

Bases per a l'anàlisi institucional

Asun Pié Balaguer

PID_00190996



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

Índex

Introducció	5
1. Lògiques institucionals contemporànies	9
1.1. A propòsit dels protocols i altres instruments	12
1.2. Les noves lògiques de govern	13
2. Efectes institucionalitzadors	16
3. Demanda i consentiment	20
4. La norma i la institució	23
4.1. La textura intersticial	24
5. De la <i>immunitas</i> a l'extitució	26
6. La institució esclatada	30
Bibliografia	33

Introducció

Introducció: al fil del discurs

Com hem vist, els educadors socials exerceixen la pràctica professional en institucions de diferent tipologia. En aquest sentit, les institucions són un element essencial des del qual comprendre el mateix naixement de la professió. Això és així tant amb relació a les seves possibilitats, com a les tensions o als riscos que aquest fet representa. Fins i tot considerant la diversificació institucional en la qual se situa l'educadora o l'educador social, hi ha una sèrie de característiques institucionals generals que ens serviran com a criteri d'anàlisi de les pràctiques que s'hi despleguen. Per tant, ens centrarem fonamentalment en l'estudi d'alguns eixos transversals –que considerem essencials– per a l'anàlisi institucional.

Les institucions són territoris retallats de la realitat que expressen de manera clara el mateix que succeeix en la societat. En paraules de Deligny, “igual que el hombre es un hombre entre los demás, el Centro es una hectárea recortada en plena sociedad” (Deligny, 1971, p. 125). La institució i l'encàrrec que aquesta assumeix determinen els rols dels agents que s'hi inscriuen i, en conseqüència, condicionen la pràctica professional d'una manera més que destacable. La posició que atorga la mateixa institució al professional de l'educació, el lloc que ocupa el seu saber en una jerarquia més o menys palpable de sabers, les funcions i tasques que se li encarreguen, les funcions silenciades o velades, el grau d'apertura institucional, els espais de participació real o fictícia, són elements, entre d'altres, que estan en joc constantment i que, per tant, causen la mateixa relació entre educador i educand. I són, també, qüestions que van molt més enllà d'una intencionalitat conscient de l'acte educatiu i que, sovint, el mateix educador ignora. És possible sortir d'aquests condicionants? És desitjable fer-ho? Si no és possible, és com a mínim factible fer-los-en conscients en la pràctica quotidiana? Més enllà, hem comentat que el nivell de permeabilitat institucional amb l'exterior resulta determinant. És possible la inclusió en el si de la institució tancada que es basa en l'exclusió? De quin tipus d'inclusió estem parlant? Com conceptualitzem l'exclusió? Hi ha pràctiques que incrementen les sinergies d'exclusió? Com són? Com les detectem? Com les evitem? On i en què les observem? En aquesta lògica podem preguntar-nos també si tot el que es categoritza com a educatiu és educatiu. I si no ho és, per què no ho és? I quins aspectes institucionals afavoreixen, justament, que no ho sigui?

Sovint observem en la pràctica professional una dinàmica cíclica que es descriu pels mateixos actes d'"excloure per a més tard incloure". En aquesta línia de qüestions, serà important pensar les sinergies professionals que generen exclusió, però ara no des d'un supòsit intencional ja caducat i superat, sinó des d'una anàlisi contextual contemporània, que ens permeti entendre com

s'articulen alguns conceptes en les lògiques neoliberals i, per tant, com aquestes tendències s'inscriuen en alguns encàrrecs i institucions socioeducatius i, ho fan, justament, de manera velada pels mateixos professionals. Parlem aquí dels conceptes de **prevenció** i les noves **tendències neohigienistes** que s'hi observen.

Altres elements i interrogants que s'abordaran són: en quin punt el concepte d'*institucions totals* continua present? On el veiem? La mateixa filogènia institucional ens ha portat a revisar algunes pràctiques, eliminar-ne d'altres fins a localitzar-ne algunes com a indesitjables. En aquest sentit, hi ha debats inconclusos que continuen presents en el discurs professional, entre els quals trobem els següents: és possible educar en règim de privació de llibertat? Quins límits té l'educació davant l'absència de demanda d'aquell a qui s'adrecen les seves pràctiques? Com situem i treballem el consentiment de l'altre a ser educat? Quina responsabilitat professional hi ha en aquesta pràctica de treball a favor del consentiment? Quina part de "seducció" hi ha en les pràctiques? Així, podem concebre algunes institucions: d'una banda, des del registre de la **demanda i el consentiment** i, de l'altra, des de l'obligatorietat, sigui aquesta en nom de la protecció o la correcció. Detectar la mateixa filogènia institucional –és a dir, el pes de la història evolutiva de les institucions– en les pràctiques actuals serà una activitat necessàriament present al llarg d'aquest text. Això implicarà tenir certa perspectiva històrica en les anàlisis de les pràctiques que s'efectuen.

En la major part de bibliografia que aborda el tema de les institucions veiem que es comprèn la institució com a marc regulador, que posa ordre i possibilita, per tant, una cultura. Però una preocupació creixent en aquesta matèria i, específicament, en la pràctica de l'educació social és, justament, com es poden evitar els **efectes institucionalitzadors** que pateixen els subjectes. Evitar, per tant, la segregació, l'empobriment afectiu, la guetització, l'estigmatització i tot el que està relacionat amb l'allunyament de l'àmbit social, de l'articulació en allò social que tenen els subjectes i la seva cosificació, fins i tot la seva mercantilització. Així, en aquestes qüestions, l'interrogant que es planteja és el següent: és necessari que la pràctica educativa estigui d'una manera o d'una altra institucionalitzada? És possible un treball fora de les institucions? Com seria? Com és, si aquest és el cas? Com afectaria a la professió aquesta desinstitucionalització o extitució de la pràctica? La resposta a aquesta qüestió planteja la relació entre els encàrrecs institucionals i les funcions professionals i nivells de saber implicats. Tot això ens obliga a preguntar-nos: un treball extituït seria un treball sense encàrrec social? Hem d'esperar un encàrrec o trobem una exigència ètica i professional davant determinades situacions d'injustícia social que ens obliguen a actuar?

