

Acollir l'altre

Un Exercici d'Educació Social

TREBALL FI DE GRAU 2017

AINA CARBÓ GALLEMÍ

TUTOR: JORDI SOLÉ BLANCH

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
Grau en Educació Social

ÍNDEX

Introducció	1
1. Primera part: Apunts sobre l' "Alteritat"	4
1.1. L'oblit de l'altre	4
1.1.1. Consumidors consumits	6
1.1.2. Culpables, precaritzats i vigilats	7
1.1.3. Exhibits en la 'transparència'	9
1.1.4. La Realitat <i>adiaforitzada</i>	10
1.2. Rescatant a Lévinas: retorn al(s) Rostre(s)	11
1.2.1. Ruptura ontològica – una nova mirada	12
1.2.2. El Rostre de l'Altre –enigma i Infinit-	13
1.2.3. El cara a cara –llenguatge- i la responsabilitat ètica	15
1.3. Oda a la vulnerabilitat i a la interdependència: vincular-nos amb els altres	17
1.3.1. De la gestió de la vida a la conquesta de la interdependència	17
2. Segona part: Educació Social i Alteritat	22
2.1 Habitar un lloc: la posició de l'educador/a (o la crisi de la presència)	24
2.2. Oferir un lloc: l'acolliment del subjecte educatiu (o la crisi de les paraules)	32
2.2.1. Darrera la diferència	32
2.2.2. L'altre com enigma	35
2.2.3. Un acte de coratge i d'atribució – la Responsabilitat Ètica	40
2.3. La relació educativa: un esdeveniment, <i>altres</i> encontres (o la crisi de les experiències)	44
2.3.1. La transmissió educativa: entre la infidelitat i la possibilitat de l'experiència	44
3. Conclusions	49
Bibliografia	51

“Y ahora
ya no es la palabra
yo
la palabra cumplida
la palabra de toque para empezar el mundo.
Y ahora
ahora es la palabra
nosotros.
Y ahora,
ahora es llegada la hora del Contracanto.
Nosotros los ferroviarios,
nosotros los estudiantes,
nosotros los mineros,
nosotros los campesinos
nosotros los pobres de la tierra,
los pobladores del mundo
los héroes del trabajo cotidiano
con nuestro amor y con nuestro puños,
enamorados de la esperanza.
Nosotros los blancos,
los negros y amarillos,
los indios, los cobrizos
los moros y morenos
los rojos y aceitunados
los rubios y los platinos
unificados por el trabajo
por la miseria, por el silencio,
por el grito de un hombre solitario
que en medio de la noche,
con un perfecto látigo,
con un salario oscuro,
con un puñal de oro y un semblante de hierro,
desenfrenadamente grita
yo
y siente el eco cristalino
de una ducha de sangre
que decididamente se alimenta en
nosotros
y en medio de los muelles alejándose
nosotros
y al pie del horizonte de las fábricas
nosotros
y en la flor y en los cuadros y en los túneles
nosotros
y en la alta estructura camino de las órbitas
nosotros
camino de los mármoles
nosotros
camino de las cárceles
nosotros...”

Fragment de *Contracanto a Walt Whitman* - Pedro Mir

INTRODUCCIÓ

Aquest fragment del poema de l'escriptor dominicà Pedro Mir ens serveix per insinuar el plantejament d'aquest treball, que vol reflexionar entorn del concepte d'alteritat vinculat, en aquest cas, al camp de l'educació social i al desplegament de la pràctica socioeducativa en una societat contagiada, tal com sentència Bauman (2015), per la ceguera moral. Una recerca del sentit de la responsabilitat i el respecte a la subjectivitat en l'acte pedagògic en una cultura marcada per l'obsessió de controlar el cos i l'ànima dels humans. Una alteritat que remet també a un "nosaltres" que troba el seu eco en aquell "Infinit" plantejat per Lévinas en el pla filosòfic en una aposta per situar la filosofia com a ètica primera. Una apel·lació a l'acolliment de l'altre per sobre del jo en un context de globalització, de progrés associat al creixement econòmic i a les noves tecnologies, d'individus immersos en un món pantallitzat (Esquirol, 2016) i de connexions virtuals. De fet, les lògiques totalitàries busquen l'afebliment dels vincles interpersonals i socioculturals i l'educació social no és aliena a tota aquesta realitat.

Aquest treball neix, doncs, d'una amalgama d'inquietuds personals que s'han anat gestant al llarg del Grau i que giren al voltant d'una mateixa òrbita: la legitimació de l'educador com a professional que actua *per i amb* l'Altre. I diem *per i amb*, i no *sobre* l'altre perquè remet a pràctiques diferents i a posicions polítiques molt allunyades en l'exercici professional. D'altra banda, aquest treball parteix també d'una intuïció, un desig d'exploració sobre una temàtica que probablement es troba en el germen que em va guiar a l'hora d'iniciar aquests estudis tan apartats de la meva trajectòria formativa i laboral prèvies. El desig de descobrir o *re-descobrir* la relació amb la diferència, amb allò desconegut, en definitiva, la relació amb l'Altre –amb totes les formes en les quals aquest es manifesta-. Un petit repte, un pas indefugible que em permet mirar de cara allò que em pot angoixar, espantar o sorprendre; un pas en l'inexorable camí de creixement com a persona. La por i l'ego, talons de l'Aquiles de la societat contemporània...

En aquest punt de trànsit entre el final d'una etapa formativa i l'obertura a l'àmbit laboral, aquest treball esdevé una oportunitat per forjar una posició i prendre part en la construcció d'aquesta professió. Un moment també per aprofundir en el sentit i significat de l'*alteritat* en l'àmbit socioeducatiu amb l'objectiu d'obrir nous interrogants i cercar alguns puntals sobre els quals construir una posició ètica que, indubtablement, seguirà edificant-se amb l'experiència, el lloc des del qual articular el 'quefer' de la pràctica i que, de ben segur, ens aportarà altres cares de la professió. És una ocasió per nodrir-me, alhora, d'aquelles veus i coneixements que espero m'acompanyin en la feina sobre el terreny.

Qualsevol tipus de relació neix amb la mirada que tenim sobre l'altre. No deixarem d'insistir-hi. El context sociocultural dirigeix aquesta mirada segons els constructes de pensament dominant de cada època. En el nostre temps, aquesta mirada envers l'"altre" esculpeix, mitjançant mecanismes de classificació, les categories necessàries per delimitar perfils poblacionals que contribueixen a generar tot tipus d'obstacles en les relacions socials. Si hi sumem que, el fet de prendre els problemes com a categories, a vegades com a diagnòstics, crea la falsa idea de tenir una "solució" per a cada problema, topem amb l'orientació actual de les lògiques institucionals: l'esborrament de la dimensió subjectiva de l'altre i la impossibilitat de connectar amb el que és més humà. El resultat ja el coneixem: l'acció per protocols i el control poblacional.

Des de la nostra òptica, veiem l'Altre com l'origen, la gènesi, la condició mateixa de l'existència. Ja en les tesis freudianes es parlava de l'altre parental-social, de la necessitat d'un altre que ens cuidi quan naixem i a partir del qual desenvolupem els vincles primaris. El nostre propòsit, però, és traspasar els punts de vista exclusivament psicològics, precisament perquè pensem que les ciències *psi* s'han apropiat de la cura d'un mateix i dels altres per oferir un mercat de "tècniques psi i d'autoajuda" que està envaint el camp professional de l'acció social.

Quina part de responsabilitat tenim, com agents socials, en la construcció i/o reproducció de la mirada social imperant i les pràctiques assistencials i socioeducatives que es despleguen? En efecte, la nostra mirada té el seu correlat en la manera d'actuar i tractar els altres, i és per això que ens proposem l'exercici de contextualitzar el concepte de "l'alteritat" en el pensament occidental postmodern per analitzar els efectes socials que se'n deriven. En aquest sentit, ho fem amb el convenciment que el fet d'interrogar-nos sobre aquesta mirada entorn de l'alteritat qüestionarà la nostra posició quan es produeixi l'encontre (educatiu).

1. PRIMERA PART: APUNTS SOBRE "L'ALTERITAT"

1.1. L'oblit de l'altre

El "otro" tipificado como extraño por desconocido es un portador innato de incertidumbre, de potencial peligro, siendo, tal vez, su mayor amenaza, el atentar contra la clasificación misma que sostiene el orden del espacio social en el que se inscribe mi mundo
Zygmunt Bauman

Pensar l'altre és pensar en l'individu i, per tant, pensar-nos a nosaltres mateixos com a subjectes. Com es constitueix la subjectivitat en l'època actual? Quin lloc i quina imatge atorguem a l'Altre en la nostra societat? Podem fonamentar algun principi d'actuació ètica a l'hora de relacionar-nos els uns amb els altres?

Vivim connectats permanentment a xats, saturats de missatges i de publicacions autobiogràfiques; obturats per imatges i passatemp sorollosos que consumim a través de múltiples pantalles. Sovint ens aterra, però, el cara-cara. Ens pertorba mirar aquella persona sense llar que trobem a la mateixa cantonada cada matí en el nostre itinerari rutinari; ens incomoda saludar la persona que neteja quan entrem a la feina; ens molesta el nen que no para de bramar al metro; ens inquieta aquella conversa posposada indefinidament amb algú proper. Tenir cura de l'altre també ens fa nosa. L'ocupació es menja la preocupació. Alhora, paradoxalment, no és gens pertorbador veure algú repetint de forma gairebé patològica les mateixes frases mentre s'adreça a una tal Siri, aquella veu robòtica que habita dins del mòbil, mentre veu per vintena vegada imatges de persones refugiades a la deriva en el 'nostre' mar a les notícies¹. Ens movem de pressa, al ritme d'un món que corre cap al progrés

¹ És alarmant la immunitat i l'acceptació que despleguem davant la repetició d'un fenomen tan escandalosament inhumà com l'anomenada "crisi de persones refugiades". Ens podríem preguntar sobre l'impacte (encara que efímer) que Astral, el documental del programa televisiu Salvados, ha tingut en la consciència moral individual i col·lectiva en comparació amb altres relats o peces audiovisuals. A banda del carisma i ressò mediàtic del presentador, penso que la causa pot anar lligada a l'enfoc de la mirada: les persones migrants deixen de ser números i passen a ser Rostres (tractarem aquest tema més endavant) que ens posen al davant i ens parlen, de manera que no podem defugir una mirada que ens interpel·la. És la irrupció del Rostre que trenca amb la naturalització de la immunitat.

il·limitat i inabastable. Més de pressa. Tan de pressa que no ens puguem mirar, ni tocar, ni cuidar-nos. Vivim immersos no només en la ceguera moral que assenyala Zygmunt Bauman (2015), sinó en una sordesa que compromet l'escolta de qualsevol demanda de l'altre.

Bona part de l'obra de Bauman adverteix d'aquesta fragilitat i precarietat dels vincles humans en una societat individualista i privatitzada marcada pel caràcter transitori i volàtil de les seves relacions. Unes relacions "liquades". De fet, el terme modernitat líquida actua com a paraigües conceptual -resultat de l'anàlisi sobre els patrons de vida i les pautes culturals occidentals de les darreres dècades- que es pot aplicar a les diferents dimensions de la vida. És una figura del canvi i de la transitorietat, de la desregulació i la liberalització dels mercats, de la fragilitat dels vincles, que en últim terme es manifesta sempre en forma d'incertesa.

En el llibre *Comunidad: en busca de Seguridad en un mundo hostil* (2003), Bauman apunta l'ambivalència de l'individualisme modern: l'emancipació que potencia l'autonomia de l'individu i el converteix en subjecte de drets i un factor creixent d'inseguretat que ens obliga a responsabilitzar-nos del futur sense suport extern. Potser aquesta dicotomia ens transforma en ànimes solitàries que troben en la paraula "comunitat" aquella sensació de retorn a un lloc acollidor i segur. De fet, la tensió entre individu i comunitat, entre llibertat i seguretat és una tema recurrent en el pensament modern. Part de la desafecció amb l'estat del món prové, segons el sociòleg polonès, de l'entrega d'una àmplia parcel·la de seguretat a canvi d'una expansió sense precedents de la llibertat (Bauman, 2015). Aquest anhel comunitari, però, està també tenyit per la supremacia del Jo: "una comunidad de quienes piensan como ellos o actúan como ellos; una comunidad de mismidad" (Bauman, 2003: p. 32). És a dir, una comunitat que significa absència de l'Altre. Veurem la forma que pren aquesta absència en el context actual.

Una altra qüestió seria pensar en si el tractament de la temàtica obvia, d'altra banda, els factors estructurals i de relacions de poder ja que, definitivament, no estem parlant d'una catàstrofe natural.

1.1.1. Consumidors consumits

Diu Jorge Alemán², psicoanalista argentí, que si el capitalisme ha estat un mode d'apropiar-se de la subjectivitat, el neoliberalisme es caracteritza per ser una gran fàbrica de subjectivitats. Alemán es refereix a la dictadura de l'obtenció de la felicitat que el capitalisme genera mitjançant dispositius i figures d'identificació que situen el subjecte més enllà de les seves possibilitats. La dinàmica del “*do it yourself*” en la qual un sempre es veu superat perquè mai “dóna la talla”. Són les lleis del neoliberalisme que fan que l'aparell polític – sotmès als interessos econòmics- deixi d'assumir els riscos resultants del funcionament de l'economia capitalista, privatitzi la responsabilitat i l'empenyi unilateralment cap a l'individu. Els subjectes som vistos i ens reconeixem retallats en la categoria de ciutadans-consumidors en un món on la globalització ha fet emergir la crisi i la desarticulació social.

La versió totalitària de la modernitat, ens recorda Bauman, sempre obsessionada per obtenir el màxim control sobre el cos i l'ànima humans i encaminada a conquerir el que és més inapropiable del subjecte, desemboca en una pèrdua de sensibilitat moral i política bàsica. No en va, la cortesia i la cordialitat –formes impersonals- són els estils comunicatius amb els quals ens adrecem els uns als altres. Paraules que passen per sobre, superficialment, que no ens travessen, estèrils i etèries; paraules que posen en evidència la manca d'ancoratges.

