

Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia*

LUIS SIME POMA**

En la historia de los últimos veinte años de la educación venimos asistiendo a la emergencia de un término cuyo crecimiento es indudable en los países de América Latina y España. El término *convivencia* es parte de cada vez más títulos de libros, artículos, materiales educativos como lo advirtiéramos en nuestro texto previo (Sime 2002), así como de cursos en facultades de Educación, nombres de Diplomas y hasta de Maestrías; igualmente, tenemos en algunos países políticas educativas que sustentan sus propuestas con este concepto (Ruz 2003; Vargas 2002). Es interesante anotar la necesidad que tenemos de resignificar nuestras experiencias a partir de ciertos términos como es justamente el de la *convivencia*, seguramente hay otros términos con los cuales pretendemos satisfacer nuestra necesidad de construir sentidos, de llenar el mundo de significaciones.

Quisiera puntualizar que el concepto de convivencia es un concepto fronterizo que nos abre a la multidisciplina para comprender la complejidad de la vida humana. La convivencia nos habla del fenómeno de *co-existir con otros* tejiendo vínculos definitivos, provisionales o ambiguos que nos fortalecen o debilitan y que representan una construcción evolutiva, individual y sociohistórica.

Curiosamente, el concepto de convivencia no proviene de una disciplina específica como procedió, por ejemplo, de las ciencias sociales, otros conceptos que tuvieron su fuerza en determinados periodos y todavía nos aportan de significaciones, como son los de «socialización», «clase social», «interacción», «habitus», entre otros. La plasticidad del concepto de convivencia suscita la posibilidad de abordarlo desde diversas miradas disciplinarias y delimitarlo en diferentes

* Texto actualizado de nuestra conferencia en el II Encuentro Internacional: *La tutoría, eje de la convivencia y desarrollo integral*, organizado por la Universidad César Vallejo-Trujillo (Perú) el 23 de agosto 2006.

** Profesor Asociado del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad del Perú.

niveles y contextos. Así, podemos hablar de nuestra experiencia de convivencia a nivel micro cuando queremos analizar nuestras interrelaciones en ambientes como la familia, la escuela, la empresa, etcétera; y a nivel macro cuando queremos enfatizar sobre nuestra convivencia más social, como país, región o también a nivel internacional. En gran medida creo que el concepto de convivencia ha ido ganando terreno porque nos permite esa *movilidad de la conciencia*: darnos cuenta que somos seres en medio de vínculos con otros seres que encontramos en espacios micro pero que ese encuentro está condicionado e interrelacionado con otros espacios donde otros seres humanos también se encuentran.

Desde este punto de vista hablar de un paradigma de la convivencia es asumir la relevancia que queremos darle a nuestras reflexiones y prácticas sobre la calidad de esos vínculos entre nosotros seres semejantes y a la vez diferentes. Poner por delante nuestros tejidos vinculantes nos desafía a no perder la brújula. Ya a mediados de los años ochenta Ivan Illich postulaba una «sociedad convivencial» como una alternativa a la sociedad contemporánea productivista y decía que «la productividad se conjuga en términos de tener, la convivencialidad en términos de ser» (Illich 1985: 43) pero ese ser «reencontrará la alegría de la sobriedad y de la austeridad, reaprendiendo a depender del otro» (p. 33). Justamente se trata de un largo proceso en el que necesitamos a aprender y reaprender nuestras dependencias con los demás que ha sido posible por la creación colectiva de múltiples lenguajes.

Quisiéramos ayudarnos a ser cada vez más conscientes de cómo está nuestra convivencia de cada día con los demás, aprender de ellas, de sus huellas, y hacer lo mejor que podemos hacer para enriquecerla, para evitar que la rutina y el estrés nos haga perder los diferentes sabores que podemos sentir en nuestras relaciones con otros. Preocupados por muchas cosas puede ser que nos estemos olvidando de asumir con más conciencia y valor cómo ando en mis interacciones con los que tengo a mi lado.

1. LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE DIFERENTES... Y TAMBIÉN SEMEJANTES

Un primer punto sustancial para replantearnos las relaciones interpersonales a la luz del paradigma de la convivencia radica en comprender que estas relaciones siempre se construyen entre seres semejantes y diferentes. Una de las riquezas, tensiones y misterios más sustanciales de los seres humanos es nuestra experiencia de ser seres semejantes y a la vez diferentes: ¿por qué siendo semejantes somos tan diferentes?, ¿por qué siendo diferentes somos tan semejantes? Nuestro drama puede ser el sacrificar uno u otro lado de nuestra naturaleza: ni

tan diferentes que olvidemos nuestras semejanzas,⁴ ni tan semejantes que anulemos el desarrollo de las diferencias. Como diría Fernando Savater (1995: 140): «Sin duda los hombres somos semejantes, sin duda sería estupendo que llegásemos a ser iguales (en cuanto oportunidades al nacer y luego ante las leyes), pero desde luego no somos ni tenemos por qué empeñarnos en ser idénticos».

Vivir, evocar y celebrar nuestras semejanzas y diferencias está en el corazón de nuestra posibilidad de ser felices y, a la vez, nuestro enigma. Empujados por las tendencias de la llamada «cultura postmoderna» (Giroux 1997), hemos presenciado la fuerza de discursos contruidos desde la conciencia de las diferencias y las especificidades. Las expresiones más radicales de los discursos postmodernos han generado también un cierto culto a las diferencias que nos parece preocupante. En nombre de ellas, las personas y grupos pueden construir una percepción del Otro como perteneciente a otra categoría de seres.

A pesar que las corrientes postmodernas constituyen avances respecto a procesos uniformizantes, ellas no debieran desconocer nuestras profundas semejanzas: compartimos las mismas necesidades, todos somos vulnerables ante la muerte y el sufrimiento, la humillación, la indiferencia y todos poseemos derechos universales.

Este punto es sustancial para aquellos que por formación hemos profesionalizado nuestra interacción con otros. Necesitamos reconocer que aunque seamos profesionales con una edad mayor que los estudiantes, nosotros y ellos somos profundamente semejantes: ambos tenemos las mismas necesidades pero a la vez somos diferentes a ellos. Un aspecto que, por ejemplo, nos hace muy semejantes es que la indiferencia ante nuestros problemas y demandas personales nos afecta a ambos; la indiferencia es una de las cosas que más nos afecta a todos los seres humanos, así como la humillación que otros pueden causarnos. El mismo sentimiento de perturbación es el que se apodera de nosotros cuando nuestra autoridad nos llama la atención ante otros alzando la voz, y también al alumno cuando su profesor hace lo mismo con él. Entonces, el riesgo es construir un tipo de profesionalidad que nos haga creer que somos un tipo de ser muy diferente a los demás y nos olvidemos que somos profundamente semejantes. Ese tipo de profesionalidad nos hace perder sentido de semejanza con el otro. Tenemos que estar alerta a enfrentar el reto de un tipo de profesionalismo que si bien requiere de recursos para la distancia con el otro y así ayudarlo, este no termine con olvidar nuestras semejanzas.

⁴ Hoy día el tema de las semejanzas y diferencias entre los seres humanos se ve acrecentada por los descubrimientos desde la genética. En los tres mil millones de letras que componen el genoma o libro de la vida, los científicos han encontrado que el 99.8% son idénticos para todos los seres humanos: la variación entre una persona y otra es de solo 0,2 por ciento. Ver, *El Comercio* (2000) «¿Seremos inmortales?». En *El Dominical*. 2 julio.

2. LA SABIDURÍA DEL TACTO EN LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

Esta perspectiva nos recuerda que para aprender a vivir junto a otros es imprescindible el cultivar una *sabiduría*, un arte y virtuosidad para vivir la vida con las fuerzas de la armonía. Podemos desarrollar esta sabiduría en la medida que expresemos una intención de reflexión sobre nuestras interacciones comunicativas en situaciones formativas para mejorar nuestro tacto. Esta necesidad de reflexión es muy pertinente para enfrentar el desgaste de vitalidad de nuestras interacciones. La calidad de nuestra convivencia puede debilitarse ante la falta de momentos más agudos de autoanálisis sobre cómo interactuamos y frente al peso de las rutinas institucionales. Más aún, la tarea educativa y de orientación tutorial es una tarea con un alto grado de imprevisibilidad, llena de emergentes, frente a los cuales solemos reaccionar no pocas veces con una pobreza de tacto, de sensibilidad pedagógica.