Continuant amb les qüestions anteriors, un altre aspecte clau de l'anàlisi institucional està relacionat amb la construcció de la subjectivitat dels institucionalitzats. En aquest punt es treballarà, especialment, des del registre foucaultia pensant en el poder i els seus efectes en l'àmbit institucional. És a dir, com

travessen les qüestions disciplinàries i de **governamentalitat** les dinàmiques institucionals? En aquesta línia, situarem també l'evolució del mateix concepte de *governamentalitat* en el context actual. És a dir, en el sentit de pensar les pràctiques de govern liberal sobre els "altres" que atenem. Aquí es posen en joc les qüestions del control heterònom o l'autocontrol i autogovern dels subjectes. Això és: governar els individus des de les lleis naturals de funcionament que actualment discorren en idees i ideals de llibertat i autonomia. Ens fixem, per tant, que aquesta tendència actual és molt diferent de les tècniques de govern anteriors més impositives i violentes. Des d'aquesta idea de governamentalitat liberal, les ciències socials i l'educació social en particular pretenen tenir un paper rellevant. En aquesta línia, revisarem si hi ha hagut i hi ha un alliberament real en alguns àmbits a partir de la desinstitucionalització, o bé, en realitat, s'han empresonat els subjectes i els seus presumptes problemes en discursos, tècniques i tractaments diversos. Seguint amb el registre foucaultian també ens aturarem en les nocions de **control i vigilància** institucionalitzades. És possible continuar parlant de *sistemes panòptics*? En l'actualitat són aquests sistemes externs? O actualment podem parlar de la idea de "policia d'un mateix"?, però que, en qualsevol cas, ja no discorre en la lògica de la dissociació veure / ser vist.

Un altre eix important el trobem en el mateix concepte de **norma** i la seva relació amb les institucions. Una idea de norma que, seguint Frigerio i Poggi (2003), està relacionada amb una dimensió objectiva i una altra de subjectiva. Dimensions que posen en joc tensions institucionals i condicionen les relacions dels actors amb la institució. Els efectes d'aquesta norma sobre el control de les **incerteses** és una cosa que assenyalarem com a essencial. Parlem aquí dels actes normatius que tenen com a finalitat fer previsiblels els comportaments dels actors i fer, per tant, més o menys possible un cert marge d'atzar i d'incertesa en el mateix marc institucional. Aquest marge o tractament dispensat a les qüestions de l'atzar i la incertesa són elements que considerem essencials per a comprendre, entre d'altres, els riscos que assumeix la institució, la noció de *subjecte* i *responsabilitat* que sosté i el tipus de circulació de poder i resistència que hi discorre.

Finalment, tractarem també de propostes i conceptes que amplien la idea d'institució, i que obren noves possibilitats per pensar la pràctica professional. Ens referim als conceptes d'**extitució**, **case management** i **institució esclatada** de Mannoni (1979).

1. Lògiques institucionals contemporànies

Un primer concepte que considerem important recuperar és l'**higienisme** i el **neohigienisme**, ja treballat amb anterioritat per Violeta Núñez i Hebe Tizio. Com ens relaten aquestes autores, cal entendre l'higienisme en els efectes del capitalisme naixent del segle XIX i el sentiment il·luminista que fa possible pensar en l'eliminació total i absoluta de la malaltia, la misèria i la ignorància. En aquesta aspiració d'**eradicació del que és indesitjable** entra en escena la **prevenció**.

Hem vist en l'apartat anterior que, per l'efecte del sentiment il·lustrat, la higiene buscarà atrapar el que és social, en les seves categories d'anàlisi, i construir quadres classificatoris incansables (Núñez i Tizio, 2011). Cal dir que aquest afany classificatori s'inscriu en les lògiques disciplinàries descrites per Foucault. Per a aquest autor les reaccions davant la diferència se sintetitzen en dues i són l'herència dels models de tractament de la lepra i la pesta, respectivament. Dos models que, com hem vist, s'heretaran i marcaran les nostres institucions contemporànies.

A la fi del segle XVIII les mesures que s'adoptaven quan es declarava la pesta eren essencialment la divisió espacial, la vigilància i la inspecció. La vigilància es basava en un sistema de registre sistemàtic i constant. Foucault explica que en aquest espai tancat, retallat i vigilat, tots els moviments estaven controlats i tots els esdeveniments registrats. Justament en aquest punt situarem més endavant l'interès per l'apertura institucional a la incertesa i l'atzar. El poder s'exercia, segons Foucault, totalment d'acord amb una figura jeràrquica contínua. Els individus estaven constantment localitzats, examinats i distribuïts entre vius, malalts i morts (Foucault, 1975, p. 201). Tot això en conjunt va constituir un model compacte de dispositiu disciplinari. Per tant, davant la pesta es responia amb ordre. En paraules de Foucault, "contra la peste que es mezcla, la disciplina hace valer su poder que es análisis" (Foucault, 1975, p. 201). Així com el model de la lepra generava dinàmiques d'exclusió que ens acaben portant a l'època del gran tancament, el model de la pesta va generar esquemes disciplinaris, basats en l'**ordre i la vigilància**. Les institucions de tancament són l'herència d'aquesta pràctica de rebuig, en la qual importava allunyar el conjunt d'un col·lectiu sense necessitat de diferenciar-lo. Aquesta necessitat de diferenciació, com hem vist, sorgirà progressivament i es farà més evident en el si d'algunes institucions on es donarà clarament l'exclusió dins de la mateixa exclusió.

La qüestió important aquí és que "en el fondo de los esquemas disciplinarios la imagen de la peste vale por todas las confusiones y los desórdenes; del mismo modo que la imagen de la lepra, del contacto que cortar, se halla en el fondo de los esquemas de exclusión" (Foucault, 1975, p. 202). Per tant, l'interrogant

Lectura recomanada

Per tant, per a un aprofundiment més gran ens remetem a la revisió del llibre *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y práctica* del 2010.

s'obre més aviat en la qüestió de quina quantitat d'exclusió i quina quantitat de vigilància s'incorporen en el si de les institucions? Creiem que aquesta és una pregunta que cal formular davant qualsevol dinàmica institucional. Per a Foucault, l'exclusió i la vigilància són esquemes diferents però no incompatibles. Aquestes lògiques s'heretaran, i el segle XIX aplicarà en els espais d'exclusió la tècnica del poder pròpia del reticulat disciplinari. És a dir, les dues lògiques es comencen a fusionar en una configuració nova.

“Tratar a los leprosos como apestados, proyectar los desgloses finos de la disciplina sobre el espacio confuso del internamiento, trabajarlo con los métodos de distribución analítica del poder, individualizar a los excluidos, pero servirse de los procedimientos de individualización para marcar exclusiones –esto es lo que ha sido llevado a cabo regularmente por el poder disciplinario desde los comienzos del siglo XIX [...]”

(Foucault, 1975, pp. 202-203)

L'autor ens diu que totes les instàncies de control individual funcionen de dues maneres: el de la divisió binària (boig / no-boig, normal/anormal...) i el de l'assignació coercitiva (qui és, on és, com se'l reconeix).