Ens hem convertit en hiperconsumidors hedonistes a la cerca d'experiències emocionals i millor benestar. El malestar, de fet, ja no prové tant del consum en si mateix sinó de l'impacte que aquest genera en la vida privada i professional. Diu Lipovetsky que, “puesto que (el consumo) ha destruido las identidades y culturas de clase, todo se remite a la responsabilidad individual: por ese motivo, los reveses del mundo se sienten cada vez más como deficiencias y fracasos personales” (2007:98). Per no sentir-nos exclosos del circuit normalitzat es produeix una carrera en la qual la dignitat es relaciona amb l'assumpció dels models de vida dominants, encara que siguin difícilment

² Entrevista publicada a <http://www.publico.es/politica/jorge-aleman-mas-facil-pensar.html>

assumibles, i és així com s'entra en un cercle d'insatisfacció que es troba en l'arrel de la persecució incessant del desig. Com a resposta a la imposició narcisista en la digestió de malestars trobem una moneda de doble cara. D'una banda, la societat terapèutica on s'ubicaria el bombardeig d'ofertes de productes d'autoajuda, de tècniques de coaching; de consultors, orientadors, gurus, líders i experts de tota mena embolicats pel màrqueting del 'tu pots' a qualsevol preu. De l'altra, la medicalització generalitzada: pastilles que esborrin qualsevol rastre d'infelicitat, anormalitat o diferència.³

Un altre mecanisme anestesiant provindria del consum cultural, o millor dit, de l'*entertainment*, vinculat a la necessitat d'una comunitat estètica (Bauman, 2006) encarnada tant en la idolatria de les *celebrities* –l'autoritat de les quals és fruit d'una desbordant visibilitat- com en d'altres entitats: una amenaça que suscita pànic (una epidèmia), la figura d'un enemic públic (un pedòfil); un esdeveniment festiu únic (un mundial de futbol), etc. El que les caracteritza és la naturalesa episòdica, evasiva i superficial d'uns vincles "sense conseqüències" (ibid, p. 35) que sorgeixen entre els seus membres.

1.1.2. Culpables, precaritzats i vigilats

En aquest deambular sense aquells referents sòlids de la religió o la ideologia que abans ens proporcionaven seguretat, som empesos a assumir la plena responsabilitat del nostre destí, truncant qualsevol projecció col·lectiva, de manera que aquell que pateix es considera un incompetent incapaç de gestionar la pròpia narrativa vital. La dignitat colpejada. Tal com assenyala Ulrich Beck (2003), s'espera que els individus trobin solucions biogràfiques a

³ És interessant la lectura de Paul B. Preciado, filòsof i activista Queer, que escriu a *Texto Yonqui* (2008): "la píldora (como lo es el Prozac, el Viagra, el Tepazepam, o la Ritalina) es un laboratorio estatal miniaturizado instalado en el cuerpo de cada consumidora. En la era farmacopornográfica, el cuerpo se traga el poder. Se trata de un control democrático y privatizado, absorbible, aspirable, de fácil administración, cuya difusión nunca había sido tan rápida e indetectable a través del cuerpo social." Parla d'un règim farmapornogràfic en el qual a cada maniobra del govern li correspon una tècnica de subjectivació.

contradiccions sistèmiques, convidant-nos, així, a fer-nos càrrec dels nostres èxits o fracassos.

La incertesa i el control envaeixen també l'esfera laboral. Com a treballadors estem units per la condició extrema de desintegració i atomització, que fa que percebem el patiment de cadascú "como un merecido castigo individual por pecados cometidos individualmente (...) todos los sufrimientos se reducen a la incertidumbre existencial" (Bauman, 2015:85). La culpabilització dels aturats -o els *prescindibles* en paraules del sociòleg polonès-, la frustració de no trobar feina (amb o sense títols), la migració forçada, són símbols del pes de la llosa de la responsabilitat individual.

"Precariat" és el nom encunyat per Guy Standing (2011) per designar les característiques del que seria aquesta nova classe social que malviu en la incertesa. Segons l'economista, aquella subjecció social que en el proletariat clàssic es forjava mitjançant la identificació col·lectiva, es dilueix en el precariat. Això porta a una desconexió del llaç social i un desemparament subjectiu que es viu de forma individual i que, per tant, es tradueix en una deslligadura simbòlica en el pla social. Aquest procés de desidentificació, de desconexió entre subjecte i treball –un cop aquest ha deixat de complir la funció reguladora del *goig*- genera un efecte asintònic entre el subjecte i el món de manera que produeix ànimes que, tal com afirma Revelli, "han abandonado ya desde hace tiempo la ilusión de poder localizar un punto de apoyo sobre el que apoyar la palanca de la reconstrucción del mundo" (2002:312-13).

No ens ha d'estranyar que en aquesta lògica d'individualització la violència sigui llegida i interpretada cegament en termes de violència interpersonal, aquella que relaten els mitjans de comunicació a escala micro, tot i que la seva expressió estigui estretament vinculada a un procés d'internalització de la violència estructural immanent al sistema imperant (escala macro) (Bourgeois, 2009).

A més, es crea un clima d'obsessió per la seguretat, legitimada per l'Estat amb la promesa de mitigar la vulnerabilitat i la incertesa pròpies de la condició

humana en aquest context regit per l'economia de mercat i la lliure competència. Les mesures de seguretat apareixen com a màscara protectora que ens han de salvar de l'altre, el fet desconegut que ens pot assetjar en qualsevol moment. Només cal veure la 'gestió' de l'Altre en la construcció del discurs sobre l'anomenada "guerra contra el terrorisme" o escoltar la retòrica política sobre les qüestions migratòries. La por cotitza en el mercat de la política, i té els seus efectes colaterals amb el debilitament de la confiança i el cultiu de la sospita mútua. La conseqüència, segons Bauman (2002), és la proliferació del dèficit de confiança, que es tradueix en un debilitament de la comunicació i que fa que "la extrañeza de los extraños esté condenada a hacerse más profunda" (íbid, 129). És amb aquest pretext que queden justificats la vigilància i el control sense límits.

1.1.3. Exhibits en la 'transparència'

Amb l'avenç de les noves tecnologies, la identitat fragmentada (inconsistent) té la possibilitat d'adoptar una cara més, la digital, requisit gairebé imprescindible si es vol pertànyer al món social actual. Cal una existència virtual. Les xarxes socials actuen com a garants de l'expectativa pel fet que nosaltres també rebrem atenció; serem atesos, almenys en el ciberespai. Fins i tot, s'ha normalitzat la recerca de l'amor i la passió clausurada en les finestres virtuals a través de pàgines on podem trobar perfils amb qui fer un *match*. En aquest sentit, Byung-Chul Han (2013) parla d'una societat de l'exposició (des d'aquí preferim dir-n'hi "exhibició"), en la qual cada subjecte esdevé el seu propi objecte de publicitat. De sobte, el cos deix de ser habitable. Lliurat a l'exposició permanent, interioritzem la seva cosificació alienant. Mentrestant, s'estén la vigilància i el control: "(...) los que habitan el panóptico digital se creen que están en libertad (...) lo que garantiza la transparencia no es la soledad mediante el aislamiento, sino la hipercomunicación" i conclou que "sus moradores mismos contribuyen de manera activa en su construcción y su conservación" (íbid, p. 89).

Sota la lent d'aquest autor, la transparència es desvela com un mecanisme de coacció sistèmica. La societat de la transparència seguiria la lògica de la societat del rendiment en tant que desapareix la instància dominadora externa que explota el subjecte donat que aquest s'explota a si mateix. La violència de la transparència rau en el fet que anivella l'home mateix fins a convertir-lo en un element funcional d'un sistema que aspira a eliminar tota relació asimètrica i s'aboca a ser un "infierno de lo igual". La tendència a l'homogeneïtzació que retroalimenta i garanteix la supervivència del sistema. Per contra, és justament la falta de transparència la que manté viva la relació amb l'Altre, la que possibilita el respecte a una "alteritat" que no pot eliminar-se per complet.

Aquesta fugacitat -aquest passar de pantalla amb un *click* o amb el moviment d'un dit-, l'efímer, la velocitat de transformació... marquen el ritme vertiginós que hem de seguir sinó volem quedar obsolets nosaltres mateixos, com la resta d'objectes fabricats. Per això diu Bauman que aquesta rapidesa ens obliga a viure en "la tirania del moment", un moment que s'escurça progressivament, forjant així una "cultura del present" que renega de l'experiència passada i ignora les conseqüències futures. I és amb l'abnegació d'aquestes connexions que la condició humana apareix desproveïda de lligams i destinada a cultivar la desafecció en tots els àmbits vitals.

1.1.4. La Realitat *adiaforitzada*

Amb aquest teló de fons, on l'estat natural de l'ésser sembla ser el desarrelament i la desvinculació, Bauman (2015) posa nom a un comportament predominant en la relació amb els altres: l'"adiaforització". Aquest és un dels danys colaterals⁴ que resulta de la pressió d'una economia i una política orientades al consum. Es tracta d'"estratagemas para situar, a propósito o por defecto, ciertos actos y/o actos omitidos respecto a ciertas categorías humanas fuera del eje moral-inmoral, fuera del universo de obligaciones morales" (ibid, p.

⁴ Precisament, respecte la noció de dany colateral, el mateix Bauman diu que implica de forma tàcita una desigualtat ja existent de drets i oportunitats "en tanto que acepta a priori la distribución desigual de costos que implica emprender una acción" (2011:15).

57). Seria una retirada temporal de la pròpia zona de sensibilitat que atribueix a diverses causes: racionalitat instrumental; societat i cultura de masses; interiorització de la multitud; i una concepció del món en la qual semblen estar envoltats d'un poder anònim gràcies al qual ningú et reconeixerà, t'identificarà o t'averگونyirà. Per pal·liar qualsevol indici de 'mala consciència', l'autor apunta a una operació de la ideologia consumista, la capitalització dels impulsos morals:

La desatención a las órdenes morales y la indiferencia a la responsabilidad evocada –en términos de Lévinas- por el Rostro del Otro deja un regusto amargo conocido como 'punzadas de conciencia' o 'escrúpulos morales', que las ofertas del consumismo intentan paliar (2015:27)

Així, les coordenades socials i culturals imperants redueixen la percepció de l'altre a un "portador de incertidumbre" que ens desborda i ens arrossega cap a una obscuritat que dilueix i torna imperceptibles els "Rostres".

Una perspectiva diferent ens l'aporta precisament la lectura de l'alteritat d'Emmanuel Lévinas, a qui Bauman considera el més gran filòsof del segle passat, i qui suggereix una sortida al laberint d'incertesa per on deambulem.

1.2. Rescatant a Lévinas: retorn al(s) Rostre(s)

*El itinerario de la filosofía sigue siendo el de Ulises,
cuya aventura en el mundo solo ha sido un retorno a su isla natal
– una complacencia en el Mismo, un desconocimiento del Otro
Emmanuel Lévinas*

No pretenem fer una anàlisi en profunditat de l'obra d'aquest autor, l'escriptura del qual de vegades ens arriba a semblar indesxifrable, però sí agafar prestats alguns conceptes clau de la seva proposta, partint d'una lectura parcial i d'una apropiació particular, per repensar-los en el segon bloc del treball des de la perspectiva educativa. El primer contacte amb Lévinas (1906-1955) va ser, sense comptar amb un coneixement filosòfic previ, aterrador, però d'alguna manera, potser per la cruesa del seu enfocament, em va connectar amb aquesta necessitat de qüestionar profundament la relació amb l'altre. Podríem

dir que va ser com una primera llavor per l'elecció temàtica d'aquest treball. La seva lectura, en un temps ple d'hostilitats, no només desprèn vigència, sinó que fins i tot pot ser reveladora.

1.2.1 Ruptura ontològica - una nova mirada

Aquest autor lituà d'origen jueu observa que els filòsofs occidentals havien creat una filosofia preocupada per l'ésser (l'essència) ignorant l'altre (subjecte) de manera que ens havien conduït a una societat on el més important és un mateix, l'ego, l'embadaliment. En resum, la reducció de l'Altre al Mateix. Es tracta d'una visió que promou no solament la solitud del subjecte, sinó també l'arrogància amb la qual colonitza tot el que se li enfronta. Lévinas ja advertia la seva època d'alguns perills: "lo patético del liberalismo (...) consiste en promover una persona en tanto que no representa otra cosa, es decir, en tanto que precisamente es un sí mismo" (Lévinas, 1977:139). La seva pretensió és, aleshores, subvertir la imposició de la teoria inspirada en l'egoisme reflexiu, que ens ha portat a assumir el pensament occidental com a legitimació de la violència (sota qualsevol forma de submissió); una violència arrelada en l'al·lèrgia davant de l'Altre.

En un trencament amb la visió ontològica, doncs, ens proposa una filosofia vivencial basada en l'Altre, situant l'ètica en el fonament de la reflexió filosòfica. Xavier Antich, en una conferència⁵, s'hi referia com a *filosofia de la carícia* i la *tendresa* en oposició a la filosofia del poder que havia col·locat el subjecte en el centre d'un moviment centrípet, valgui la redundància. En tot cas, atribuïts a part, el que ens sembla rellevant és l'oposició a qualsevol concepció totalitària ("l'Imperi del Mateix") amb pretensions universalistes que probablement no podem desvincular del context sociohistòric en el qual va viure⁶ i que va ser un

⁵ A la presentació del documental *Absent God (2014)*, dirigit per Yoram Ron i projectat a la Filmoteca de Catalunya el 28 de setembre del 2016.

⁶ Durant la Segona Guerra Mundial és mobilitzat a França per combatre el nazisme, però és capturat pels alemanys i tancat en un camp de concentració. És indubtable l'impacte d'aquesta experiència en el seu pensament filosòfic.

dels motius de separació ideològica respecte d'un dels seus mestres, Heidegger.

