entre sus prácticas se diseñan espacios y momentos de reconocimiento. Cómo cuidan las prácticas para que las personas que transitan por ella se sientan sujetos singulares, con capacidades y fortalezas para dibujar su propios trayectos personales

Del problema social al encuentro con el sujeto. La pedagogía y el trabajo social deben liberarse de perfiles y caracterizaciones que nos convierten en técnicos de la ayuda o la educación, para prestar atención a la historia y experiencia de los sujetos a los que atiende. La práctica profesional se centra en sujetos, que pueden pertenecer a grupos de exclusión, pero que son sujetos con capacidades y deseos.

Del protocolo a la arquitectura de prácticas. Conviene pensar la tarea de maestras, educadoras y trabajadoras sociales desde el diseño de prácticas flexibles y creativas. La pedagogía se inventa cada día en la práctica, una renovación que requiere entramados densos en complejidad y diversidad y a la vez flexibles y mutables, capaces de adaptarse a los cambios.

De la distancia profesional a la proximidad. Sin perder la profesionalidad, creemos que conviene pensar la idea de distancia profesional en la práctica pedagógica. Hemos comprobado que la tarea de profesionales tiene mucho que ver con generar vínculos y lazos de confianza, diseñar un espacio de proximidad sin invadir al sujeto. Nos parece interesante pensar la práctica profesional más desde la proximidad que desde la distancia.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ARGYLE, M. (1969): *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BUBER, M. (1988): *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- DE LA CERDA TOLEDO, M. (2011): *La ayuda entre iguales. Análisis de una modalidad de prácticas de aprendizaje y servicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral; director, Josep M^a Puig i Rovira).
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1999): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA ROCA, J. (2006): "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en VIDAL FERNÁNDEZ, F. (dir.): *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe FUEM de políticas sociales*. Madrid: FUEM.

- FREINET, C. (1990): *Per l'escola del Poble*. Vic: Eumo.
- GIJÓN, M. (2004): *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- GIJÓN, M. (2011): *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las jirafas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- GIJÓN, M. (2012): "Relación y encuentros cara a cara", en PUIG, J.: *Cultura Moral*. Barcelona: Graó, pp. 109-130.
- GIJÓN, M. y PUIG, J. M. (2011): "Encuentros y convivencia escolar". *Revista do Centro de Educação*, 35, pp. 367-379.
- GIJÓN, M.; ZAPATA, D. y BERROA, M. (2011): "Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención", en TRILLA, J. (coord.): *Del estigma a la indignación*. Barcelona: Bellaterra.
- GILLIGAN, C. (1982): *In a different voice: psychological theory of women development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- GOFFMAN, E. (1961): *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- GOFFMAN, E. (1963): *Behaviour in public place*. Glencoe: The Free Press.
- GOFFMAN, E. (1969): *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOFFMAN, E. (1970): *El ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GOFFMAN, E. (1994): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HONNETH, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- LEVINAS, E. (1977): *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LEVINAS, E. (1993): *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- LEVINAS, E. (2000): *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- MARTÍN, X. (2008): *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. y EDWARDS, D. (1999): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- NEILL, A. S. (1986): *Summerhill*. Vic: Eumo.
- NODDINGS, N. (1992): *The challenge to care in schools*. New York: Teacher College Press.
- NODDINGS, N. (1995): *Philosophy of educations*. Boulder: Westview Press.
- MAKARENKO, A. S. (1997): *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- MEAD, G. H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

- ORTEGA, P. (2004): "La educación moral como pedagogía de la alteridad". *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- POSTIC, P. (2000): *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- PUIG, J. (1999): *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62.
- PUIG, J. (2003): *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. (coord.) (2012): *Cultura moral*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, P. (2005): *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- ROGERS, C. (2002): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós (1ª ed. 1961).
- ROGOF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1980): *La relación asistencial. Aportes del psicoanálisis kleiniano*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TREVETHICK, P. (2006): *Habilidades de comunicación en la intervención social*. Madrid: Narcea.
- VAN MANEM, M. (1998): *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.