Els dos models acaben confluint en una sinergia basada en la imposició als exclosos de les tàctiques disciplinàries. La universalitat dels controls disciplinaris permet marcar qui és el leprós i aplicar-li la lògica dualista de l'exclusió. Però el que és més essencial aquí és que **a partir de llavors les diferents dinàmiques institucionals respondran a aquesta lògica**. Com hem vist, la diferenciació entre el que és normal i el que no ho és i l'exili dels anormals marcaran el sentit i la dinàmica de moltes institucions. El registre que hi ha darrere de moltes actuacions és la por a la pesta. En definitiva, “todos los mecanismos de poder que, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal, para marcarlo, como para modificarlo, componen estas dos formas, de las que derivan de lejos” (Foucault, 1975, p. 203). Així, trobem intencions de marcatge i modificació que orientaran un gruix considerable d'objectius institucionals encara que, sovint, de manera latent i discreta. Hem dit que aquestes dues lògiques –l'exclusió i l'ordre– es fusionen en un tipus de configuració nou. Però a aquesta herència hem d'afegir, a dia d'avui, les tendències neohigienistes, preventives i altres sistemes de control que no són sinó un producte més de les lògiques de mercat neoliberal. Es tracta, doncs, d'un encavalcament entre els esquemes disciplinaris i d'exclusió amb el neohigienisme de fons eugenèsic i preventiu actual.

Hem d'entendre que aquest encavalcament al qual hem fet referència forma part d'un moment de canvi de model. Així, doncs, Jódar (2007) ens adverteix que estem en un moment de canvi de les estructures disciplinàries a les estructures de control. És un moment de trobada en el qual les velles lògiques s'entrecreuen amb les noves. Veurem més endavant que aquest model de control contemporani establirà dispositius de control nous ara més invisibilitzats i capil·laritzats en la vida dels subjectes. El canvi de paradigma en el qual estem immersos amb el canvi consegüent de sistema productiu i de les mateixes lò-

giques de construcció dels sabers comporta, al cap i a la fi, noves modalitats de control social corporitzades sovint per les institucions socioeducatives actuals. És possible, doncs, ara com ara, estar atents a aquestes noves sinergies.

Hem dit que el neohigienisme actual s'articula en l'exercici de la prevenció. Aquesta última implica adduir raons instrumentals (pràctiques i econòmiques), per tal de justificar una intervenció en nom de la millora o el progrés (Núñez i Tizio, 2011). El punt de trobada entre la prevenció i l'higienisme el trobem, justament, en la creença del segon en la possibilitat de prevenir els comportaments dels subjectes considerats moralment males persones o socialment indesitjables. Això es legitima encara més quan es considera que la salut o la vida individual o col·lectiva estan en perill (Núñez i Tizio, 2011). En aquesta qüestió és rellevant i sospitos el fet que s'addueixi, justament, una suposada bondat a la intenció preventiva. Prevenir és, per tant, evitar, abans que succeeixin, les coses dolentes. Qui decideix què és i què no és dolent seran figures d'un altre paner, qüestió que no plantejarà ni qüestionarà la voluntat preventiva. Es preveuen les coses dolentes, i el que és dolent ho és en un context i moment determinats. Per tant, les coses dolentes i bones són contingents i provisionals. Qüestions, però, que la mateixa lògica preventiva no revisarà, ja que la seva argumentació és plana i tendeix a la simplificació de la realitat.

Així, doncs, ja podem avançar que, en aquest terreny, es tractarà de preguntar-se què hi ha darrere dels serveis i institucions centrats en la prevenció. Què hi ha, doncs, darrere de tots els programes que anuncien un mal que s'ha de prevenir abans que succeeixi. Delimitades les seves actuacions a perfils poblacionals associats a variables de risc, es construeix, entre altres qüestions, un dubte constant sobre els seus comportaments i actuacions. Una sospita que ens farà tancar el cercle de la prevenció.

La lògica higienista en l'actualitat

Recuperarem, per tant, la idea que la lògica higienista reapareix amb força en la nostra actualitat. Procedint a la classificació del que és social, establint divisions i subdivisions per a atrapar, en quadres i taules (protocol·lització o estandardització), totes les modalitats possibles de l'element en qüestió (Núñez i Tizio, 2011). Tant és així que molt sovint, en la pràctica professional, observem educadors enterrats en registres, papers i protocols sense temps per a fer allò que suposadament haurien de fer. Hi ha aquí un allunyament sever entre l'encàrrec i la funció professional que dicta la mateixa professió. Hi ha aquí, per tant, una renúncia de les funcions de la professió en nom de la tecnocràcia i la màxima rendibilitat de la intervenció, ja que els registres detallats permeten un control eficaç i eficient. Tot això no és gens intranscendent en el terreny professional i en les lògiques institucionals que trobem.

Hem dit que la lògica neohigienista ens porta fins a la prevenció i aquesta última està directament vinculada a la vigilància. Prevenir és “[...] vigilar, para predecir la emergencia de acontecimientos «indeseables» en poblaciones *estadísticamente definidas* como portadoras de esos riesgos” (Núñez i Tizio, 2011, p. 77). Aquesta vigilància forma part de les noves modalitats de control, situades en moltes de les institucions socioeducatives i executades pels tècnics a partir de protocols i un altre tipus d'instruments. És un tipus de vigilància que podem situar dins del model de la pesta descrit per Foucault i en la lògica del panòptic de Benham (1791), en el qual el que importa és invisibilitzar qui governa i visibilitzar qui és governat marcant-lo amb allò que el diferencia de la resta. Registrar és, doncs, anotar, arxivar l'anomalia, distingir-la, magnificar-la, redoblar-la, estendre-la a tot el que fa i diu. Registrar, per tant, per tal de prevenir conductes que encara no han succeït i eliminar-les en la mateixa presumpció que apareixeran, de manera que s'augmenten els mateixos registres.

1.1. A propòsit dels protocols i altres instruments

Sobre aquesta protocol·lització de l'acció educativa a la qual fem referència, és important entendre que està directament relacionada amb la formació, o més aviat amb la deformació dels educadors i altres professionals. Ens fixem aquí que els protocols es basen en l'assumpció d'una espècie de desconfiança generalitzada. Desconfiança cap als professionals i cap als subjectes als quals s'aplica. Protocol·litzar és establir una seqüència d'accions davant una situació estandarditzada determinada. Atesa aquesta situació només cal aplicar el protocol de manera adequada.