El plantejament de Lévinas de la relació social implica el trencament de les nocions clàssiques d'autonomia i unitat; és amb la ruptura de l'autosuficiència de la consciència que la pregunta per l'altre esdevé intel·ligible (Antich, 1993). Si la societat situa els homes uns al costat dels altres, l'ètica –segons el filòsof lituà- els situa cara-a-cara.

1.2.2. El Rostre de l'Altre –enigma i Infinit-

Per entendre la proposta lévinasiana farem referència, sobretot, al llibre *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* on afirma que l'alteritat, històricament, ha estat un “escàndol” per a la raó (1997:178). Es tracta d'un assaig que es presenta com una defensa de la subjectivitat fundada en la idea d'Infinit en oposició a la preeminència de la Identitat (Totalitat) immanent a l'ontologia, que posa per davant el coneixement del Mateix obstaculitzant qualsevol possibilitat d'incorporar el que és diferent, allò altre. És la crítica a un subjecte que es recrea en l'autocontemplació narcisista i oblida qualsevol referència a l'exterioritat.

Renega d'aquella noció de l'altre que, a disposició del Mateix, és reclòs en un excloent *ell*, de la idea d'unitat compacta amb la qual ens relacionem a partir de la indiferència i la ignorància –en el millor dels casos- o de la possessió i el control –en el pitjor escenari-. És aquella noció de l'altre que s'origina en la tematització i la representació. Per contra, l'altre de Lévinas no admet cap tipus de conceptualització, és irreductible, cosa que permet l'obertura i la sortida d'un mateix. Enlloc de la 'neutralització de l'altre' inherent al projecte ontològic, Lévinas proposa el restabliment de la “metafísica” ja que, “més enllà del coneixement amb el qual hom creu reduir la realitat, hi ha la presència de l'altre que no puc limitar al coneixement que en tinc” (Antich, 1993:82). D'aquí que el desig de transcendència quedi vinculat a la presència d'aquest altre que m'interpel·la. Aquesta apel·lació, aquesta crida de l'altre, l'entén com un fet que

precedeix la subjectivitat; ve a dir que el Jo no descobreix (a partir de la intencionalitat) l'altre, sinó que se'l troba. L'altre irromp en el Jo.

En definitiva, parla d'una resistència a aquell altre que es pot representar, capturar, modelar, controlar, predir, rehabilitar, jutjar, i advoca per la preservació de l'enigma, del no-saber, posant en dubte l'exclusivitat del discurs teòric-científic de tall positivista que ha dominat el marc ideològic fins l'actualitat.

“El modo por el cual se presenta el Otro, que supera la idea de lo Otro en mí, lo llamamos, en efecto, rostro (...)” (Lévinas, 1977:208). El rostre, dimensió a la qual no arriba el coneixement que es té de l'altre, obre aleshores la dimensió ètica. Invoca allò que escapa a tota nominació; no importa si és la figura de *l'orfe*, *l'estranger* o *la vídua* (íbid, p. 262). El rostre precedeix a la imatge preformada, precedeix a qualsevol dada aprehensible. L'accés al rostre, per tant, és d'ordre ètic: és un sentir-se cridat i atendre la crida de forma incondicional, és l'hospitalitat envers el visitant. El rostre de l'altre posa en qüestió la pròpia llibertat, i esdevé així l'origen de la consciència moral. En paraules del mateix Lévinas:

La desnudez del rostro no es lo que se ofrece a mí para que lo revele y que, por esto, me sería ofrecido a mis poderes, a mis ojos, a mis percepciones en una luz exterior a él. El rostro se ha vuelto hacia mí y es esa su misma desnudez. Es por sí mismo y no con referencia a un sistema (íbid, p. 98).

La idea d'infinít (que apunta ja al desbordament d'uns límits que pretén contenir-la), es converteix en el fonament de la transcendència i l'exterioritat absoluta que el filòsof cerca per l'altre; en la possibilitat del respecte per la diferència.

El que fa Lévinas, doncs, és canviar l'orientació de l'ésser “a partir de si” envers “l'altre” donat que existeix una noció de sentit pre-originària -anterior a mi i a la meua interpretació- de la qual el subjecte no es pot sostreure. És responsabilitat abans de ser intencionalitat. Proposa una inversió de moviment: l'humà no es troba mitjançant un moviment reflexiu sobre un mateix, mitjançant

un moviment d'autoconsciència, sinó que -tal com diu Esquirol- "és el moviment d'una resposta, una resposta que investeix de responsabilitat" (1997:39).

L'home no és possessió, sinó exposició; no és tancament en la subjectivitat sinó receptivitat i passivitat i és a amb "la presència de l'altre que es trenca l'autorreferencialitat" (Forster, 2013:5). Es tracta d'una presència heteronòmica contraposada a l'autonomia com a propietat del subjecte.

1.2.3. El cara a cara –llenguatge- i la responsabilitat ètica

Com hem vist, doncs, l'Infinit es produeix en la relació del Mateix amb l'Altre i es duu a terme mitjançant el discurs, mitjançant el cara-a-cara: "La posición de cara, la oposición por excelencia, sólo es posible como juicio moral. Este movimiento parte del otro" (Lévinas, 1977:19).

En la relació jo/tu apareix el tret més significatiu de l'espai intersubjectiu: la seva asimetria. L'altre és un altre estranger i no pas una projecció de les angoixes i projeccions d'un mateix. En aquest sentit, Lévinas proposa no posar-se al lloc de l'altre, sinó parlar amb l'altre: "solo lo absolutamente extraño nos puede instruir... y solo el hombre me puede ser absolutamente extraño, solo los hombres libres pueden ser extraños mutuamente, ya que la libertad que les es "común" es lo que los separa" (íbid, p. 97).

El llenguatge seria, doncs, la base d'una possessió comú; és una manera d'entrar en relació amb l'altre sense que aquesta relació sigui de coneixement o d'apropiació. Segons el plantejament de Lévinas, la comunicació va més enllà de significar, equival a entregar-se, inclou una dimensió en la qual les persones comprometem la nostra pròpia existència i es funda sobre una funció dativa i transmissora. Seria entesa des d'una vessant de responsabilitat cap a l'altre, des d'una asimetria ètica que ens vincula els uns amb els altres en una relació d'interdependència. Aquesta interdependència no es planteja en termes negatius, la vulnerabilitat no seria una amenaça sinó una font de proximitat, quelcom que ens permet connectar amb l'alteritat sense caure en el parany de

pensar-sentir que som l'altre. És a dir, mai ens podem posar cent per cent al lloc de l'altre perquè substituiríem (o esborraríem) les seves particularitats – identitat- per les nostres. La vulnerabilitat en aquest cas ens desemmascara i ens recorda la incertesa d'allò que-està-per-venir, ens qüestiona. Aquest qüestionament l'equipara Lévinas al llenguatge: “al cuestionamiento del yo, coextensivo de la manifestación del Otro en el rostro, lo llamamos lenguaje. La altura de donde viene el lenguaje la designamos por la palabra enseñanza (.....). La enseñanza significa todo lo infinito de la exterioridad” (íbid, p.189).

La relació intersubjectiva es concep com un enriquiment mutu, una interpel·lació, un “ofrecimiento del mundo” (íbid, p.192) que ens manté al Mateix i a l'Altre en un món comú, en un Infinit imprecís, impredecible i mal·leable en construcció permanent. Un crit a restar oberts cap a allò altre.

Antich (1993), en el seu passeig per l'obra de Lévinas, parla de dues formes habituals de relacionar-se amb l'altre en el món contemporani: la fusió i la juxtaposició. La primera comporta l'anul·lació de l'altre en nom de la raó, que adopta formes que van des de la xenofòbia al paternalisme. La segona comporta una relació amb l'altre que neix de la indiferència: tots els altres són diferents de mi. Lévinas aporta la perspectiva ètica: enlloc de la llibertat (a la qual fèiem referència en el primer apartat), la Responsabilitat com a estructura fonamental de la subjectivitat. La moral, segons l'autor, comença quan la llibertat se sent arbitrària i violenta. Apunta, així, a una filosofia de la justícia que s'oposa a la filosofia husserliana de la llibertat. Tota una declaració d'intencions explicitada a *Totalidad e infinito*:

(...) el empeño de este libro se dirige a percibir en el discurso una relación no alérgica con la alteridad, a percibir allí el Deseo, donde el poder, por esencia asesino del Otro, llega a ser, frente al Otro, y “contra todo buen sentido”, imposibilidad de asesinato, consideración del Otro o justicia (íbid, p.71)

No ens deixa de semblar curiós que en el món radiografiat per Bauman estem abocats a sostenir la imprevisibilitat en tot, però alhora sovint ens és problemàtic atorgar-la a l'esdevenir, a l'acció de l'altre.

1.3. Oda a la vulnerabilitat i la interdependència: vincular-nos amb els altres

La vulnerabilidad nos remite al azar, a la pasión, a la ambigüedad y a la contradicción, a las metamorfosis, a la hospitalidad y a la acogida
Joan Carles Mèlich

Creiem que les repercussions que es desprenen de l'oblit de l'altre en la cultura contemporània són font de malestar i que la crisi social, política i econòmica es presenta precisament com una intersecció des d'on revisar el vincle amb l'altre. És necessari, llavors, parar atenció als mecanismes d'ocultació i silenciament dels dispositius d'aferrament a la vida.

1.3.1. De la gestió de la vida a la conquesta de la interdependència

Una societat saturada, de forma violenta i radical, de positivitat (Byung Chul-Han, 2013) nega qualsevol expressió que ressoni a fragilitat, dependència i vulnerabilitat. Però, què fa la vida sostenible? El lema actual es basa en la repetició constant d'un eslògan a propòsit de la figura de l'emprenedor⁷. El problema, però, ha passat a ser -tal com suggereix Santiago López-Petit (2009, 2014)- la pròpia vida. El neoliberalisme produeix un desplaçament crucial: del treball com a forma de control hem passat a "tenir una vida que cal gestionar"⁸ per adequar-la a una realitat-capitalista (poder i capital equivalen a un esdeveniment únic) en la qual l'explotació és la mobilització global entesa com a fenomen total –un mecanisme intern a la pròpia globalització neoliberal- que ens manté en moviment permanent, inclús quan ens busquem a nosaltres mateixos. És la modalitat d'inserir-nos en un món imprevisible, arbitrari i inexorable. Resulta molt gràfica la metàfora de les galeries comercials que López Petit utilitza com a paradigma d'aquest món: vivim dins un espai sense referències; el moviment constant garanteix la manca d'horitzó. La paradoxa

⁷ Eric Gandini, cineasta italo-suec, ha realitzat el documental autocrític *La teoría sueca del amor*, on posa en evidència les conseqüències de la persecució exacerbada d'aquesta societat cap a l'ideal de la independència.

⁸ Temàtica exposada al Seminari "*El voler viure com a desafiament*" coordinat per la Virreina, Centre de la Imatge (octubre 2016) de Barcelona.

d'aquest fenomen és que “ens subjecta quan més ens abandona i ens abandona quan més ens subjecta”. En realitat, som nosaltres mateixos, que pel sol fet d'habitar en les especificitats d'aquest context, ens imposem mecanismes d'autosubjecció.

De la liquèfacció de la qual parla Bauman hauríem passat, segons López-Petit, a la lògica de la gelificació que indetermina la realitat, presentant-la com a òbvia, i que obscureix les relacions. Potser fora bo pensar en la idea que llança en forma de provocació: renunciar a la categoria de ciutadans, entenent que un ciutadà ja no és més que un Jo emprenedor condemnat a jugar un paper actiu en la mercantilització i exhibició de la pròpia vida.

Queda palès que el camí traçat, normalitzat i normalitzador, dificulta la formació de comunitats en sentit emfàtic ja que acabem sent la suma “d'egos incapaços d'una acció comú” (Han, 2012:92), fent opaca l'articulació d'un *nosaltres* (que inclogui un *vosaltres* i un *ells*). Tal com ens recorda Garcés,

(...) el ser humano es algo más que un ser social, su condición es relacional en un sentido que va mucho más allá de lo circunstancial: el ser humano no puede decir yo sin que resuene, al mismo tiempo, un nosotros. Nuestra historia moderna se ha construido sobre la negación de este principio tan simple (Garcés, 2013:29).

De fet, la connotació negativa amb la qual experimentem les nocions de vulnerabilitat i dependència ens sembla ben simptomàtica d'un imperatiu social i d'una gestió política que es nodreix d'una ideologia edificada sobre fonaments com l'autosuficiència i l'autonomia.

Se'ns fa evident la necessitat de nous escenaris des dels quals plantejar la comunitat. Bauman defugia el sentit utilitari de la comunitat i en supeditava l'existència a la “igualdad y a los recursos necesarios para reconvertir el destino de los individuos ‘de jure’ en las capacidades de los individuos ‘de facto’” (2003, 175). Lévinas ja exposava que el pluralisme no pot ser una “multiplicitat numèrica” (1997:93). Per a Blanchot, podríem parlar de comunitat quan “la relación del hombre con el hombre deja de ser la relación de lo Mismo con lo

Mismo para introducir al Otro como irreductible y en su igualdad, siempre en disimetría respecto al que lo considera”⁹.

No estem rebutjant la idea de l'atenció i la cura d'un mateix (necessària per reconèixer els propis límits), però és precís assenyalar-ne el perill quan l'exacerbació d'aquesta acció es converteix en una actitud i una forma de relació amb l'alteritat. Treure la mirada del melic per trobar-se amb els ulls d'un Altre. Subscrivim les paraules de Donskis en el tancament de *Ceguera moral*: “el autoconocimiento al margen de los demás produce monstruos de la razón y la imaginación” (2015:265). Per aquest motiu, estem obligats a resemantitzar alguns significants d'època que configuren la direcció de les nostres accions, les quotidianes i les professionals, revertint certs principis que s'han postulat com a ètics. Per exemple, Sennet (citada per Han, 2013) veu l'autonomia “más que como igualdad de entendimiento, que es una igualdad transparente, (*la autonomía*) significa aceptar en el otro lo que no podemos entender, que es una igualdad opaca” (p. 71). No es tractaria de pensar la vulnerabilitat com unes determinades condicions de vida marcades per la carència, la desigualtat o la violència, sinó que remet a una dimensió inherent a la pròpia condició humana (Mendiola, 2104), desterrant la idea d'home complet i inscrivint-se en el reconeixement de la necessitat de complementarietat. Involucra l'evocació de les ferides, però obre la porta a la resistència.