Van Manen, ha rescatado esta potencialidad del tacto en la convivencia educativa y cuestionado su poca explicitación en las teorías educativas (1998: 149):

En otras palabras, todos sabemos algo sobre el tacto y sobre la necesidad de usarlo en nuestro trato con los niños. Las teorías de la educación sorprendentemente, guardan silencio respecto a la importancia de la calidad del tacto y sus manifestaciones. ¿Es debido a que asumimos que el tacto es simplemente un extra, algo quizás deseable, pero en realidad superfluo en la verdadera tarea de educar a los niños? ¿O es porque el tacto ocupa un aparte tan evidente de la vida cotidiana que no solemos preguntarnos su significado?

Para Van Manen, el tacto es el lenguaje de la acción en los momentos pedagógicos que revelan una implicación inmediata del educador en situaciones muchas veces inesperadas pero que exigen una respuesta. El tacto como forma de interacción humana significa que nos mostramos inmediatamente activos en una situación: emocional, receptiva y conscientemente. El tacto es en esa medida la comprensión pedagógica de prestar atención a los educandos a través de qué notamos sobre ellos, en la forma en que los escuchamos. Esta práctica sensible de prestar atención expresa una responsabilidad de los educadores por ayudar al educando a su crecimiento. Esta responsabilidad hace que el educador pueda a través del tacto transformar una situación improductiva, poco prometedora, en un acontecimiento positivo para el educando.

El autor nos advierte de un falso tacto desarrollado más bien para manipular, es un «tacto astuto» que camufla sus verdaderas intenciones y que no representan lo mejor para la otro. El tacto no se lleva bien con la hipocresía, el engaño, la avaricia, la posesividad y el egoísmo.

Van Manen resume en cuatro las características que definen el tacto pedagógico en cuatro rasgos. En primer lugar, el tacto es la práctica de orientarse hacia los demás, es la práctica de la alteridad mediante la cual opera una actitud de no considerarnos a nosotros mismos como el centro permanente de todas las cosas. «La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el «Yo». La voz del otro descentra mi universo». En segundo lugar, tener tacto es «tocar a alguien» y ello puede significar un simple roce, una palabra, un gesto o el silencio. Este toque puede de acuerdo a la situación ser no necesariamente blando, sino también firme y decidido. En tercer lugar, el tacto tiene un carácter imprevisto de muchas situaciones educativas. Pero incluso aunque el tacto no se pueda planificar, uno puede prepararse, preparar el corazón y la mente. En cuarto lugar, el tacto está gobernando por ideas pero depende del sentimiento y ello porque los seres humanos somos capaces de ejercer instantáneamente la compleja facultad compuesta de perceptividad, sensibilidad e idea, y de adaptarse a la experiencia mutua: «Ejercitar el tacto significa *ver* una situación que reclama sensibilidad, *entender* el significado de lo que se ve, *sentir la importancia* de esa situación, *saber cómo y qué hacer*, y finalmente *hacer* algo correcto» (Van Manen 1998: 149). Una última característica del tacto es que este gobierna improvisadamente la práctica. No existen reglas ni modelos predefinidos para actuar con tacto. En ese sentido, no son como los buenos modales para los cuales existen modelos prescritos para situaciones oficiales. Sin embargo, el tacto exige una disciplina delicada para que domine la praxis como «acción llena de consideración, consideración llena de acción» (Van Manen 1998: 149).

¿Cómo se manifiesta el tacto pedagógico? A esta pregunta, Van Manen responde que este se manifiesta retrasando o evitando la intervención: a veces la mejor forma de actuar es justamente no actuar. Por lo tanto, el tacto incluye la sensibilidad de saber cuándo dejar pasar algo, cuándo evitar hablar, cuando hacer como que no nos damos cuenta. El tacto también se expresa como receptividad a las experiencias del educando. Ello exige el evitar tratar las situaciones de una manera estándar o convencional. También se evidencia el tacto siendo sensible a la subjetividad, especialmente a la experiencia subjetiva del propio aprendizaje del alumno. El tacto, igualmente se exterioriza como una influencia sutil del educador que muchas veces no es capaz él mismo de reconocer. Otra forma de manifestación del tacto es como seguridad ante las diferentes situaciones. Saber controlar con seguridad las situaciones impredecibles es todo un reto. Asimismo, el tacto es posible como el don de saber improvisar.