Si partim d'una formació disciplinària de l'educador, completa, complexa i crítica, ens trobem que aquest professional podrà valorar variables contextuals i subjectives per sospesar la millor actuació en cada situació. No és necessari ni recomanable, per tant, protocol·litzar, entre altres motius, perquè es perden els matisos i les particularitats de la situació que motiva l'acció educativa i es redueix el subjecte a “un cas tipus”. En aquesta lògica, els protocols exerceixen un control sobre qui els aplica i sobre a qui s'apliquen. Responen, entre d'altres, a un buidatge de contingut de la formació dels professionals, a una desconfiança generalitzada sobre els uns i els altres i a una simplificació abusiva de les motivacions, de les causes, dels efectes, dels desencadenants de la realitat donada sobre la qual es vol intervenir. Així i tot, disposar de protocols es considera un índex de qualitat. Sobre aquesta qüestió, trobem multitud d'institucions que basen tot el treball educatiu en l'aplicació de protocols que emmagatzemen gelosament i ordenadament. Una altra vegada, doncs, es tracta de registrar. Tot això està relacionat amb les polítiques d'avaluació dels centres impulsades els últims anys. Aquestes polítiques responen a una lògica mercantil i parteixen del supòsit que una bona educació és sinònim d'eficàcia i eficiència de la intervenció. Parteixen, per tant, d'una sèrie de presumpcions i definicions prèvies positivistes que no són sinó models educatius discutibles. El que volem destacar aquí és que els instruments aplicats en les institucions no són neutres, tenen els seus efectes, parteixen d'una cosmovisió determina-

da de l'ésser humà i del que és l'educació. Apel·lem, per tant, a la ruptura de la suposada bondat d'aquests instruments, a la ruptura amb la seva suposada neutralitat i a l'actitud acrítica sobre aquesta qüestió que sovint trobem en els centres educatius i socials. Així, doncs, aplicar un protocol no és únicament aplicar-lo, té els seus efectes i és necessari conèixer-los i reconèixer-los per tal de poder optar a la construcció fonamentada de la raó que els fa "necessaris". En aquest sentit, la pregunta més aviat és: a qui són útils els protocols? Polítiques d'avaluació que exerceixen un control sobre els centres i aquests, al seu torn, expandeixen aquest control sobre els subjectes atesos i els treballadors. Continuem, doncs, en la lògica del registre minucios que no és sinó, com hem vist, herència del model de la pesta descrit per Foucault.

Es tracta, doncs, d'entendre quin tipus de lògica s'amaga darrere d'algunes eines suposadament neutres. No cal jutjar-les, sinó ampliar-ne la comprensió. El mateix ocorre amb les programacions, atès que programar comporta preveure una sèrie d'accions per a aconseguir un resultat determinat, decidit *a priori*. Programar, per tant, està relacionat, en certa manera, amb encotillar les possibilitats dels escenaris en què s'aplica aquesta programació. Pot comportar no aprofitar prou determinats esdeveniments no previstos en nom "del que sí que estava previst". Per aquest motiu, possiblement, pedagogs com Deligny rebutjaven les programacions, entre altres qüestions, per un motiu de llunyania de les lògiques de la vida mateixa, de l'atzar i de l'esdeveniment.

1.2. Les noves lògiques de govern

La governamentalitat la podem comprendre com el control de la conducta aliena. És una forma complexa de poder que té com a objectiu la població. Trobem dues etapes dins de la història de l'art de governar descrites per Foucault (2004):

- **Segles XVI-XVII:** estat de policia. Caracteritzada per la necessitat de registrar i corregir els individus.
- **Segle XVIII:** govern liberal. Col·loca el domini de la població en els seus codis de funcionament. Es tracta de governar des de les lleis naturals de funcionament, tal com succeeix amb relació a les lleis naturals de l'economia.

El govern de l'altre des de la llibertat i les seves lleis naturals de funcionament és el que posen en joc amb les seves pràctiques la pedagogia, la psicologia o la psicopedagogia contemporànies. Observem que aquesta lògica és molt diferent de les tècniques de govern disciplinàries anteriors. Una primera qüestió important la trobem en la descentralització de les tècniques de govern, la seva capil·larització en les diferents esferes de vida dels subjectes i, en conseqüència, la seva invisibilització i el seu camuflatge en els mateixos funcionaments vitals dels subjectes. En aquest sentit, la psicologia i l'educació social tenen un paper totalment rellevant en el tipus de governamentalitat actual. Sobre aquesta qüestió hem d'entendre que els drets humans canviaran totalment les

formes sobiranes de governamentalitat, que ja no poden ser ni violentes, ni rígides, ni excessivament impositives. Requereixen, doncs, una dulcificació dels mètodes, una seducció i, en conseqüència, una invisibilització. A més, requereixen ajustar-se a una lògica de la “mínima inversió” per al “màxim efecte” i la “màxima eficàcia”.

Des de la Segona Guerra Mundial, especialment en l'àmbit de la psiquiatria, es qüestionen les institucions de tancament i segregació. S'hi observa un gir a partir del qual la llibertat es comprendrà com a terapèutica i necessària. En aquest sentit, es fa evident la necessitat de crear polítiques socials noves amb un altre tipus de condicions institucionals.

La idea de governar l'altre en llibertat es correspon amb una idea de subjecte autònom (idea d'ésser humà capaç/independent). Però podem pensar que aquesta modalitat de govern de l'altre acaba, en certa manera, construint diverses formes de llibertat. Una pluralitat que pot estar més aviat relacionada amb noves maneres de subjecció. La lògica que observem en la governamentalitat liberal és que, justament, cal limitar l'exercici del govern directe a favor del creixement d'aquests discursos, tecnologies, comprensions, dinàmiques que permeten un govern capil·laritzat. Així, les noves formes de govern s'expandeixen en el mateix funcionament natural de les vides i es regulen per les mateixes sinergies del context, ara totalment mercantilitzat. Podem dir que no hi ha res més reeixit per a un sistema que, justament, els seus subjectes desitgin per a ells mateixos el que aquest sistema dictamina per a ells. Per tant, hi ha un principi d'economia en aquest tipus de govern. És a dir, es limita l'exercici del govern extern per a fer-lo més rendible i efectiu, es traspasa la mateixa consciència dels individus. I en continuïtat, perquè això sigui possible, s'expandeixen els sistemes de control i el funcionament panòptic descrit per Benham.