Tanquem l'apartat amb una reivindicació ferma del dret a pensar-nos des d'una filosofia de la vulnerabilitat en el sentit que l'explica Marina Garcés: “nos abre la posibilidad de pensarnos políticamente desde la dependencia que nos vincula unos a otros, desde una libertad entendida ya no como autosuficiencia sino como conquista de nuestra propia interdependencia” (2013:146). El que proposa en el fons en el seu llibre *Un mundo común* és una reformulació de la qüestió de la intersubjectivitat basada en la impossibilitat de ser només un individu i en la proposta d'una relació intercorporal.

⁹ De l'article “*La Fuerza Anònima del Rechazo*”, Marina Garcés, extret de: <http://acuarelalibros.blogspot.com.es/2011/01/la-fuerza-anonima-del-rechazo-por.html>

En aquesta tasca pren rellevància l'acte expositiu: “subrayar que los otros me habitan, que preciso a los otros, es reivindicar el carácter expuesto” (Mendiola, 2014:3). En aquest sentit, concebem l'exposició com una contestació a l'actitud d'exhibició narcisista que hem mencionat anteriorment. Exposar-se en el sentit de perdre la por a la proximitat, posar el cos, (co)implicar-se amb l'altre en un espai comú; d'obrir-se i de possibilitar la dimensió experiencial.

Jo no em vaig matar
quan les coses es complicaren
No em vaig abocar
a les drogues o a l'ensenyament
Vaig intentar dormir
però quan no podia dormir
vaig aprendre a escriure
vaig aprendre a escriure
el que pogués ser llegit
en nits com aquesta
per gent com jo

Leonard Cohen

2. SEGONA PART: ALTERITAT I EDUCACIÓ SOCIAL

Fins ara hem apuntat, d'una banda, a la construcció d'una subjectivitat de la qual el dispositiu capitalista es pretén apropiat per tenir controlada a través de mecanismes de consum i d'homogeneïtzació, i que podem vincular al foment d'una cultura narcisista que posa en perill el respecte a les alteritats. I de l'altra, hem volgut posar sobre la taula com podem construir un espai intersubjectiu comú que ens permeti relacionar-nos i articular les diferents particularitats sense ser anul·lades per les experiències subjectives individuals.

En aquesta segona part posarem el focus en el camp social i educatiu amb la intenció de trobar elements que, com a educadors/es, puguem posar en joc en l'articulació de la relació educativa i que contribueixin a fer efectiva l'emergència d'aquest altre. Per això tampoc podem oblidar les operacions ideològiques que actuen en aquest àmbit i les implicacions que se'n deriven. Avui assistim, per exemple, a la propagació d'un nou higienisme¹⁰ que actua de barrera i que promou la separació radical del *nosaltres* "els tècnics o professionals" dels *ells* "els usuaris".

La fórmula d'aquest discurs esdevé el còmplice perfecte d'una societat amb vocació totalitària. Si abans tot indici de diferència era aplanat per tècniques de confinament i aïllament¹¹, ara les noves modalitats de control social encarnades en el discurs i el lèxic derivats de la ideologia neoliberal es basen en la *gestió diferencial de les poblacions* (Castel, 1984).

La prevenció convoca a "intervenir en la vida de l'altre" en nom de la millora o el progrés de la humanitat amb una clara implicació: enlloc de la relació *amb* l'altre, actuem *sobre* l'altre. Moltes polítiques socials d'avui en dia, doncs,

¹⁰ El neohigiensime és hereu de la disciplina de la higiene de la modernitat sòlida, una actualització del control social de les poblacions pobres considerades "perilloses" fruit de la derivació del capitalisme industrial a l'informatiu -que Núñez (2012:2) anomena *tecnopoder*-. Termes provinents del discurs mèdic tal com prevenció, tractament, intervenció, risc, avaluació... entre altres, esdevenen els seus mecanismes.

¹¹ Tot i fer gala de l'abolició d'aquestes pràctiques, la seva empremta roman viva en institucions com els CIE (Centres d'Internament d'Estrangers). En el nostre camp professional, ens tocava pensar sobre la idoneïtat d'alguns recursos residencials.

substitueixen la participació per una intervenció que parteix de categoritzacions objectivades i produeix determinats perfils poblacionals pels quals es dissenya un pla de gestió que inclou el trajecte a través del qual els *usuaris* han de circular amb les seves parades i destinacions. Així s'edifica i es perpetua una política de la diferència basada en l'etiquetatge i l'estigmatització. Al tret diferenciador de determinats sectors de la població s'hi adjudiquen uns riscos que cal evitar, generant un efecte de profecia autocomplerta. Amb aquest pretext es duu a terme una acció anticipatòria i homogeneïtzadora, fonamentada en la 'veritat' d'unes representacions socials i en la científicitat de les classificacions en 'perfils', que té com a efecte l'anul·lació de les especificitats de cada subjecte. El subjecte educatiu és transformat d'aquesta manera en un altre que cal *re-formar*, un objecte-contenidor exempt de desitjos i interessos. Deprivat de l'experiència com a pertinença personal i com a possibilitat fertilitzadora i expansiva.

Tot aquest operatiu comporta, a més, una acció educativa tecnificada i ancorada en el buidament cultural, desactivant inquietuds pedagògiques, en la qual els professionals tenim el perill d'esdevenir mers operadors de control social que, o bé apliquem directament, seguint tota mena de protocols en nom de la prevenció i la seguretat, o bé ho fem farcits de discursos entorn de la "comprensió empàtica i el desenvolupament de la intel·ligència emocional" (Núñez, 2012:16).

Per tant, què podem fer per allunyar-nos d'aquestes posicions i facilitar, com a educadors/es, l'emergència efectiva de l'altre? Què ens pot ajudar a l'hora d'evitar reproduir o amplificar les desigualtats que el sistema produeix i escup com "*aquests altres en situació de vulnerabilitat¹² o exclusió*"? En l'hegemonia d'un model socioeducatiu que pretén modelar i avaluar els altres, des de quin lloc actuem? Portem articular altres dispositius? Quins elements caldria posar en joc per configurar altres pràctiques en el camp social i educatiu?

¹² La utilització que es fa de la vulnerabilitat en aquest sentit operaria com una categoria que reforça la separació i l'acció prepotent d'un sobre l'altre ja que pressuposa que el que actua està exempt de ser vulnerable.

Explorarem aquestes qüestions a partir de tres eixos: la posició de l'educador, la del subjecte educatiu i la relació educativa.

2.1. Habitar un lloc: la posició de l'educador/a (o la crisi de la presència)

En aquest punt, el concepte arendtià de *l'educador com a representant del món* (Arendt, 1996:291) se'ns desvela com una gran contradicció. La comesa de l'educació social és tendir ponts entre les exigències socials de l'època i el subjecte mitjançant la transmissió de béns culturals, ampliant la circulació social. Però, si les exigències socials són les que hem anat relatant al llarg del treball, quina mena de món representem? No seriem nosaltres còmplices d'aquesta maquinària en determinats encàrrecs institucionals que comprometen la mateixa subjectivitat? D'altra banda, som els educadors i les educadores els únics representants?

Davant d'aquest panorama, doncs, (ens) pot semblar que el lloc de l'educació social queda reduït a l'execució d'una tasca compensatòria i homogènia vehiculada a través d'accions de caire assistencial i amb dissimulats tocs d'adoctrinament. En la intersecció d'aquests camins, buscant una direcció, és quan m'assalten tots aquests interrogants i la sensació d'estar enmig d'una crisi professional sense haver exercit encara aquest ofici. És la crisi del nouvingut a l'exercici de la professió o és la por qui parla perquè sent atacada la certesa i la seguretat des de les quals actuar i comportar-se? Pot ser també la veu que m'interroga cada vegada que em pregunto *qui sóc jo per "educar" l'altre?*

Mentre em feia aquestes preguntes, he topat (o ell ha topat amb mi) amb un text d'Amador Fernández-Savater (2011) titulat *Crisis de la presencia* que m'ha servit per pensar en el tema de la identitat professional i en la recerca del sentit del quefer educatiu amb l'altre. En el fons, no deixem de donar voltes a la qüestió de la posició professional, prou important tenint en compte que marca com establim la relació educativa en l'escenari dels encàrrecs socials i

institucionals. Ens preguntem si potser és una careta que ens enfundem o som un altre de nosaltres mateixos, o *aquell-altre* per l'altre amb el qual treballem... No tenim clara la resposta, però se'ns fa difícil destriar-la de la posició personal, política i ètica, en el món. Hi ha una coherència que deriva de (i s'explicita en) la manera com mirem i tractem l'Altre. En definitiva, com s'ocupa l'espai de "ser educador" té a veure també amb la connexió entre el que pensem i diem, i el que fem.

Som els educadors socials "passadors de cultura", mediadors entre les exigències socials actuals i els ciutadans; agents constructors de socialitat¹³ (Núñez, 2003); facilitadors d'accessos a sabers, eines i recorreguts necessaris per circular socialment? L'eterna pregunta que de vegades ni tan sols sé com contestar quan algú pregunta què és exactament un educador social, sovint amb una idea associada a la figura del monitor i a la que de vegades ens trobem contestant erròniament no tan des del *qui som* sinó des de les característiques de les persones amb qui treballem, adherint-nos, precisament, a la lògica dels perfils poblacionals.

Ens provoca una espècie d'inquietud trobar un nom amb el qual identificar-nos. Deu ser això la "crisi de la presència". Presència és una paraula que ja ens remet a una dimensió relacional: estar present demana un algú o alguna cosa davant nostre. El text de Fernández Savater (2011) parla sobre la preeminència d'una *presència sobirana* com a ideal de la civilització: una modalitat de *ser-en-el-món* com a fortalesa absoluta, separada, autosuficient i autocentrada. Aquella que pretén presentar precisament les crisis com un "cas clínic" o un "accident" puntual i que tracta els *hostes com a perillosos okupes*. Presència que s'assossega amb el control: "el pensamiento como cálculo y estrategia, el lenguaje como operación clasificatoria "objetiva", la acción como técnica e intervención exterior". Una figura que ens recorda a la de l'educador model que descriu Segundo Moyano:

(...) parece que frente a la figura asilar de las políticas de encierro o la cuidadora de las políticas asistenciales, el lugar que las políticas de protección social han ideado y conformado para la figura profesional que recibe el encargo social es la de un educador

¹³ Terme que utilitza Violeta Núñez per referir-se a una construcció particular a partir de vincles i llaços socials

modelo. El saber ser, saber estar y saber hacer (Delors, 1996) borra una dimensión facultativa que aparece como diferenciadora del resto de profesionales del campo social: la función educativa (2012:95)

Curiosament, el contingut d'aquest petit text filosòfic ens és familiar: explica com, la relectura d'un altre autor, ha permès al creador d'aquest text repensar un tema concret: la (no experiència) moderna, la desconexió profunda entre l'ésser humà i el món. Una de les conseqüències que exposa, fruit d'aquesta desconexió, és la caiguda col·lectiva en una espècie d'estat d'ànim transitori impersonal, que és calmat socialment mitjançant la *gestió* de la crisi i l'adheriment als *dispositius*. Traslladat a l'àmbit socioeducatiu, l'antídot prescrit professionalment (des d'alguns encàrrecs) a aquesta crisi de la presència seria deixar-nos arrossegar per una força magnètica i hipnòtica que ens lliga al desplegament de dispositius protocol·laris i normatius: "los dispositivos (...) nos prometen que saldremos indemnes si obedecemos sus pautas, privatizando así la elaboración de las crisis. Son fábricas de sentido y sensibilidad, arquitecturas y disciplinas del cuerpo, estrategias y técnicas (...)" (Fernández-Savater, 2011:10). Indemnes, és la paraula.

Sens dubte, la possibilitat de subversió neix precisament de la crisi d'aquesta presència, de la irrupció d'una incomoditat que ens habilita i ens mou per buscar una altra experiència en el món (o en la professió), una altra manera d'habitar-lo. En oposició a la presència sobirana, Fernández-Savater planteja la idea de reinventar-la com a "*ser-en-relación, una pràctica fuera de sí*", atenta a les situacions que travessa, entregada als contextos que habita, exposada (al món). Això té a veure, doncs, amb la capacitat d'afectar i de ser afectat. Hauríem d'allunyar-nos de la imatge de l'educador que cau en el consum de situacions, casos, trames i que els vol resoldre de forma eficaç per pensar en el potencial de "una fuerza vulnerable (...) en su capacidad de transformación (que) se basa en la disponibilidad a dejarse tocar" (íbid, p .17).

En aquest sentit, entenem que l'aplicació d'un protocol pot resultar aparentment alleujador en tant que possibilita el control d'un mateix com a professional i que, per contra, la ruptura amb l'autosuficiència exigeix una connexió i una comprensió amb el propi cos, però no una comprensió únicament biofisiològica,

sinó com a lloc de vivències pel fet de sentir, pensar o fer, com a espai mai completament tancat. La superació de la lògica cartesiana té a veure, entre altres coses, amb una espècie de restitució del lloc simbòlic que ocupa el cos (Pié, 2010) –contrària per cert a la visió del discurs biomèdic que s'ha apoderat de la pràctica socioeducativa-.