El desarrollo del tacto pedagógico puede definitivamente servir en varias direcciones. El tacto puede ayudar a preservar el espacio del niño o educando.

Ello significa retirarse cuando sea posible, pero mantenerse disponible para cuando las situaciones se vuelven problemáticas. Al retirarse, el educador o adulto, crea el espacio en el que el educando pueda tomar decisiones y actuar por sí mismo. Otro beneficio del tacto es que protege lo que es vulnerable. La vulnerabilidad, sobre todo del niño, exige al adulto convertir su poder en amabilidad y consideración. El tacto también nos ayuda a evitar el dolor, lo hace más llevadero, así como nos permite recomponer lo que se ha roto. En definitiva, a través de un buen tacto podemos reforzar lo que es bueno para el alumno creyendo en sus posibilidades y resaltando lo singular. Gracias al tacto, podemos reconocer las diferencias y preguntarnos: ¿en qué sentido se diferencia este alumno?, ¿qué puedo hacer para ayudar a que se dé cuenta de su singularidad? Por medio del tacto podemos favorecer el crecimiento personal y el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que tanto los contenidos como la forma y el tacto con que el profesor enfoca la enseñanza tienen consecuencias para el desarrollo personal y aprendizaje de ellos.

Las ideas que hemos resumido de Van Manen, constituyen una valiosa reivindicación de aspectos propios de la convivencia en procesos formativos y de orientación tutorial. Podríamos agregar que la sabiduría en este tipo de convivencia se expresa en el tacto pedagógico. Esta sabiduría del tacto nos reitera la importancia del lenguaje, la gestualidad, el silencio, el ambiente y otros elementos que definen nuestra interacción cara a cara entre educadores y educandos.

La sabiduría del tacto pedagógico es crucial para afrontar una de las características de la interacción del profesor y el tutor con los alumnos. Esta se sustenta en una estructura asimétrica que permite el desarrollo de funciones distintas y no iguales entre ambos. Estamos ante una estructura necesaria que implica una distancia y expectativas de funciones hacia el profesor y el alumno. Reconocer dicha asimetría y aprovecharla constructivamente exige de una sensibilidad e inteligencia durante las interacciones que la podemos cultivar gracias al tacto pedagógico.

Nos llama la atención en una encuesta realizada en el año 2002 por Acción los Niños⁵ lo que opinan los escolares sobre sus profesores. El 30,3% —de los 406 adolescentes entre los 11 y 17 años de los diferentes estratos sociales de Lima— señala que sus profesores no tienen paciencia y afirman como las virtudes más esperadas de un buen maestro que se porte como un amigo (32%), que inspire confianza (21%), que sea inteligente (13%), que sepa bastante (10,8%), que me haga pensar (9,6%), que sea hábil (6,2%) y que sea entretenido (4,7%).

⁵ Acción por los Niños (2002). Encuesta N° 14: Los niños y la educación peruana [en línea]. *Sondeo de opinión a niños*, Año 4, marzo <<http://www.accionporlosninos.org.pe/opina119.htm>>. Consulta: 4 de marzo 2005.

Creemos que la falta de paciencia, así como parte de las virtudes expresadas nos pueden estar hablando de un déficit de tacto pedagógico en las interacciones comunicativas con los alumnos.

3. TRABAJARNOS POR DENTRO Y APOYARNOS MUTUAMENTE

Quienes estamos en interacción con otros para ayudarlos a crecer necesitamos hacernos cargo de nuestras fortalezas, limitaciones y potencialidades personales. *Trabajarse por dentro* implica crecer en la capacidad de autopercebir nuestros problemas personales de autoestima, de acomplejamientos, de traumas y heridas en nuestras historias personales que pueden estar bloqueándonos en una interacción comunicativa más abierta y tolerante, más constructiva y asertiva. En ese sentido, el *aprender a vivir con los demás* se complementa con el otro pilar del *aprender a ser* que Delors (1996) ha reforzado en su texto y que nos impulsa hacia un permanente recentramiento de nuestra armonía interior.