Ens interessa aquest tema perquè ens permet indicar el canvi en les formes de govern, ara més eficaces, descentralitzades i econòmiques. I ens permet, en conseqüència, comprendre l'abast dels tipus de govern actuals, que podem categoritzar com d'**autoregulació vigilad**. “Ser el policia d'un mateix” o, més aviat, “ser empresari d'un mateix” és avui la modalitat de govern més estesa. I aquí la qüestió serà comprendre el paper de les institucions en aquesta modalitat de govern d'un mateix. Com hem vist, hi va haver un moment en què es tractava de recuperar la mà d'obra dels exclosos o segregats. És a dir, la lògica de la productivitat envaïa tot el camp social. Avui això ha canviat. No s'espera ni es vol que tot un contingent d'éssers humans exclosos entri a formar part del mercat laboral. Hi ha la necessitat de mantenir-los al marge; la seva utilitat rau, justament, a romandre en aquest marge. Això no va en detriment, però, del seu control i vigilància sinó, més aviat, tot al contrari. Fins i tot amb això veiem que les lògiques de la productivitat i rendibilitat s'apliquen a la intervenció socioeducativa. Al contrari, sobre aquells –els altres– sembla que es continuen

aplicant les tècniques disciplinàries d'abans, ara suavitzades i endolcides. En aquesta lògica, ens podem i ens hem de preguntar quin tipus d'institucions compleixen la funció de mantenir un gruix de població al marge?

Hem dit amb anterioritat que estem en un moment de canvi de les estructures disciplinàries a les estructures de control. Es tracta d'un moviment de control extern cap a l'autoregulació vigilada que està relacionada, entre d'altres, amb les formes discursives dominants que legitimen actes, respostes, sabers i conductes o en deslegitimen. En aquesta línia, s'estandarditzen unes respostes determinades davant els grans problemes humans negant un altre tipus de comprensions de la realitat. Això forma part d'una estructura reticular de vigilància de l'autoregulació que s'espera dels subjectes. Les diverses institucions especialitzades o generals donen forma a aquest reticulat, n'apliquen els instruments de control i estandardització i proposen abordatges, tractaments, respostes al patiment humà sota la lògica del cas tipus. Podem parlar aquí, doncs, d'una espècie de fonamentalisme discursiu, del cas tipus, que ho atrapa i ho redueix tot.

2. Efectes institucionalitzadors

En aquest punt pretenem situar els efectes negatius que pateixen els subjectes institucionalitzats. Abordem aquest tema, per tant, des del vessant relacionat amb la pèrdua d'autonomia i d'autodeterminació individual que suposen sovint algunes institucions de tancament. Es tracta de comprendre que la subjecció individual a la qual estan sotmeses algunes persones comporta, en l'expressió més greu, una incapacitat aprehesa per a viure, més endavant, en l'exterior comunitari. Per abordar aquesta qüestió hem d'aplicar la fórmula següent: com més tancament, més efectes institucionalitzadors. Com més apertura i contacte amb la comunitat, menys efectes institucionalitzadors. Hi ha, doncs, una variable transcendental de contacte amb allò social, d'apertura i relació amb el món, que determinarà la gravetat d'aquests efectes sobre la mateixa subjectivitat de les persones.

Amb relació al tancament institucional que representa una ruptura total amb l'exterior, Goffman (1961) va explorar el que va anomenar **institucions totals** i va proposar la classificació següent:

Taula 1. Classificació de les institucions totals de Goffman

Núm.	Tipologia d'institució	Exemple
1	Institucions cuidadores.	Adreçades especialment a persones amb discapacitat.
2	Institucions que s'adrecen a persones que no es poden cuidar a elles mateixes i constitueixen un perill per a la societat.	Hospitals de malalts infecciosos, hospitals psiquiàtrics i leproseries.
3	Institucions organitzades per a protegir la comunitat contra tots els qui constitueixen un perill.	Presons, camps de treball i de concentració.
4	Institucions de caràcter laboral.	Vaixells, escoles d'interns, camps de treball, colònies.
5	Institucions pensades com a refugi del món.	Abadies, monestirs, convents i altres claustres.

(Goffman, 1961, pp. 18-19)

Un dels temes assenyalats per Goffman que ens interessa aquí és el concepte de **mortificació del jo**. El que s'inclou en aquesta mortificació és la modificació de la carrera moral de les persones. En aquest sentit, apareixen canvis en les creences que tenen els subjectes sobre ells mateixos. Els tipus de mortificació que presenta l'autor són els següents:

- **La ruptura amb l'exterior** comporta una ruptura i modificació dels rols habitualment assumits per la persona.
- **El control dels objectes personals** i la situació de demanda o autorització que representa poder disposar de qualsevol d'aquests objectes (demandar tabac, foc, permís per a utilitzar el telèfon...).
- **L'establiment d'un mateix tipus de rutina** que es considera aliena o imposada. Generalment, en el millor dels casos, s'atorga un valor terapèutic a aquest tipus de rutina o activitats. En el pitjor dels casos les úniques activitats són les activitats bàsiques de vida diària, de manera que el subjecte pateix un avorriment aterridor, que s'intenta combatre amb activitats d'oci rutinitzades.
- **L'exposició**. En aquesta forma de mortificació es traspasa el límit que el subjecte ha traçat entre ell i el seu medi ambient. És a dir, es viola la intimitat que la persona ha reservat sobre ella mateixa. Es tracta de l'accés a les dades relacionades amb l'estatus social, la conducta passada, les dinàmiques de confessió en grup. Aquestes últimes poden prendre la forma d'una violació justificada tècnicament. D'altra banda, aquest punt també està relacionat amb les històries o els expedients accessibles a tot el personal que sovint recullen qüestions poc exemplars. El subjecte queda atrapat en un passat que sembla immobilitzar-lo en el temps sense permetre una altra cara de presentació d'ell mateix.

En les institucions tancades s'uneixen les diferents esferes de vida de manera que no hi ha escapatori possible davant situacions determinades. Aquesta lògica de control l'observem també al medi obert. Així, sovint s'assetja els subjectes a partir de coordinacions asfixiants entre els diferents serveis utilitzats per la persona. Es tracta de coordinacions que no permeten aquestes esquerdes o espais de no-control per part de cap instància. Per tant, cal poder pensar que el no-control dels professionals és sovint la possibilitat d'autocontrol dels subjectes, i aquesta és una qüestió recurrentment obviada pels excessos d'intrusisme en la vida de les persones. No parlem aquí de disminuir els nivells de coordinació dels equips, sinó de redirigir-los cap a l'autocontrol dels subjectes. Cal dir que això és possible en la mesura que la feina dels professionals està descentrada del control, més preocupada, en fi, pels continguts educatius i culturals que cal transmetre que per la simple subjecció i vigilància de l'altre. Fixem-nos, doncs, com ens diu Moyano (2010), que quan el contingut cultural es perd o s'esborra, es passa a controlar.