Potser José García Molina, al fugir de la pretensió de la descoberta identitària, ens dóna pistes per erigir-nos, al cap i a la fi, com aquell *educador altre*, que, en un acte desencorsetador, desafia o (es) qüestiona el quefer professional com la reproducció blindada del mateix; com la tirania de la tecnificació i l'expertesa: “renunciar a descubrir el sentido identitario finalista puede sentar la base para pensar lo que podríamos ser, y ayudaría a mantener los discursos y las prácticas educativas a una cierta distancia de la “imposición política” (2002:274).

En relació a la faceta regeneradora, camaleònica i ambivalent de la presència val la pena escoltar les paraules que Fernando Bárcena escriu en un intercanvi epistolar al seu col·lega Carlos Skliar:

(...) si no estamos presentes, querido amigo, nada puede hacerse, ninguna percepción ni ninguna relación se hacen posibles (...) ¿Pero qué significa estar presentes sino estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también estar tensos, algo desnudos e intolerantes con eso que nos pasa en el presente? (...) estar presente supone la debilidad o la fragilidad de un yo centrado en sí mismo, egoísta, encerrado (...); que la presencia es plural, entre varios, entre muchos, entre cualesquiera, entre desconocidos; que, también, otra presencia entra en la nuestra, a veces hace nido, otras veces nos atropella, otras tantas pasa desapercibida y otras se vuelve, casi por azar, presencia esencial (2013:23).

Reconèixer aquesta atenció i tensió pot deixar en un segon terme la polèmica sobre la distància òptima en l'acte educatiu. La presència no parla el mateix idioma que la distància. Més aviat té a veure amb el compromís *de ser aquí*, d'estar disponible, de ser-en-relació... per tant, sempre hi ha un Altre que participa en la conjugació d'aquesta distància. Perquè si distància òptima vol dir des-implicació, o preservació del professional, pensem que ens remet a una objectivitat impossible, que parteix d'una homogeneïtat dels subjectes, i que comporta l'elusió de la possibilitat interrogativa. Potser, més que en la mesura amb la qual ens posicionem respecte l'altre, que no és quelcom estàtic que es pugui aprehendre ja que hi entren en joc factors de l'ordre de la subjectivitat, de

l'un i de l'altre, hauríem de focalitzar-nos en com “prendre partit” en allò que estem fent.

Diu Fernández-Savater que la filosofia pregunta de tal manera “que nosotros, conjuntamente en la pregunta, somos puestos en cuestión”. *Posar en qüestió* es torna un element bàsic en el desplegament de la pràctica. És cabdal mantenir oberta la pregunta sobre la pràctica professional, social i educativa. Una pregunta vinculant perquè “sabiendo que no hay respuesta nos obliga a continuar preguntando” (Pérez de Lara, 2001:306). El diàleg entre la teoria i la pràctica, màxima que tenia clara ja Freire quan deia que “educar exigeix reflexió crítica sobre la pràctica” (1997: 232). Creiem que, a més, aquest exercici no només hauria de ser individual, sinó col·lectiu, convocant-nos a “someter nuestras opiniones al examen de una razón común” (Garcés, 2016). Sabem que l'educació no és cosa d'un, ni de dos; la interdisciplinarietat ens sembla gairebé obligada¹⁴. Advoquem, doncs, per espais on poder compartir aquests pensaments, sensacions, tensions emocionals i elaboracions individuals; espais de reflexió i supervisió que no només tenen una lògica contenidora, sinó també refundadora. Tal com diu Moyano,

En definitiva, estamos diciendo que una condición sine qua non para poder hablar, en sentido estricto, de supervisión es que haya alguna producción, algún producto inicial y algún producto final: una suerte de viaje, de recorrido que suponga un trabajo de refundación, de revisión y de análisis. Algo sobre lo que reflexionar para obtener algo que dé respuesta a las nuevas inquietudes, a las nuevas problemáticas y a las nuevas dificultades (2012: 214).

Aquesta presència ens remet també a la confiança, a la crida per construir-la en la relació educativa, i a aquella que ens ha de fer creure en el que fem. Una presència que s'oposa a l'acció mecanicista: “no hay, en consecuencia, “ser-para-mi” que no sea también “ser para el otro”: querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí” (Meirieu, 1991:39)

¹⁴ Referenciem aquí la proposta del *model de centralitat del cas o de conversa* plantejat per José Ramón Ubieto (2009), que apel·la a un treball en xarxa més enllà de la coordinació entre professionals, o entre serveis, o entre administracions, on el saber és fruit de l'elaboració col·lectiva i no de la sistematització dels experts.

D'alguna manera, ens apareix així en suspens la qüestió de l'autoritat en la relació educativa. Recuperant a Bauman (2006), l'autor polonès afirma que en la nostra època queden només dues autoritats capaces de dotar d'un poder reconfortant els judicis que pronuncien a través de les seves accions: la dels experts (aquells que "saben de veritat") i la del número. Totes les nostres accions no poden ser legitimades exclusivament per una autoritat tècnica o epistemològica (que en tot cas l'altre ens ha d'atorgar) ja que seria com dir que fora del coneixement no existeix cap altre modalitat d'interacció, cap altre forma de llenguatge.

Pérez de Lara (2001) ens diu que la sobredimensió del saber dels docents i la minimització del saber propi personal comporta la magnificació del saber sobre els demés i la negació del saber que els demés produeixen sobre un mateix.

(...) haciendo de la educación un cúmulo de aplicaciones técnicas y negándola como proceso de relación en el que están en juego nuestras inclinaciones, deseos y sentires con los de los demás, reduce a los y las discentes a "sujetos sujetados a su función social" para la cual toda inclinación, íntima, es contraproducente, cuando no nefasta (2001:305)

Autoritat, a més, és un terme que ens trasllada al poder o a la possessió de la veritat. Meirieu (1998) planteja la legitimitat de l'educador en termes d'"autoria"; de ser capaç de ser "autor", de crear i predisposar condicions i espais on l'altre se senti escoltat i segur per apropiar-se de manera particular del que se li presenta, si així ho decideix.

El qüestionament i la modalitat de la nostra presència són aspectes que trobem en el relat reflexiu, despulat i revelador, de José Miguel Leo a *Voces de la Educación Social* sobre la seva posició com a educador en relació amb la bogeria durant la seva trajectòria professional:

Hasta este punto del relato siempre aparece el otro, tocado por la locura, como origen del problema ya sea por las reacciones que genera o porque no reacciona ante las propuestas y estrategias planteadas. Mientras tanto mi posición como educador no ha variado un ápice, sigo proyectando desde el mismo lugar ancorado en mi saber profesional, en experiencias anteriores. De alguna manera, para poder seguir avanzando se me impone ir más allá de lo aprendido, superar lo habitual y previsible. La cuestión viene a ser cómo dar lugar a la palabra del individuo afectado por un trastorno mental, alterar el encuentro con la locura para trascender lo ordinario. Atreverse a cambiar de posición para poder pensar la situación desde ópticas nuevas y diferentes. En tanto los tomaba como problema procedía a estudiarlo, analizarlo. Dicho proceso velaba que la dificultad para conectar con el otro, para incluirlo en las propuestas educativas ofertadas, era una dificultad mía. La imposibilidad de generar vínculos, en algunos casos, radica en la no aceptación del otro, de su diferencia, de su singularidad (2011:95).

És igual si és la bogeria, la discapacitat, la drogoaddicció o qualsevol altra “problemàtica” de l'àmplia llista amb la qual s'han classificat les àrees d'acció de l'educació social. Actuar des de l'objectivació implica atorgar la dificultat a l'altre i, per tant, desocupar-se i despreocupar-se'n. El rebuig “maquillat” d'una pretensió de saber pot esdevenir una resposta professional a la diferència, i pot portar a derivacions de subjectes a “dispositivos de más calidad para aquella singularidad” (íbid, p.97).

Per tant, per què no intentar ser honestos i acollir les paradoxes i perplexitats intrínseques a l'exercici professional? Serem capaços d'acceptar les nostres limitacions? Davant d'una situació que ens posa a la boca un “no ho sé”, podem acceptar-lo i expressar-lo o ens deixarem arrossegar per l'arrogància de les conjetures i els pronòstics? Ens referim a un “no ho sé” que no és resultat de la ignorància o l'escepticisme, sinó un no-coneixement (predissenyat) com a “condició necessària perquè alguna cosa passi, perquè sigui assumida una responsabilitat, perquè una decisió sigui presa” (Derrida, 200:17).

Començàvem la segona part del treball expressant una certa sensació de paràlisi, amb un to inclús desencisat a l'hora d'afrontar els reptes professionals en les condicions actuals i, al mateix temps, una sensació de buit respecte l'escriptura d'aquest apartat. El text *Crisis de la presencia*, que ha aparegut per posar paraules a un pressentiment, (tot i que hi reconeixem un rerefons transferencial, com succeeix amb tants altres encontres), forma part del que ens fa desplaçar d'una posició a una altra, que (ens) obre la possibilitat de *pensar* i *fer* d'una altra manera. En aquest cas, no deixa de ser un acte de politització d'un malestar personal. S'obren així altres línies d'acció, accions de composició, des d'altres angles. No és el text en si el causant d'aquest desplaçament simbòlic, sinó la “meva” (no com a marca possessiva sinó com a indicatiu d'intransferibilitat) experiència amb el text. De fet, creiem que l'essència de l'educació és justament aquesta capacitat engendradora de produir efectes de subjectivitat i de transformació. De la inquietud, d'un cert malestar, d'un cert respecte pel que fa a la posició de l'educador hem passat de sobte a la possibilitat d'una cosa nova. A establir un nou vincle amb aquell primer

pensament: no hi ha un manual, ni una posició a assolir, sinó un espai a ocupar, un camí a transitar que serà canviant, amb irrupcions i amb encontres (amb) *desconeguts*. Perquè, tal com diuen Larrosa i Skliar, el perill de ser eminentment subjecte de la comprensió és transformar-se en un “traductor etnocèntric: no el que niega la diferencia, sino el que se apropia de la diferencia traduciéndola al propio lenguaje” (2001:28).

Així doncs, el que ens ha despertat aquesta peça literària en aquest precís moment ha estat que, en la faceta professional, no som només agents en l'acció socioeducativa sinó que també, nosaltres (qualsevol i cadascun dels educadors), som “subjectes de l'experiència”. Aquesta petita apreciació havia quedat eclipsada probablement a causa d'un excés d'intenció analítica envers les conductes dels altres i d'un arrecerament en una mena de puresa de la raó.

Enfront d'un disseny d'activitats estandarditzades i una execució programàtica, així com de l'extensió del paper burocratitzat de l'educador, la dimensió experiencial ens situa de ple en l'alteritat:

(...) más allá de cualquier intento de captura, (*un altre que*) inquiete la Seguridad de nuestros saberes, cuestione el poder de nuestras prácticas y abra un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras Instituciones de acogida (Larrosa, Pérez de Lara, 1997:60).

Més enllà de la construcció monolítica del saber i del procedir, ser educador social vol dir reconèixer-se en un procés d'aprenentatge a través de l'experiència, i aprendre a conviure amb el no-saber, amb la incertesa de l'acte educatiu, descobrint en el desplegament de la pràctica un terreny d'activació de nous processos de subjectivació, no només dels altres, sinó també propis: “el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro” (íbid, p. 75).

És a dir, un terreny essencialment connectat amb el desig, amb un interès que ens ha de permetre connectar amb aquells amb els quals treballem. En tot cas, no hi ha existència de l'altre sense presència d'un mateix; el subjecte de l'educació i l'educador no existirien l'un sense l'altre.

2.2. Oferir un lloc: l'acolliment del subjecte educatiu **(o la crisi de les paraules)**

2.2.1. Darrera la diferència

*Y aquellos que fueron vistos danzando fueron vistos como locos
por aquellos que no podían oír la música*
Nietzsche

En el marc institucional l'educador es troba amb un individu al qual se li ofereix ocupar un lloc: el de subjecte de l'educació. I s'encarrega d'una oferta que té un adjectiu: l'educativa. Reiterem la idea que la posició té molt a veure amb el lloc des del qual mirem. Des del nostre punt de vista, oferir un lloc demana, inicialment, formular la pregunta que llença Garcia Molina (2002): què veiem els educadors quan mirem els individus? I afegim, en funció d'això que veiem, quin lloc pot ocupar l'altre?

És possible tenir una mirada neta, pura, descontaminada de la mirada institucional o dels propis prejudicis? Seria una mirada capaç de filtrar l'etiqueta amb la qual arriba el subjecte a la institució, al recurs o al carrer. Aquells *altres*, susceptibles de ser atesos per les polítiques socials, són marcats d'entrada pel seu caràcter diferencial. I és la irrupció de l'alteritat que confon l'espai de la ipseïtat. O si més no, cal admetre que (ens) genera, a qui més qui menys, incomoditat, no sabem què fer amb la diferència. En part, pot ser perquè es posen en joc els propis defectes, pors i limitacions. En aquest sentit, no pretenem aquí fer apologia d'un autoconeixement de manual mercantilitzat que respondria a una imatge de completesa que esborra *allò desconegut i opac* que forma part de cadascú. No hi hauria d'haver receptes preestablertes tampoc en l'exploració del camp intrapersonal, però en una relació educativa pensem que l'exercici autorreflexiu i crític esdevé imprescindible per reconèixer aquells assumptes personals que no estan regulats per la racionalitat i que poden afectar o interposar-se en la posada en pràctica de la tasca socioeducativa.

Tant en l'àmbit social com en el pedagògic, la relació amb la diferència no és neutral, és el resultat d'una determinada construcció moderna –hereva del discurs colonial- discursiva i representativa de la díade normal-anormal, a la qual se li ha afegit una tendència psicologitzant dels discursos pedagògics. És evident la relació entre ideologia i construcció científica¹⁵. Com a resultat d'aquestes operacions binàries –que no deixen de ser distribucions desiguals de poder-, sovint la diferència no s'aprecia com a valor, sinó com una indicació d'"anormalitat", donant lloc a l'estereotip que "acaba siendo una modalidad de conocimiento e identificación que vacila entre aquello que está siempre en un lugar ya conocido, o más bien esperado, y algo que debe ser ansiosamente repetido" (Duschatzky-Skliar, 2001:191). És a dir, una forma d'opressió i de control social que només accepta l'alteritat si és reabsorbida (i reforçada) en la pròpia identitat.