Una cuestión fundamental que necesitamos los educadores es autoeducarnos en nuestras actitudes con los demás. No solo es necesario conocer metodologías o conocer más contenidos sobre ciertos temas, pienso que también se nos plantea el reto de reconocernos a nosotros mismos. La acción formadora de los educadores demanda de un saber y una sabiduría sobre la convivencia en los contextos educativos. La imagen del docente, principalmente asociado al dominio de un conocimiento especializado, su materia, no es lo único que él lleva en su profesión. El docente también ha desarrollado un saber y una sabiduría de cómo convivir con los alumnos, con sus pares, con los padres de familia. Los estudios sobre el estrés laboral, particularmente entre docentes, nos permiten subrayar la exigencia de repensar la convivencia en las experiencias educativas desde esta dimensión humana que significa el cansancio, la saturación.⁶ Más aún, nos deben motivar a construir no solo instituciones eficaces sino también instituciones saludables.

Propongo que aprovechemos ciertos *incidentes críticos* que siempre ocurren en nuestras interacciones con los estudiantes para no desaprovecharlos, para a partir de ellos preguntarnos:

- ¿cuál ha sido nuestra reacción cuando ese incidente ocurrió?
- ¿por qué creo que reaccioné de esa forma?

⁶ Los diez factores de estrés docente son: interacción docente-alumno, dirección/estructura de la escuela, tamaño del aula, cambios en la enseñanza, evaluación del profesorado, preocupaciones directivas, falta de estatus/promoción, carestía de suplentes y de personal, inseguridad laboral, ambigüedad del papel del docente. TRAVERS, Cheryl y Cary COOPER (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

- ¿me siento satisfecho con mi reacción?
- ¿qué consecuencias puede traer en el estudiante mi reacción?
- ¿qué imagen de mí se han podido crear los demás que estuvieron de testigos en el incidente?
- ¿tiendo a resaltar regularmente lo negativo en algún tipo de estudiante y lo positivo en otro estudiante?
- ¿tiendo a hacer comparaciones entre tipos de estudiantes?

Trabajarse por dentro significa, entonces, aprender a reconocernos más desde ciertos incidentes críticos para ser más autorreflexivos, más concientes sobre nuestro *estilo de convivencia con los otros*: ¿Tiendo hacia prestar menor atención a un tipo de estudiantes? ¿Qué tipos de estudiantes son lo que más me incomodan, me fastidian? ¿Algún estudiante se ha quejado que lo he maltratado o lo ha insinuado?

Para que asumamos la educación como una práctica de la convivencia el educador necesita trabajar, madurar su propio estilo de convivencia con los estudiantes y sus pares, apoyarnos entre docentes para escuchar al colega cuando este ha sido colmado por un incidente crítico y requiere descargar la emoción contenida y tener pistas para comprender y afrontarla.

Un aspecto decisivo de nuestro proceso de maduración en la convivencia en nuestras instituciones radica en nuestra voluntad de *querer comprender*. No pocas veces tomamos decisiones o adoptamos conductas frente a otros sin haber hecho el esfuerzo previo de comprender la situación, comprender cómo se ha llegado a una situación, comprender las posiciones de las personas. Una tendencia fácil es buscar cambios en las personas sin comprenderlas. La *comprensión humana* que plantea Morín (1999) es diferente a otros tipos de comprensiones; así la diferencia entre la comprensión intelectual y la comprensión intersubjetiva es que la primera exige la inteligibilidad y la explicación, mientras que la segunda sobrepasa la explicación. Esta es insuficiente para la comprensión humana que más bien requiere un conocimiento de sujeto a sujeto e incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y proyección: «siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad». El planteamiento de Morín introduce la necesidad de una «ética de la comprensión» como un arte de vivir que exige comprender de manera desinteresada y que no necesariamente espera una reciprocidad.

En efecto, una de nuestras capacidades sobre las cuales debiéramos trabajar nos más por dentro para mejorar nuestro umbral de comprensión humana es la *capacidad de escucha*. Una de las novelas más impactantes en este tema es la del alemán Michael Ende, *Momo*, en la cual construye un personaje que lleva el

nombre de la obra. Esta era una niña abandonada que era muy visitada por niños y adultos del lugar porque poseía una extraordinaria cualidad para escuchar:

Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar. Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única. Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntará algo que llevaba a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda atención y toda simpatía [...] Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados y alegres [...] ¡Así sabía escuchar Momo! (Ende 2004: 20).