En definitiva, la idea que hi ha darrere d'algunes institucions és que són com una escola de perfeccionament social que, tenint molts refinaments, són poc refinades (Goffman, 1961, p. 52). D'altra banda, hi ha una tendència a la multiplicació de regles, algunes de les quals formen part de la mortificació del jo esmentada. Aquestes institucions responen negativament als actes que en la societat tenen la funció de demostrar als actors que es té cert domini sobre el seu món. És a dir, determinats contextos no solament no afavoreixen una conducta autodeterminada, sinó que quan la persona exerceix aquesta autodeterminació, se la sanciona o increpa. Per tant, hi ha alguna cosa d'algunes propostes institucionals i de tractament que està relacionada amb la renúncia de la voluntat de les persones. Això ocorre especialment en algunes dinàmiques institucionals que s'imposen i passa també, per exemple, en l'àmbit de la psiquiatria, en què s'efectua una equivalència entre voluntat i comportament inadequat o problemàtic. És a dir, els actes voluntaris s'acaben llegint com a símptomes de la malaltia o com a transgressió d'una norma.

Una de les qüestions aportades per Goffman que voldríem destacar és la justificació de les agressions dirigides al jo que sovint es donen en diferents tipus de recursos. I el fet que, sovint, els actes de mortificació del jo acabin essent actes d'automortificació, la qual cosa encaixa perfectament en l'era de control actual. Les situacions de tancament sempre acaben essent nefastes per al jo civil de la persona. Per aquest motiu, una vegada efectuat el desinternament, la persona ha de fer un procés de recuperació d'aquest jo civil. Sobre aquesta qüestió és important pensar com s'embasten els criteris tècnics amb la suspensió dels drets fonamentals que s'esdevenen en les situacions de tancament. Aquest és, sens dubte, un tema deontològic.

Goffman (1961) ens parlava també de diferents tipus d'adaptació al tancament:

- **La regressió situacional**, en la qual la persona retira l'atenció a tot allò que no té a veure directament amb el seu cos. Hi ha una falta de participació dràstica en totes les activitats del centre.
- **La línia intransigent**, que consisteix a mostrar un comportament oposicionista.
- **La colonització**, que consisteix a construir-se una vida dins de la institució tan satisfactòria com sigui possible renunciant, en certa manera, a l'exterior. Hi ha cert aprofitament o abús de la institució.
- **La conversió**, en la qual el subjecte assumeix la imatge que en tenen els professionals i s'esforça a "ser perfecte". Pren una orientació disciplinada, moralista i monocroma.

Aquest conjunt de característiques explicades per Goffman no han perdut vigència en l'actualitat, si bé s'han pogut suavitzar o camuflar. Aquí entren en joc les "tecnologies endolcides" i les maniobres de canvi de modalitat del tipus de govern esmentat anteriorment.

Encara que les situacions de tancament perllongades són les que posen en joc més clarament els efectes institucionalitzadors (els exemples més clars en són l'àmbit penitenciari i alguns recursos psiquiàtrics), hi ha altres serveis, *a priori* oberts, que pel pes que exerceix la normativa del centre sobre els subjectes, acaben produint efectes adversos sobre la seva autodeterminació. Aquí es pot pensar en alguns serveis residencials adreçats a persones amb discapacitat. En molts d'aquests serveis observem una restricció greu de la llibertat, de les eleccions, de la mobilitat i de la participació institucional dels individus. En aquests casos, la institució exerceix un tipus d'aixafament sobre els subjectes que comporta una disminució del seu exercici de llibertat. Des d'aquí, viure en una residència es converteix en una modalitat més de tancament, qüestió que està al capdavant d'alguns debats en l'àmbit de la diversitat funcional.

Un exemple del que aquí s'exposa el trobem en les actituds que prenen algunes persones institucionalitzades quan, per diverses raons, utilitzen recursos més oberts. Observem que el seu comportament està desajustat als requisits d'autonomia que aquests recursos oberts exigeixen. S'hi fa evident un traspàs de poder a la institució, corporitzada en els educadors. Una subjecció, en fi, al pes de l'autoritat institucional. Tot això totalment interioritzat i normalitzat en la seva tasca quotidiana. Sorpren, doncs, el seu comportament institucionalitzat en contextos comunitaris i oberts. En aquest sentit, el que ha representat un procés d'aprenentatge de submissió, necessari per a adaptar-se a la seva institució residencial, comporta, després, un desajustament total en allò social. El més rellevant d'aquesta situació és que, en els àmbits de la diversitat funcional i de la psiquiatria, aquests comportaments es llegeixen com a símptomes de les seves dificultats personals. Vinculats, per tant, a la seva suposada discapacitat o malaltia i no a un procés d'adaptació a la institució.

En aquests casos observem que hi ha una contradicció profunda entre l'encàrrec explícit que assumeix la institució i els efectes de la seva dinàmica habitual sobre els subjectes. Una espècie d'**excés de normativa**. Sobre aquest tema caldrà analitzar quin tipus d'encàrrec implícit s'amaga darrere d'aquest explícit. És a dir, el currículum ocult de la mateixa institució. El que es calla, el que no es diu, ni es regula per la via de la paraula, sinó que forma part d'un saber prejudiciós sobre el col·lectiu atès. Aquesta distància i contradicció la sostindran i patiran, en realitat, els mateixos professionals de la institució, la qual cosa molt sovint els acabarà comportant un malestar i un estrès gens menyspreables.

3. Demanda i consentiment

En la realitat institucional i, en conseqüència, en les funcions educatives i socials, la variable *demanda* resulta totalment transcendental. Així, trobem institucions que parteixen de la inexistència de demanda en els seus encàrrecs. És a dir, articulen la intervenció en l'obligatorietat. Sobre aquest tema, hi ha institucions obertes i tancades. Ambdues variables –*apertura* i *demanda*– no es correlacionen, i, per tant, es poden observar totes les combinacions possibles. El tipus de treball que s'establirà, les seves condicions de possibilitat, el nivell d'imposició de les activitats, el grau i intensitat de control de la conducta, la participació dels educands, el tipus de relació que establiran amb els educadors, entre d'altres, estaran directament condicionats per l'existència o inexistència de demanda. Així, per exemple, observem que un menor resident en un centre residencial d'acció educativa (CRAE) pot formular una demanda referent a la seva situació o, al contrari, pot rebutjar del tot ingressar-hi. Una persona que diu que té problemes amb l'ús de drogues pot sol·licitar l'ingrés voluntari en un centre tancat per fer el tractament o pot ingressar en comunitat terapèutica com a mesura judicial. També estarem d'acord que la majoria de persones ingressades en centres penitenciaris no fan una demanda de privació de llibertat. En totes aquestes circumstàncies i en d'altres, les coordenades d'ubicació del treball pivoten entorn de l'obligatorietat o, al contrari, de la demanda explícita i, en conseqüència, del reconeixement total o parcial de necessitat d'ajuda externa. Cal dir també que els règims d'internament poden no afavorir gens el reconeixement explícit de necessitat d'ajuda externa. Així, per exemple, veiem molts casos de psiquiatria que neguen el sofriment que pateixen per por de ser tancats.