En aquesta política o filosofia de la diferència, l'altre funciona com a portador dels "errors" socials. D'aquest pensament se'n desprenen una sèrie d'inferències que es filtren també en determinades pràctiques educatives: que la pobresa és del pobre, la violència del violent, el fracàs escolar de l'alumne, la deficiència del deficient, i tots els etcèteres que vulguem:

(...) así se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la discapacidad con los discapacitados (...) la experiencia de la diversidad del otro acaba por ser simplificada y/o tipificada de un modo artificial y, con esta banalización, se estaría creando la ficción de que la experiencia del otro puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías, definida y descrita sin demasiado esfuerzo (...) así el otro diverso acaba por transformarse, entonces, apenas en un objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación quedan fuera de la escena pedagógica (Skliar-Téllez, 2008:117)

Aquí s'ubiquen dues de les paradoxes actuals pel que fa a la consideració de l'alteritat en l'educació: el paradigma de la inclusió i la ficció de la diversitat. D'una banda, trobem la perversió de la retòrica inclusiva: "el mismo sistema

¹⁵ Ens sembla remarcable la definició de *marginat social* de Teresa San Román: "aquella persona o grupo que carece o tiene poca interdependencia política, social y económica dentro de un sistema social determinado" (2001:63). Ens interessa subratllar que és gent que "depèn de" però que ningú "depèn" d'ells i que, per tant, al sistema li és igual si desapareixen.

Una altra frase que ens fa pensar en com les relacions de poder participen de la suposada antonímia entre igualtat i diferència és la que dóna Boaventura de Sousa Santos (ibid, p. 68): "Tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza; tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza".

que excluye no puede ser el que incluye o promete la inclusión pues sino estaríamos frente a un mecanismo que, simplemente, sustituye la exclusión pero continua su esencia de control y orden sobre los otros.” (íbid, p. 119). De fet, la paraula inclusió prové del llatí *in-clausere*, que significa “enclaustrar”. Tant la victimització com la demonització de l'Altre passen de nou per la seva concepció com a objecte d'acció:

(...) reparación, regulación, integración y conocimiento (...) se trata ante todo de identificarlo, de hacerlo visible y enunciable, de registrar, detectar y diagnosticar sus similitudes y sus diferencias, de calibrar su integración, sus amenazas, sus bondades y su peligrosidad, de legislar sus derechos y obligaciones, desplazamientos, entradas y salidas (...) para que encarne él también nuestra mirada, para que en sus palabras resuene nuestra voz y nuestro lenguaje, encubriendo así, nuestra soberbia, nuestra arbitrariedad, nuestra mortalidad y nuestra finitud. (González, 2001:22).

Pel que fa la ficció de la diversitat, caldria posar atenció a aquella concepció de l'altre que es determina i s'estableix a partir de la relació entre *nosaltres* (comunitat professional normal de vegades massa captivada per la pròpia estètica de l'acollir) i *ells* (comunitat inferioritzada i caracteritzada per uns trets homogeneïtzats) que, sota una pretesa tolerància, destil·la actituds que van des de la indiferència al paternalisme:

Pero si la expresión “diversidad” no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y solo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (Skliar-Télez, 2008:119)

Des d'aquest angle, s'ubica l'altre en el paper del que no té, de la carència, i l'aproximació cap a ell estarà marcada pel que creiem que li fa falta, sense possibilitat d'escapar del lloc colonitzat. S'esgrimeix d'aquesta manera l'argument de la (suposada) incompletud¹⁶ de l'altre (amb imatges com la de la infància, les persones migrants, la diversitat funcional, etc.) i de la necessitat educativa i pedagògica que cal completar-lo i que porta implícita una melodia infantilitzadora.

¹⁶ Skliar a *La educación (que es) del otro* posa en dubte el teixit argumentatiu que d'alguna manera ha naturalitzat el mateix acte d'educar: l'educació com una lògica explicativa dirigida a un altre incomplet i que ha de ser completat. Si en la instrucció es posa en joc la lògica de l'explicació; en la formació entra en escena la del completament.

La diversitat com a eufemisme, com a màscara que garanteix el mateix tipus d'ordre, fruit de la tematització de l'altre. La diversitat són Ells¹⁷. Des de l'òptica antropològica la diversitat serien tots aquells que asseguruen la permanència de la identitat del nosaltres en oposició a uns altres, a unes altres formes de pensar i de fer. Interessant matís el de Manuel Delgado (2007) quan diu que no és que les diferències existents ens ajudin a classificar, sinó que la classificació sovint és la que crea o reifica la diferència.

Ens preocupa aquesta retòrica de la diversitat que opera en els discursos culturals i educatius garantint la bona consciència de les pràctiques institucionals i creant la il·lusió que s'estan produint transformacions substancials. Mentrestant, seguim obstinats a nombrar com a diferent allò que no entenem. Caldria gravar-nos en algun lloc, però, que la diferència està *entre* subjectes, no a l'interior o en la naturalesa d'un subjecte. Si no ho entenem així, l'efecte que es produeix és el d'una pràctica educativa que comença dictaminant el que més li convé a l'altre i acaba "parlant per l'altre", prenent la seva veu i aniquilant la construcció del seu propi lloc d'enunciació.

2.2.2. L'altre com enigma

Los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a otros. Los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos. Son nombres que los nombran pero no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse
Fernando Bárcena

Si abans parlàvem de la crisi de la presència, ara apel·larem a la imatge de la crisi del llenguatge, de les paraules. Susana Brignoni (2011) parla de la dificultat per posar en paraules al que a un li passa i, alhora, construir una explicació, un saber que permeti abordar el que no funciona. A través de la

¹⁷ Fernand Deligny, autor d'obres sobre l'absència del llenguatge com a forma de resistència a la "domesticació simbòlica", en el seu treball amb nens autistes, sospitava ja d'aquesta utilització de la tercera persona: "Otro término instituido: curar. Está 'enfermo', ese chico. Su 'enfermedad' incluso tiene un nombre provisto de la h y la i de rigor cuando es grave. ÉL está gravemente afectado. Ese ÉL de la tercera persona atribuido de entrada a un niño cuya 'enfermedad' es precisamente no ser 'yo' siempre me ha parecido sospechoso. Ese ÉL, aunque sea ficticio, no deja de aguantar lo que le echen (...). Nuestro proyecto consiste en arremeter contra las palabras y sus abusos".

perspectiva psicoanalítica (que parteix de l'existència d'un malestar estructural en les persones) s'advoca per habilitar un lloc d'enunciació i d'escolta que només pot emergir si donem lloc a l'enigma:

Vaciarse las certezas y producirse interrogantes (...) poner puntos suspensivos es ubicar si se quiere al sujeto en un lugar extranjero, en un lugar de desconocimiento, en un lugar de alteridad, es decir introducir algo del orden de la ignorancia de nuestro lado (Brignoni, 2011:18).

L'enigma és la condició per l'acollida que podem desglossar en tres moments que s'entrecreuen en el treball educatiu: el propi temps de l'educació (l'apropiació i adquisició en la transmissió educativa), el temps del subjecte (que depèn de la demanda, sovint presentada en termes d'urgència), el temps social (les exigències socials) i el temps de l'educador (en tensió entre l'encàrrec institucional, el seu propi ideal i la demanda del subjecte). És difícil que aquests temps coincideixin, cosa que sol portar a la temptació d'actuar amb urgència i a la cerca d'una resposta immediata. El que pot passar aleshores és que la norma es presenti com el revers del temps. Sense temps, no hi ha presència. L'absència de temps i de presència propicia que la norma sigui susceptible d'aparèixer com un vector estrictament tècnic o organitzatiu, rígid i homogeni, per restituir la normalitat i per ubicar-se de nou en la temporalitat lineal erigida sobre el mite del progrés, tot i que el subjecte es trobi en una altra dimensió temporal. Hi ha una diferència entre l'adhesió sistemàtica a un cos normatiu i l'atribució de sentit de pauta cultural (de circulació social) de la norma, que és la que bascula entre l'aplicació sancionadora o la possibilitat de responsabilització del subjecte educatiu. Ens retrobem aquí amb Lévinas:

(...) (el Maestro) debe renunciar a ser el contemporáneo del triunfo de su propia obra (...) significa que este triunfo tendrá lugar en un tiempo sin mí, significa apuntar a este mundo sin mí, apuntar a un tiempo más allá del Horizonte de mi tiempo (2000:55)

Apel·lem a la necessitat de mantenir l'estranyesa¹⁸ que ens genera la diferència, de sostenir aquest enigma, d'introduir un silenci en moments de verborrea, per possibilitar que el subjecte parli en nom propi en comptes de precipitar-se sobre d'ell amb gestos d'assistència, prevenció i control. Tornem a sentir l'eco del filòsof lituà:

¹⁸ Joan Carles Mèlich a la taula rodona *Pensar l'Hospitalitat (Festival de Filosofia Barcelona Pensa)* plantejava que l'hospitalitat (l'acolliment de l'especificitat de l'altre) radical no deu superar mai l'estranyesa ja que prové de la irrupció d'una presència inesperada, que trasbalsa el nostre temps i el nostre espai.

El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio (...) El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos. El hecho de que sea refractario a nuestro poder no representa un poder superior al nuestro. Todo su poder consiste en su alteridad. (...) Que el otro no es de ningún modo un otro-yo, un otro sí mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio". (Lévinas, 1993:116-129).

A la pràctica ens podem trobar amb projectes que proposen bateries d'intervencions predissenyades segons l'adjectiu amb el qual arriba el subjecte. El més descoratjador és que, aquell adjectiu que definia la categoria del subjecte ara, a més, s'ha substantivat (el drogoaddicte, el maltractat, la refugiada) i, per tant, s'ha fixat aquell estat transitori del subjecte en un ésser inamovible, prefixat i condemnat a un destí. La fixació va de la mà de la clausura dels sentits (en ambdues accepcions). Marta Venceslao ens mostra la versió de l'alteritat associada a la figura de *l'exclòs social*:

La alteridad, encarnada en la figura del «desviado», nos remite a un sistema de representaciones que asigna al *otro* una suerte de rasgos negativos que lo harán portador de un estigma. Estos *otros*, máximos exponentes de la degradación moral y social, serán ubicados en categorías sociales hacia cuyos miembros se genera todo tipo de respuestas negativas. La categoría de época «excluido social» deviene una modalidad contemporánea para nombrar, clasificar y operar sobre los *outsiders*. (2011:244).

Darrera d'aquesta manera d'encasellar les persones s'hi amaga un tipus d'educació amb reminiscències del projecte Il·lustrat i amb pretensions de *fer l'altre* de manera que puguem exercir-hi el nostre poder, una relació de domini i modelatge, que ens ressona al mite de Pigmalió que Meirieu utilitza per il·lustrar l'orientació educativa cap al fracàs destructiu:

(...) se podría detectar (...) algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelve a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar a la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación" (Meirieu,1998:18)

Segons Skliar (2008), de fet, *Frankenstein Educador* ens posa davant del que el relat pedagògic modern ens havia fet oblidar, l'espai educatiu com un camp d'històriques formes de relacions de poder-saber.

La substantivació a la que fèiem referència ens hauria de servir d'alerta de la tendència a disciplinar, normalitzar sabers i fabricar maneres normalitzades de ser un subjecte sostinguda pels aparells educatius moderns. Quan adjudiquem els subjectes a col·lectius concrets no estem, en efecte, entrant ja en la lògica dels perfils poblacionals? La idea de col·lectiu és en sí una modalitat d'estereotip que anul·la la pluralitat d'un grup i crida a la despersonalització.

És des d'aquesta visió foucaultiana que ens podem obrir a la possibilitat d'invenció de noves relacions de sentit que facin trontollar l'aspiració a la homogeneïtat inherent al mite totalitari. Skliar i Téllez (2008) ens convoquen a una cerca que implica desempallegar-nos de les respostes preestablertes, una cerca que no finalitza amb la troballa d'una fórmula sinó, més aviat, una invitació a la creativitat continua i a la invenció i crítica constants. Donar lloc a l'imprevisible, l'inesperat, l'irrepetible, la pluralitat, la singularitat... Tal com sostenen Bárcena i Mèlich "la educación como creación de una radical novedad, en cuya raíz encontramos la libertad entendida como cualidad para una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública global" (2000:60).

Aquesta referència a l'esfera pública global ens serveix per pensar en l'espai que ocupen els *altres* que són *objecte de substantivació*. A *Alteridades y Pedagogías*, Skliar parla, a través d'una mirada genealògica a la territorialitat de l'altre, de tres modalitats: l'"espacialitat" colonial, la multicultural i la de la/es diferència/es. De fet, es pregunta si hi ha un espai que no sigui de disciplinament o d'inclusió, un *entre-lloc*: "es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas" (2002:35). Destaquem dos factors que intervenen en la distribució social de l'espai. D'una banda, l'actual capitalisme desafortat que dins l'espai urbà expulsa tot el que no vol cap a la perifèria¹⁹. Sabem que l'espai públic no és neutral, està connotat políticament, el trànsit social està

¹⁹ Una mostra en són els processos de gentrificació en determinats barris cèntrics de les ciutats, espais pensats més per "acollir" a turistes que per ser habitats i decidits per la ciutadania. S'incentiva així la constitució de les ciutats com una marca i la competència per ser *trendsetters*.

també regulat. De l'altra, podem veure clarament les marques de l'operatiu neohigienista amb aquells recorreguts predissenyats als quals fèiem referència. Un menor tutelat pel sistema de protecció a la infància i l'adolescència tindrà estipulat un circuit de recursos i serveis especialitzats que l'empararan, però quan tingui divuit anys, aquest mateix subjecte deixarà d'estar protegit legalment i, el que és pitjor, potser passarà a ser perseguit i criminalitzat pel mateix sistema²⁰.