Esta capacidad de escucha hacia otros necesita a su vez ser complementada con la capacidad de escucha hacia adentro de nosotros mismos y ello implica un reconocer nuestras voces interiores. «El escucharse parece ser el fundamento de toda intimidad, y por tanto como lo determinante del espacio propiamente humano» (Vásquez 2006). Nuestra capacidad de escucha hacia otros y hacia uno mismo es una capacidad que evoluciona a lo largo de nuestra vida porque «uno es diferente en cada momento y dependiendo de con quien está. La «unidad» no la da el ser igual en todo momento, es decir, el ser idéntico sino el aceptar la diferencia que supone el estar con diferentes personas, en diferentes contextos» (Mendéz y Jáuregui 2005).

4. LA PARADOJA DEL AYUDAR A OTRO Y A LA VEZ PONERLO EN RIESGO

Pude contemplar en un programa de televisión no hace mucho la entrevista que le hacía un periodista a una abogada defensora de derechos humanos de Argentina durante una hora sobre lo que había significado la violación de los derechos humanos en ese país durante los años setenta y ochenta, época realmente cruda. Ellos estaban en una oficina con el periodista y durante todo ese lapso ella no paraba de fumar. Luego de ver esta escena me vino a la mente el recuerdo de sesiones de terapia grupal en las que participaba y en donde los dos terapeutas fumaban en todas las sesiones religiosamente. ¿A dónde voy con estos ejemplos? Es que las relaciones interpersonales que construimos en un contexto profesional de interacción pueden estar orientadas por buenas intenciones de querer, como en el primer caso, denunciar situaciones deshumanizantes —y contribuir así a una conciencia más humanista— o, en el segundo caso, de crear un espacio de ayuda psicológica. Pero esas buenas intenciones

se daban sobre un escenario donde se exponía la salud del otro. Hoy estamos cada vez más informados de las tremendas consecuencias nocivas del cigarrillo sobre la salud humana y el medio ambiente.⁷ Es decir, buscando hacer el bien también podemos poner en riesgo al otro en una relación interpersonal.

Esta paradoja nos invita a valorar más en la ética con la que construimos la convivencia en contextos profesionales. La reflexión ética nos pone frente a desafíos y cuestionamientos fuertes para nuestros mundos profesionales: qué aspectos, qué elementos de mi interacción con el otro pueden estar arriesgando su salud psicológica y física. No es fácil someternos a este cuestionamiento porque a veces damos por supuesto que con las buenas intenciones y con la preparación académica que tenemos es suficiente o en todo caso nunca seremos capaces de hacer daño. Recuerdo una de las tantas historias de la medicina en la que en un hospital europeo en Viena la tasa de mortalidad de las mujeres durante el parto aumentaba y los médicos no podían dar con la causa. Hasta que uno de ellos —el médico húngaro Ignaz Philipp Semmelweis (Cwike 2008)— descubrió que eran las propias manos de los médicos y estudiantes de medicina los causantes: luego de haber estado practicando autopsias en otro pabellón y sin contar con reglas y utensilios más asépticos, atendían a las gestantes. Este personaje fue aislado por su gremio médico quedando prácticamente apartado de su profesión por haber sugerido esa idea.

Desde una mirada todavía más macro y también del campo de la medicina, me quedé muy alterado cuando leí un artículo en el cual se señalaba que la tercera causa de muertes en los Estados Unidos son los propios médicos. La doctora Starfield (2000) concluye que ocurren 250 mil muertes por año por causas iatrogénicas, es decir, por una complicación en el tratamiento inducido en un paciente por la actividad, manera o terapia utilizada por un médico.

La otra experiencia que viene de un estudio empírico me permite enfatizar en esta paradoja. Rosenhan (1988) analiza en clínicas psiquiátricas la reacción del personal al contacto verbal iniciado por el paciente. Como es sabido el tiempo que pasa alguien con otro puede servir como indicio de cuán importante es esa persona para él; si busca contacto visual y lo mantiene puede asociarse a la capacidad de atender a las preguntas y necesidades del otro. Asimismo, si uno se detiene para hablarle al otro o ponerse de pie o hacer algún gesto de concentración en lo que el otro dice también son indicios de cuán en serio se está tomando a la otra persona. El estudio reveló que en las cuatro clínicas el personal evitaba el contacto verbal iniciado por los pacientes o era un contacto frágil. Estos datos le