En els casos en els quals l'obligatorietat pren un paper central, hi ha sovint una imposició d'"educació", i des d'aquesta imposició es fa una educació impossible o inviable. Impossible per diferent motius. En primer lloc, *imposició* i *educació* són dos binomis que no s'ajusten bé. Si imposem no eduquem i si eduquem deixem d'imposar per proposar. Així, hi ha algun element de la privació de llibertat, de la impossibilitat d'escollir, que fa de l'educació una coartada per al control, que té poc d'educativa. Una altra qüestió serà com convertir la inexistència de demanda en demanda sentida i expressada. Quan és possible fer-ho, en quines circumstàncies. I quan es produeixen situacions perverses sota la forma de demanda aparent. Moltes de les institucions on se situen educadors treballen, inicialment, des d'aquesta inexistència de demanda, la qual cosa comporta una sèrie de condicionants que situem a continuació:

1) Probable **rebuig de la institució** i de qui la representa (l'educador/a).

2) En conseqüència, s'haurà de **saber què fer amb aquest rebuig**. És important aquí conèixer el tipus d'interpretacions que fa la institució sobre aquest rebuig. La institució es pot fer càrrec d'aquest rebuig i suportar el malestar que genera, o bé pot imposar sancions, càstigs o expulsions. En el primer cas, s'estarà treballant a favor d'una reconversió de la falta de demanda en demanda. Òbviament, totes dues respostes –sanció o escolta– responen a interpretacions oposades que, en qualsevol cas, es mouen en un ventall ampli de possibilitats. El que és pertinent assenyalar és que si s'obliga –tot i sense entrar a discutir sobre si s'ha d'obligar–, s'ha de considerar un temps i un espai per al rebuig. En aquest sentit, no totes les institucions poden o volen fer-se càrrec d'aquest rebuig.

3) **Dificultats**, per tant, **per a implicar** la persona en el seu procés personal, per a negociar i dialogar sobre les possibles solucions a la seva situació. Així, aquestes solucions fàcilment s'estandarditzen. En institucions que parteixen de l'obligatorietat, sovint els sabers es mouen en una lògica jeràrquica, en la qual la relació i el diàleg són fruit de les relacions de dominació.

4) **Vivència imposada de la relació professional**. Impossibilitat o dificultat gens intranscendent per a establir un vincle educatiu amb els educands.

5) L'obligatorietat dispara els **dispositius de control** sobre les persones i sobre els professionals. Aquesta situació tensa l'ambient, i una part important de l'energia es destina a burlar o aplicar aquests controls. Trobem aquí una centralitat dels controls en la feina dels educadors i un oblit de la transacció educativa i cultural.

6) **No hi ha** la possibilitat d'apel·lar a la **responsabilitat individual** en negar-se les eleccions i, per tant, l'assumpció de les seves conseqüències i el que aquestes comporten en matèria d'aprenentatges. El subjecte té la sensació que allò “dolent” que succeeix sempre és producte de les imposicions i no de les eleccions personals.

7) Possibilitat que les possibles **demandes** que es produeixin entrin en total **contradicció amb l'excés de normes** i controls imposats per l'obligatorietat.

8) Impossibilitat de construir una relació i un procés basats en la confiança en idear-se tota la cultura institucional sobre la mateixa desconfiança i sospita sobre les vertaderes intencions de l'altre. Això incumbeix els uns i els altres. La relació acaba essent una relació de persecució, una relació de “o tu o jo” –per tant, de confrontació– en la qual l'educand té, sens dubte, les de perdre.

9) Saber reconèixer –això dependrà del tipus d'institució on s'estigui, de la seva cultura i del seu funcionament– si es tracta d'una falta de demanda transitòria, susceptible de reconvertir-la en demanda, o bé si es tracta d'un tipus de rebot que té relació amb alguna cosa que s'està demanant. Aquí, quan parlem de *demanda* no ens referim únicament a la formulació positiva o negativa, sinó

al que s'hi amaga al darrere. Per exemple, que un alumne d'institut rebutgi el saber acadèmic que se li proposa significa, entre altres qüestions, que demana no saber. Una altra qüestió serà si és possible o no és possible voler no saber en un ambient acadèmic. És a dir, quin tipus de demandes són i no són possibles? Què hi ha en el marc institucional que fa possibles unes coses i no les altres? Plantejar-se, en fi, si aquest fer possible té a veure, més endavant, amb les possibilitats de formulació que tenen les persones inscrites a la institució i, en conseqüència, amb el potencial educatiu de la mateixa institució.

En definitiva, hem de poder construir alguna cosa –i després sostenir-la– sobre la parella *educació/obligatorietat*. Encara que sigui cert que la falta de demanda no ha de negar la necessitat d'intervenció, creiem que aquest plantejament és potencialment pervers. Pervers perquè legitima uns sabers, tècnics en aquest cas: saber més sobre el subjecte que ell mateix. Pervers perquè nega a la persona saber-se subjecte autònom i responsable, encara que sigui essent responsable en la seva irresponsabilitat. Pervers perquè, com hem dit, de quin classe d'educació parlem si la imposem? D'instrucció? De domesticació? Pervers perquè no hi ha un terme mitjà, no podem fer veure que creiem en la responsabilitat de l'altre però només fins a cert punt. Llavors, fins a quin punt? Pensem, doncs, que l'educació social opera en règim de llibertat, perquè està relacionada amb la responsabilitat i perquè, en fi, no es pot “educar” per a la responsabilitat des de, justament, la falta de llibertat i, en conseqüència, irresponsabilitat sobre tot allò que s'esdevé.

No estem parlant aquí d'abandonar o abdicar quan el subjecte així ho refereixi. Estem parlant de considerar escenaris de mínims per a pensar l'educació i de revisar tots els que no tinguin aquests mínims. Estem parlant que, efectivament, hi ha molts casos que inicialment no fan demanda per, més endavant, iniciar un procés ric i responsable. Però per a poder fer aquesta conversió hi ha d'haver criteri tècnic i responsabilitat ètica en la professió i, insistim, hi ha d'haver un escenari de mínims, un escenari de llibertat.

Hem dit que una vegada establert aquest escenari de mínims, cal dedicar un temps a treballar el consentiment. Consentiment a la nostra presència, al vincle, a la confiança i, en última instància també, consentiment, ara nostre, a la demanda real de l'altre, sigui o no pertinent des de la nostra suposada “normalitat”, adequada, ajustada a les nostres expectatives o no. Perquè no hem d'oblidar que la demanda és la seva, no la nostra, ni la de la societat. Aquesta última és una obvietat tan simple que molt sovint s'ignora, s'esborra, s'oblida. I cau, en fi, en la lògica de “pel teu propi bé”, que molt sovint és el bé de tots menys del subjecte concernit.