La diferència cartogràfica és contundent entre una "espacialitat" central de moviment ràpid i vertiginós i una "espacialitat" perifèrica, on poder immobilitzar, al marge de la comunitat, sense dret a la participació. És en aquest sentit que es fa més que necessària la insistència en concebre l'educació social com un dret de participació. Núñez diferencia justament entre dos nivells de participació: com a dret i com a política social. En el primer supòsit, la participació esdevé un altre nom per la justícia i per l'educació en el sentit fort; propostes complexes capaces d'ocupar espais intersticials a les institucions, capaces de transformar pràctiques. En canvi, la participació en clau de política social "admite la exclusión como hecho y busca luego crear canales para que personas o grupos, ubicados ya en circuitos especiales, co-operan en los procesos de intervención social" (2005:15). Així doncs, encara queda camí per recórrer en la construcció de la professió: desplaçar-se i superar els marcs d'actuació que la redueixen només a llocs ocupats per l'exclusió i a espais prèviament acotats per individus prèviament assenyalats.

En aquest context de nominalització i normativització, de cosificació i d'estigmatització dels subjectes, pensem que, per deixar emergir l'altre, convé ressaltar la pluridimensionalitat de les persones. Ni som només cos, ni som només paraula. Per acollir l'altre en l'acte educatiu l'hem de reconèixer com a subjecte d'educació però alhora no el podem disseminar, mirant-lo parcialment i atenent-lo estrictament des d'aquesta parcel·la. Necessitem l'aproximació integral per sostreure'l de la categoria. Planella (2008) ens diu que una de les

²⁰ Per ampliar informació sobre les paradoxes del sistema de protecció a la infància i l'adolescència, consultar el llibre de Núria Empez *Dejadnos crecer. Menores migrantes bajo tutela institucional* (2014)

claus per respectar la persona en totes les seves dimensions (corporal, intel·lectual, emocional, social i espiritual) és descobrir-la i ajudar-la a trobar el seu propi espai dins la societat des d'un acompanyament vertebrat en “las capacidades de las personas (y no en sus discapacidades, incapacidades, patologías o aspectos negativos en general) para desarrollar sus propias necesidades, sus iniciativas, con la finalidad de conseguir los objetivos que se han marcado en su proyecto de vida” (p. 102). Lluny d'entendre aquesta posició, tal com fa l'autor, com una *pedagogia de l'acompanyament*, nosaltres l'entendem com una actitud necessària que hauria de ser inherent a tot acte pedagògic en la mesura que nega la imposició *per se* i demana la interlocució²¹.

Acabarem aquest apartat amb el suggeriment de Skliar, qui postula l'existència d'un saber relacional que és anterior i que determina el saber disciplinar (la tematització). Enlloc de preguntar “què li passa a l'altre” ens hauríem de preguntar “què passa –pedagògicament- *entre* nosaltres”. Aquest desplaçament deixa fora de lloc la dicotomia nosaltres/ells. Es tracta d'una transformació ètica que fa lliscar la mirada increpadora des dels subjectes apuntats, cap al nosaltres, on l'ús de la paraula no es fa servir per classificar, sinó per relacionar-los “entre nosaltres”.

2.2.3. Un acte de coratge i d'atribució - la Responsabilitat Ètica

Segons Jesús Vilar, en termes d'ètica professional, el conflicte de valors que deriva del posicionament polític i ètic té a veure amb el fet que els projectes estan vinculats, no ho oblidem, a polítiques socials que determinen les formes com s'han de tractar les diferents situacions. Tot i tenir “un marge de maniobra en funció de l'estil personal, el col·lectiu professional ha d'assumir i no pot

²¹ Per això, esdevé fonamental tenir present el respecte a la privacitat i la intimitat dels subjectes en els recursos socioeducatius, sobretot els residencials, donant lloc a espais (físics i temporals) sense la presència constant del professional, “perquè l'esfera privada de l'individu no passi a formar part de l'esfera pública de la institució” (Moyano, 2010:35).

modificar els condicionants que es deriven del marc legal i jurídic (en el fons, ideològic) on desenvolupa la seva activitat” (2001:2).

En el codi deontològic dels Documents Professionalitzadors (ASEDES, 2004) s'explicita que aquest ha de servir als educadors per orientar i limitar el poder en la construcció d'una relació educativa i d'un pacte de responsabilització entre les parts. Alguns dels principis descrits recullen mencions relatives al respecte a l'alteritat dels subjectes²² tot i que sobretot fan referència al respecte per la dignitat, l'autonomia, la llibertat..., alhora que subratllen que l'acció socioeducativa ha de facilitar a la persona ser protagonista de la seva vida i permetre una integració crítica en la comunitat a la qual pertany. Per a nosaltres, redescobrir aquest *crítica* esdevé una apreciació ben significativa en la mesura que epistemològicament es desmarca d'una acció socioeducativa que obeeix a una normativització. De vegades, és precisament l'aferrament cec a la raó jurídica (les lleis, les normatives, els marcs legals, etc.) que ens pot fer perdre de vista la qualitat de la dimensió ètica i humana. La legalitat, al cap i a la fi, acaba sent una qüestió de poder, no de justícia. No parlem, doncs, d'una ètica que té a veure amb el deure o la moral, sinó d'una ètica de la responsabilitat, una ètica que té a veure amb la resposta que donem a l'altre.

Se trata aquí de una ética que se revele, en efecto, totalmente independiente de lo jurídico; esto es, de una separación radical entre la obsesión por el otro (el nombre del otro, su naturaleza, su lengua, su condición, su documentación, su edad, su sexualidad, etc.) y la responsabilidad por el otro, que podría querer decir, entre otras cosas, descubrimiento del otro en su alteridad más allá (y más acá) de todo consenso, de todo acuerdo, de toda reglamentación, en fin, de toda razón jurídica (Skliar-Téllez, 2008:182).

Potser valdria la pena pensar aquest punt en relació amb la formació universitària, en les implicacions que pot tenir el fet de “teoritzar” sobre com actuar amb els altres sense tenir-hi una relació. Ens hi ha fet pensar la lectura de les paraules següents:

(...) Puesto que en la universidad, la presencia del otro sobre el que se habla, del otro a quien se estudia y del que algo –que suele confundirse con el todo- se conoce pero del que nada se sabe; puesto que la presencia real del otro es, en la Universidad, prácticamente nula y no podemos acercarnos a él para ver su rostro, escuchar su voz y mirarnos en su mirada, solo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su

²² Ens referim sobretot als principis de respecte pels subjectes de l'acció socioeducativa, de justícia social, i de l'acció socioeducativa.

presencia. Es decir, reflexionando sobre la ilusión de normalidad que a nosotros nos impide conocernos, reflexionando sobre el hecho de que si miramos afuera, donde el otro no está porque está en mí, nunca le conoceremos (Pérez de Lara, 2001: 296)

Vilar (2012) apunta precisament una limitació en referència a la formació dels professionals. Diu que bona part d'aquests han estat formats en un paradigma tècnic de competències que xoca amb la demanda de capacitats més creatives, pròpies del professional reflexiu, en les pràctiques professionals.

Sota el nostre punt de vista, el puntal que sosté l'ètica de l'educador passa sobretot per promoure en el subjecte la possibilitat d'ocupar un lloc diferent, que modificarà recorreguts socials i formes de relació amb els altres i amb l'espai públic. Perquè es doni l'opció d'aquesta dislocació és necessari, com afirma Meirieu, "hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo" (2011:19), i disposar les condicions per "hacerlo todo sin hacer nada". El que ens diu és que no podem actuar sobre l'altre però que això no és sinònim d'absència de presència pedagògica ni d'abdicació de la funció educativa ja que aleshores estaríem abandonant l'altre i caient en el *laissez faire*. És en aquest sentit que instituïm una responsabilitat concretada en la perseverança de sostenir la proposta educativa perquè l'altre, si hi consent, s'hi pugui vincular, enlloc de retornar-li la imatge negativa corresponent a la seva 'etiqueta' i de perpetrar la fixació en el lloc adjudicat.

La responsabilitat professional passa també per revisar els nostres posicionaments respecte el valor social del que ensenyem. Aquí toquem, encara que de forma superficial, el que per a nosaltres és un dels grans temes de l'educació social: els continguts que posem a l'abast dels subjectes educatius.

Sent conscients de l'arbitrarietat de qualsevol transmissió, entenem que hauríem de trobar un equilibri entre continguts que formen part d'una hegemonia cultural que es pretén universal quan no ho és i continguts excessivament especialitzats que parteixen de la categorització dels

subjectes²³. Pensem en uns continguts que actuïn de plataforma per propiciar la connexió de les lògiques particulars i locals dels subjectes amb les lògiques globals i que es resisteixin a la banalització cultural cap on ens impulsa el mercat. En tot cas, en la cerca i selecció d'aquests, és primordial que hi hagi una intenció educativa que reculli les especificitats dels subjectes amb els quals propiciem el contacte cultural, ja que els continguts estereotipats tenen el perill de reproduir una visió substancialista de la cultura i d'esborrar l'alteritat. Potser el que ens hauríem de qüestionar és si tenim en compte el saber cultural de l'altre en la construcció del vincle pedagògic. És a dir, pensar els continguts des dels següents interrogants: valor per a qui i per a què, al servei de qui i de què?

De totes maneres, hem de tenir present que som part *co-responsable* en la transmissió i que està en mans de l'altre el tipus d'aprofitament i de significació que en faci: "no atribuir (*la responsabilidad de sus actos al otro*) significa impedir el surgimiento de una libertad y acusar significa suponer que ésta libertad ya está constituida, cuando el asunto está precisamente en hacer que advenga" (Meirieu, 1998:121). Per tant, un aprenentatge només serà emancipador en la mesura que les seves adquisicions siguin transferibles fora del control de l'agent educatiu. Es tracta de posar en relació individus amb processos, de manera que aquests li permetin autolegitimar-se, construir-se com a subjecte (Touraine, 2005). Ofertes educatives que posin en joc aspectes de la posició subjectiva i que puguin contenir i tramitar el malestar per la via del que és cultural:

El vacío es fundamento de toda producción cultural, el lenguaje lo gesta y el discurso lo civiliza dándole sus coordenadas. Es así agujero, con bordes que permiten recorrerlo. El vacío estructural se coloniza por la cultura: el arte, la letra, las canciones, las palabras de amor, los edificios y los jardines. Así se amuebla, se vela, se redescubre, genera invenciones variadas (Tizio, 2004:138).

²³ Violeta Núñez insisteix en una entrevista (2003) en la necessitat d'ensenyar els clàssics, de posar-los a l'abast de tothom. Compartim el fet de trencar la creença que determinades persones o grups no poden accedir a certs tipus de coneixement (ens oposem a una concepció elitista del coneixement) però també reivindicuem el potencial d'una cultura popular a partir de la qual les persones es poden vincular al teixit social i a les xarxes territorials més propers (barri, veïns, comunitat). És a dir, voldríem emfasitzar que els subjectes educatius també són generadors de coneixements i de transmissions culturals.

Hem fet només una incursió a la temàtica dels continguts educatius, sent conscients que és un eix sobre el qual valdria la pena aprofundir, però ens volem endinsar ara en els aspectes constitutius del vincle i la transmissió educativa.

2.3 La relació educativa: un esdeveniment, *altres* encontres **(o la crisi de les experiències)**

2.3.1 La transmissió educativa: entre la infidelitat i la possibilitat de l'experiència

*Aprende de quienes puedan enseñarte.
Las experiencias de quienes nos precedieron
de nuestros 'poetas muertos'
te ayudan a caminar por la vida
La sociedad de hoy somos nosotros:
Los 'poetas vivos'
Walt Whitman*

El tema de la transmissió educativa pot ser molt ampli i és sovint associat al triangle herbartià, a la cultura com a medidora entre l'agent i el subjecte de l'educació. Aquí, ens agradaria contraposar la noció de filiació cultural plantejada per Violeta Núñez i la de la infidelitat de l'hereu sostinguda per autors com Skliar, Téllez i Larrosa. Potser no es tracta de visions contradictòries, sinó complementàries. Abans, però, voldríem posar l'accent en el misteri inherent a aquesta funció transmissora:

No es fácil, entonces, entender cómo se produce la transmisión, si es que ésta se llega a producir. Sin embargo el acto intencional de educar incluye una posición hacia la responsabilidad de transmitir que sobrepasa, con creces, la propia acción de la transmisión. [...] Así en la transmisión confluye la intención y la obligación de trasladar, de transferir, de difundir, y, sin embargo, se superponen la acción y la posición, se intenta hacer llegar parte de un legado propio y ajeno, pero con la sensación de que a veces uno está, solamente, en medio. Lo que decía: no es fácil entender cómo se produce (Moyano, 2011: 158)

Núñez (2012) parla de l'acte educatiu com un acte de transmissió cultural entre generacions, un lloc de trobada entre el que és vell i el que és nou i situa l'educació social com a responsable d'assumir la redistribució d'aquesta herència plural, prenent com a referent la premissa gramsciana que l'educació

fa l'home actual a la seva època. Per a nosaltres, però, aquesta afirmació adopta un to conservador o pot esdevenir, almenys, una arma de doble fil. El cert és que ens resulta veritablement paradoxal. És a dir, si creiem que hem d'orientar la transmissió envers l'actualització de l'home a l'època a la qual pertany, no estariem dient que simplement li traslladem (allò que defineix aquesta època i del que pretenem escapar o que pretenem transcendir) una cultura adaptativa i utilitària? No hi ha en aquesta lògica una idea reproductiva de la raó que governa el món actual? No seria la figura de l'emprenedor el cas més paradigmàtic i representatiu d'aquest home actual a la seva època?