⁷ Para no dudar sobre sus efectos nocivos del tabaquismo como epidemia ver: Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe sobre Salud en el Mundo. Forjemos el futuro* [en línea]. Suiza: OMS. <<http://www.who.int/whr/2003/en/Chapter6-es.pdf>>. Consulta: 15-enero-2004.

permitió al autor señalar cómo aún en lugares tan aparentemente profesionalizados para ayudar a otros se pueden convertir en lugares de despersonalización donde justamente los profesionales construyen un estilo de convivencia donde invisibilizan a los otros que son su razón de ser como profesionales.

Desde el paradigma de la convivencia buscamos siempre estar muy atentos a nuestra propia profesionalidad para no amurallarnos dentro de ella, sino más bien ser capaces de reconstruirla a la luz no solo de teorías sino también de nuestra propia experiencia de relaciones interpersonales con seres semejantes y diferentes a nosotros mismos.

BIBLIOGRAFÍA

ACCIÓN POR LOS NIÑOS

2002 «Encuesta N° 14: Los niños y la educación peruana» [en línea]. *Sondeo de opinión a niños*, Año 4, marzo <<http://www.accionporlosninos.org.pe/opina119.htm>>. Consulta: 4 de marzo 2005.

CWIKE, Julie

2008 «Lecciones de Ignaz Semmelweis. Actualización epidemiológica y social para una maternidad segura» [en línea]. *Medicina Social*, vol. 3 (1), 53-73 <<http://journals.sfu.ca/socialmedicine/index.php/medicinasocial/article/view/192>>. Consulta: 20 febrero 2008.

DELORS, Jaques

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional*. Madrid: UNESCO-Santillana.

EL COMERCIO

2000 «¿Seremos inmortales?» *El Dominical*. 2 julio.

ENDE, Michael

2004 *Momo*. Lima: Alfaguara.

GIROUX, Henry

1997 «Jóvenes, diferencia y educación postmoderna». En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, P. Willis. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, pp. 97-128.

ILLICH, Ivan

1985 *La convivencialidad* [en línea]. México: Joaquín Mortiz/Planeta <<http://www.ivanillich.org/Principal.htm>>. Consulta: 20 marzo 2000.

MENDÉZ, Pablo e Inmaculada JÁUREGUI

2005 «Identidad y patología; Occidente, una civilización ensimismada» [en línea]. *Revista Observaciones Filosóficas*, N° 1, 2do semestre. Consulta: 29 octubre 2006 <<http://www.observacionesfilosoficas.net/identidad.html>>.

MORÍN, Edgar

1995 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD

2003 *Informe sobre Salud en el Mundo. Forjemos el futuro* [en línea]. Suiza: OMS <<http://www.who.int/whr/2003/en/Chapter6-es.pdf>>. Consulta: 15 enero 2004.

ROSENHAN, David

1988 «Acerca de estar sano en un medio enfermo». En Paul Watzlawick (comp.) *La realidad inventada ¿cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa, pp. 99-120.

RUZ, Juan

2003 *Convivencia escolar y política educacional*. [en línea] Documento PIIE. <http://www.piie.cl/seminario/textos/ponencia_ruz.pdf>. Consulta: 20 octubre 2004.

SAVATER, Fernando

1995 *Ética para amador*. España: Ed. Ariel.

SIME, Luis

2002 *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

STARFIELD, Barbara

2000 «Is US health really the best in the world?». *Journal of the American Medical Association*, (28) 4: 483-485.

TRAVERS, Cheryl y Cary COOPER

1997 *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

VAN MANEN, Max

1998 *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.

VARGAS, Miguel

2002 «En torno a la política educativa de convivencia escolar en la provincia de Córdoba, Argentina» [en línea]. *Umbral 2000. Revista digital REDUC*, N° 9, mayo <<http://www.reduce.cl/homereduc.nsf?Open>>. Consulta: 29 setiembre 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo

2006 «Peter sloterdijk, la escucha de sí y el olvido del ser desde todos los altavoces» [en línea]. *AdVersuS*, Año III, N° 5, abril <http://www.adversus.org/indice/nro5/articulos/articulo_vasquez_roccae.htm>. Consulta: 19 setiembre 2005.