Entenem que, tal com diu Meirieu (1998) -qui defensa la universalitat dels sabers i dels coneixements- el patrimoni cultural és necessari perquè cadascú s'inscriui en la seva història, l'entengui i sigui en ella un actor, però no podem obviar que “las opciones (culturales) no son inocentes (...) son elecciones decisivas que dan testimonio del perfil de hombre y de sociedad que se quiere preparar” (íbid, p. 134)

Per això ens sembla rellevant el matís que Skliar i Téllez recullen de Ricardo Forster en relació a l'assumpció i la necessitat de “salirse de época”:

(...) Por eso, tal vez, toda transmisión al inscribirse en el registro de una tradición debe hacerse cargo de un determinado gesto ético, pero también de un fatal anacronismo, de un deslizarse hacia la inutilidad, de un salirse de época perdiendo a sus interlocutores” (2008:166).

La infidelitat dels hereus de la transmissió és la que permet la transformació, la novetat en oposició a un “testamento educativo, heredado sin transformación (...) (que) rinde la singularidad a lo idéntico” (Skliar, 2007:38). O el que Meirieu anomena com a *procés d'autonomització* quan una persona s'apropia d'un saber, el resignifica i reutilitza pel seu compte, i el reinverteix en algun altre lloc. El pedagog francès ens recorda que, de fet, en l'acció transmissora la resistència “es un signo de que allí hay alguien” (íbid, p. 106). Per tant, la resistència no seria essencialment una manifestació clara de l'alteritat?

Pensem la transmissió com un moviment infinit, inesgotable, amb vida pròpia, en la línia proposada per Garcia Molina:

En el don de la educación, o la educación como don, se da algo que no nos pertenece

con la intención de que vuelva rompiendo el movimiento circular, es decir, no a nosotros ni de la misma forma que se dio, sino (trans)formado (García Molina, 2003: 101).

És, així doncs, un gest obert, un do, una donació. És important assenyalar que, tot i que parteix d'un oferiment de l'educador, aquest no és garantia per la producció d'efectes educatius o, en qualsevol cas, de vegades els efectes educatius es produeixen sense el 'nostre' oferiment, a través de

aquellas ocasiones en las que uno se encuentra regalos, por ejemplo, ciertas palabras, ciertas voces, ciertos rostros, ciertos maestros, ciertos libros, ciertas preguntas que nos afectan, que nos intranquilizan, que nos conmueven y que, por ello, se vuelven fecundas (Skliar, 2008:144)

Això enterra de nou l'arrogància omnipresent i omnipotent de certes pretensions educatives. Ni l'educació ho pot tot, ni la cultura tampoc. D'altra banda, aquesta idea partiria del supòsit que l'altre és un subjecte culturalment buit. I, tanmateix, l'educador ha de poder fer alguna cosa amb la cultura, no per culturitzar ningú, sinó per sembrar possibilitats d'*experiències* culturals.

De fet, en aquest acte discontinu i fecund, trobem que la noció d'experiència ha estat desallotjada de la qüestió educativa. Recuperem aquesta dimensió que ja hem apuntat a l'inici d'aquesta segona part, però ho fem ara pensant en l'*altre*, en el receptor de la transmissió. Larrosa exposa unes característiques d'aquest concepte aglutinats sota uns principis que ens permeten copsar-ne la seva transcendència. L'experiència suposa, en primer lloc, un esdeveniment irreductible fonamentat en els principis d'alteritat, exterioritat o alineació:

No hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que le doy, que está fuera de lugar (Larrosa, 2006:89).

Un segon principi seria el de la reflexivitat, subjectivitat i transformació. El lloc de l'experiència és el subjecte; és quelcom que passa, que es pot narrar i exposar però no es pot discutir ni arrabassar perquè pertany al terreny de la subjectivitat. Larrosa el descriu com un moviment d'anada i tornada en tant que suposa un moviment cap a fora, a l'encontre de l'esdeveniment, i que alhora té uns efectes en el subjecte i en allò altre. Després de l'experiència, res és igual que abans. De fet, el resultat de l'experiència seria la formació o transformació

del subjecte. El subjecte de l'educació passaria en aquesta lectura a ser subjecte de l'experiència.

Passatge i passió formarien un altre principi en la mesura que l'experiència és un territori de pas, de transició, on el subjecte no és una agent actiu, sinó pacient, passional, abocat a l'aventura i a la incertesa. També la constitueixen la singularitat, la irrepetibilitat i la pluralitat, dimensions antitètiques a les voluntats d'homogeneïtzar, d'identificar i d'aprehendre. Sempre té quelcom de nou, de sorprenent, d'insòlit. En aquest sentit, diu Larrosa que “la posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva” (íbid, p. 103).

Els últims dos principis fan referència a la incertesa i la llibertat, i a la finitud. L'experiència no pot ser anticipada, no té a veure amb un temps lineal, planificat; és una aposta, una obertura d'allò possible però també d'allò que no pot ser. El mateix autor contraposa també el subjecte de l'experiència al de la informació i l'opinió, i al consumidor; la saturació informativa cancel·la les nostres possibilitats d'experiència. D'altra banda, la connexió significativa es fa difícil per la velocitat dels esdeveniments i per l'obsessió per la novetat. En definitiva, el subjecte modern es relaciona amb l'esdeveniment des del punt de vista de l'acció; en canvi, el subjecte de l'experiència es defineix no tant per la seva activitat com per la seva receptivitat, disponibilitat i apertura. De nou, l'exposició. Enfront dels intents científics d'objectivar i universalitzar l'experiència, Larrosa proposa des-pragmatitzar-la. Reivindicar l'experiència, diu, potser és una manera d'habitar “esos espacios y tiempos cada vez mas hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (íbid, p. 111).

Sembla, per tant, que la nostra època també significa crisi *de les experiències*. Si entenem que l'educació és el lloc de la relació, de l'encontre amb l'altre, què passa quan les prescripcions socioculturals fan que participem d'aquest lloc com un encontre predeterminat? La resposta solen ser espais educatius que saben qui són els altres, què s'ha de fer amb els altres, què ha de passar i què s'ha d'esperar.

L'experiència s'oposa al dogmatisme i rescatar-ne el seu atractiu entronca amb el tema de la transmissió mitjançant la mostra del desig, de la inquietud:

(...) mostrar una experiencia es mostrar inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas formas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o satisfacción (...) En este caso enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (...) sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto (ibid, p. 113).

Quan Hannah Arendt deia que l'essència de l'educació és la natalitat, s'instal·lava en el camp de l'experiència, del passar per la novetat en un món vell, per la impossible transmissió de la cultura que transita entre les diferents generacions. La radicalitat inherent a l'educació, doncs, posa de manifest la fal·làcia de pensar-la des de supòsits essencialistes. Skliar i Téllez recullen el pensament traçat per Arendt lligant-lo a l'exterioritat de l'existència i a la dimensió política de l'educació:

(...) educar es, por el contrario, una de las formas adoptadas por la exterioridad a la que nacemos y que nos reenvía a la experiencia posible de la libertad. Procurar esta forma de educar es responsabilidad, el tipo de responsabilidad a la que nos convoca la solidaridad irrecíproca que parte lo común del mundo, lanzando el nosotros a su exterior, la responsabilidad que nos expone a la comunidad. Así pues, la creación pedagógica, en su inevitable condición pública, también abre espacio, es decir, espacializa el ser-en-común que nos parte y nos reparte. (2008:152).

3. CONCLUSIONS

En aquest treball de recerca no hem tractat d'articular una didàctica de la relació amb l'altre en les accions socioeducatives, però sí que hem intentat trobar unes constel·lacions que ens orientin a l'hora d'afavorir l'emergència de subjectivitats diverses i que ens alertin quan recreem o participem en escenaris propicis a la seva obstrucció. Repensar la pràctica socioeducativa des de l'alteritat esdevé necessari en una societat caracteritzada, com deia Bauman, per "nuestro resuelto rechazo a admitir y reconocer a un ser humano diferente" (2015:20). No negarem, doncs, que és un repte traduir i integrar aquesta mirada al desplegament de la pràctica professional diària tenint en compte la tendència de les polítiques i dels models socials actuals. Per la nostra part, ara ens toca mirar d'aterrar i conjugar aquestes reflexions en el pla fàctic.

Tal com hem anat apuntant, ens inscrivim en un model d'educació social que ofereixi la possibilitat d'intentar ser altr(es) cos(es), l'experiència de ser altres; aquell que apel·la a la dimensió constructiva de l'educació. La crítica i la creació són els riscos que hauríem d'aprendre a assumir en l'acte educatiu.

Mentre exploràvem la construcció de l'alteritat en l'àmbit socioeducatiu ens hem trobat amb atributs diversos per definir un tipus de model pedagògic: pedagogia de la interdependència, de les diferències, de les condicions, literària, poètica, de la perplexitat, corporeïtzada, de l'esdeveniment, contra pedagogia, etc. Més enllà dels noms amb els quals s'identifiquen, la rellevància que té per a nosaltres sorgeix del seu denominador comú: la consideració i el respecte de l'alteritat. És un enfocament que s'articula en la creença i el convenciment que el potencial de l'educació -el paper de l'ensenyament/aprenentatge, el perquè de la violència pedagògica- recau en la possibilitat de la transmutació de les subjectivitats. Si ho mirem amb aquestes ulleres, en realitat, l'alteritat es presenta i es manifesta en la pròpia gènesis de l'acte educatiu:

Si pensamos la tarea de educar como relación forjadora de encuentros que producen transmutación en las formas de vivir, si desplegamos esta tarea como encuentros fecundos y no como repetición de patrones, ella puede convertirse en un espacio abierto al

acontecimiento creador de nuevas formas de vida, de aparición de pluralidad del cuerpo social en el que arraigan nuestros propios cuerpos (Skliar-Téllez, 2008:154).

És en aquesta clau d'heterogeneïtat, d'*alteració* d'estats i d'apertura que llegim els processos de circulació i promoció social i cultural. Hem d'admetre que la paraula promoció sempre ens ha fet una certa recança perquè d'alguna manera ens remet a una escala comparativa de gradació, que estipula una pujada obligatòria d'esglaons (l'ascensor social) per guanyar posicions o aconseguir un estatut preestablert o desitjat. Considerem l'educació social un anti-destí (Núñez, 2012), això sí; una pràctica en la qual el paper de l'educador ens recorda al d'un artesà capaç de "pensar la pràctica educativa no como la que garantiza la conservación del pasado o la fabricación del futuro sino como un acontecimiento que produce el intervalo, la diferencia, la discontinuidad, la apertura del porvenir" (Larrosa, 2001: 416).

... Sigánme, damas y caballeros, pues aquí nos esperan nuevos mundos ...

Edward Plunkett

BIBLIOGRAFIA

Antich, X. (1993). *El rostre de l'altre*. València: Eliseu Climent, Editor.

ASEDES (2007). *Documents professionalitzadors. Definició d'educació social; Codi deontològic de l'educador i l'educadora social i Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*. Barcelona: ASEDES.

Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de Seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de España.

Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Mèxic: FCE.

Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F., Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Bourgois, Ph. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas, Dins López, L., Bastos, S., Camus, M. (coords.) *Guatemala: violencias desbordadas* (pp. 30-62). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Byung-Chul Han (2013). *La sociedad de la transparencia*. Madrid: Herder.

Fernández-Savater, A. (2011). *Crisis de la presencia*. Recuperat de <http://espaienblanc.net/?cat=10>

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Garcia Molina, J. (2002). Genealogía de la mirada institucional. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria*, n.º 9 Segunda Época, pp. 261-275

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de l'educación*, n.º 19, pp. 87-112.

Lévinas, E. (2002). Totalidad e Infinito. Recuperat de http://escuelacriticavaldiviana.files.wordpress.com/2012/06/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf

Lévinas, E (2006). La Huella del Otro. Recuperat de <http://dl.dropbox.com/u/12451177/PDF/L/Emmanuel-Levinas-La-Huella-Del-Otro.pdf>

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.

López Petit, S. (2009). *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*. Madrid: Traficantes de sueños.

López Petit, S. (2014). *Hijos de la noche*. Barcelona: Bellaterra

Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII, pp. 177-194. Recuperat de http://www.uma.es/contrastes/pdfs/013/10_navarro-olivia.pdf

Orteu, X. i al. (2011). *Formació i Inserció laboral*. Barcelona: UOC

Pié, A. (coord.) (2012). *Pràcticum II*. Barcelona: UOC.

Pié, A., Solé, J. (coords) (2014). *Escenas de educación social*. Barcelona: UOC.

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana*, núm. 46/5

Planella, J., Moyano, S. (2011). *Voces de la educación social*. Barcelona: UOC.

Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las otras infancias. *Revista d'Història de l'Educació*, núm 20, pàgs 95-115.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Mendiola, I. (2014). Vulnerabilidad, precariedad e inhabitabilidad: imágenes para repensar la producción de vidas (in)vivibles. Dins Arribas, S., Gómez, A. *Vidas dañadas. Precariedad y vulnerabilidad en la era de la austeridad*. Barcelona: Artefakte.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Núñez, V., Tizio, H., Medel, E., Moyano, S. (2010). *Modelos d'acció socioeducativa*. Barcelona: UOC.

Núñez, V. (2014). Formas actuales del control social: impactos en la educación social. Reflexiones desde la Pedagogía Social. *Revista Interfaces científicas*, v. 3 (1), pp 57-66

Sáez, J. (2003). Entrevista a la professora Violeta Nuñez. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria n° 10*. Segunda Época, 349-380

Silva, D. (2016). *Experiencia narrativa. Adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.

Skliar, C., Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Skliar, C., Larrosa, J. (2001). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Skliar, C., Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí?

Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), año XXIII, nº 79, pp. 85-123

Skliar, C., Bárcena, F. (2014). Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido). *Revista Plumilla Educativa*, nº 12, p. 11-28

Solé, J. (coord.) (2011). *Pràcticum I. Introducció a la pràctica professional*. Barcelona: UOC.

Vilar, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials *Revista d'Intervenció socioeducativa Fundació Pere Tarrés*, núm 17 p. 10-25