4. La norma i la institució

Per *norma* entenem “el ordenamiento de deberes y obligaciones con el fin de asignarlos, repartirlos o privarlos, lo que conlleva una regulación del funcionamiento de las relaciones contractuales” (Frigerio i Poggi, 2003, p. 115).

Abordar la qüestió de les normes resulta ineludible perquè no hi ha institució sense normes. Per la seva banda, en les institucions educatives, en general, s'atribueix un caràcter didàctic o educatiu a aquestes normes. Cal dir que aquesta proximitat a l'educació la produeix, justament, d'una banda, el caràcter d'ordre de la norma i, de l'altra, la seva relació amb la renúncia. En aquest sentit, la norma civilitza. És a dir, permet la renúncia de les pulsions, condició fonamental –tal com ens va ensenyar Freud– per a la inscripció en la cultura. Però convindria plantejar-se la qüestió de si tota norma compleix aquest requisit i, en qualsevol cas, de què depèn? Del seu contingut? De la seva congruència amb el context? De la seva aplicació? Ja Meirieu (2001) ens plantejava el doble caràcter de la norma, la qual cosa la situa en un lloc, com a mínim, de certa tensió. Doble caràcter, en el sentit repressor o responsabilitzador. És a dir, negador o possibilitador de l'adveniment d'aquesta responsabilitat. La norma és també un nus entre el que és subjectiu i el que és comú. Permet, doncs, que allò particular es pugui adherir al que és comú. Sobre aquest tema observem, en institucions d'educació especial, que aquesta qüestió esdevé una dificultat important. Parlem d'institucions que parteixen d'una singularitat individual gens menyspreable, en què el que és comú es converteix en un repte. Sobre el que és particular, la norma recorda al subjecte els límits que té però alhora el sosté. Per aquest motiu es percep com a restrictiva. La norma genera sovint ambivalències. Aquestes ambivalències estan relacionades amb el que en un altre treball anomenem *por del subjecte a la seva dissolució*.

Com adverteixen Frigerio i Poggi, les normes poden ser “organizadoras, disciplinadoras, estructurales, estructurantes” (Frigerio i Poggi, 2003, p. 114). Segons les autores, el caràcter disciplinador s'ha de comprendre des de la noció de *textura intersticial*. Aquesta noció posa en relleu el caràcter hermenèutic de la norma, els marges, les maniobres possibles o impossibles que permet. Així, la norma posa en joc multitud d'elements gens intranscendents per conèixer la realitat de la institució. En paraules de Frigerio i Poggi, “la manera en que los actores conocen, interpretan, producen y se posicionan frente a las normas constituye una información significativa para construir un saber sobre la institución” (Frigerio i Poggi, 2003, p. 115).

Lectura recomanada

S. Freud (1930/1986). El malestar en la cultura. A *Obras completas* (vol. XXI). Barcelona: Amorrortu.

Lectura recomanada

A. Pié (2006). La pedagogía social instituida. A J. Planella i J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 115-162). Barcelona: Editorial UOC.

4.1. La textura intersticial

Quina textura té la norma? Presenta espais oberts? O és una textura espessa i tancada? Quins espais de llibertat consent? Quins intersticis ofereix? És a dir, quins espais per a la interpretació permet?

En primer lloc, podem pensar que les xarxes normatives espesses, rígides, generen una tendència més gran als ajustos secundaris, a la infracció. Es tensa així el que és individual amb el que és institucional per un efecte de resistència al doblegament subjectiu. Per una vivència imposada de la lògica institucional. Observem, en aquestes situacions, que l'interès de la institució aixafa els subjectes. Així, doncs, la institució sembla viure de tot allò que nega o reprimeix. Aquesta negació i repressió prenen un caràcter central en la mateixa dinàmica. Aquí, la institució és norma que s'imposa, sense poc o cap marge intersticial. La norma ofega, apaga, nega, imposa i absorbeix; en definitiva, tota l'energia dels uns se centra a fer-la complir i la dels altres, a evitar-la. El treball en aquests contextos és impossible.

Ajustos secundaris

Es tracta d'un concepte utilitzat per Goffman (1961) en l'anàlisi de les institucions totals que presenta en l'obra *Internados*. El defineix de la manera següent:

"[...] el ajuste secundario, que defino como cualquier arreglo habitual, que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien hacer ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, y, en última instancia, sobre lo que debería ser. **Los ajustes secundarios representan vías por las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto.**"

(Goffman, 1961, p. 190)

Frigerio i Poggi (2003) ens proposen la classificació següent segons l'ús que es faci dels intersticis:

1) Institucions que ignoren els intersticis. Es corresponen amb la concepció anterior. Coincideixen, sovint, amb les institucions totals, de control i de tancament. Sembla que la norma està en tot moment present, sense possibilitat d'interpretar-la. S'imposa una única manera possible d'entendre-la tant per a professionals com per als subjectes que hi són atesos. Sobre aquestes institucions es planteja la qüestió següent: podem pensar que aquestes institucions parteixen d'una concepció hobbesiana de l'ésser humà? De la lògica *homo homini lupus* de Plaute? És a dir, sospiten de la seva naturalesa benigna, i en conseqüència hiperregulen i controlen fins a la societat. Alimenten, doncs, la desconfiança. Per tant, ens semblaria correcte associar un teixit intersticial més gran amb una confiança més gran en el gènere humà, amb una pedagogia, si es vol, més naturalista.

2) Institucions en les quals els intersticis són usats com a seu d'innovacions però amb temor i cautela. Aquí hi ha espais on ocorre alguna cosa nova, però està gelosament controlada i no és comunicable. Hi ha cert afany o desig per innovar, però també por de fugir per la tangent i dificultats per a assumir aquest risc.

3) Institucions en les quals els intersticis generen una incertesa intolerable. Aquí es produeix certa divisió entre la norma escrita o explícita i la norma oral o implícita. No hi ha interstici, ja que s'imposa "la norma de la casa". Per motiu de la seva invisibilització, el que es transmet en la cultura institucional és sovint molt rígid i resistent al canvi. En aquest tipus de dinàmiques observem que, fins i tot amb la voluntat de la direcció del centre d'obrir els intersticis i alimentar la innovació, aquesta lletra no escrita es continua imposant i resistint al canvi. En el fons no deixen de ser dinàmiques molt conservadores que intenten invisibilitzar els punts de resistència amb la transmissió dels costums i la cultura general de la institució. Sovint, es tracta de la cultura d'uns quants, que aconsegueixen defensar els seus interessos particulars en nom de la tradició i el costum. Hi ha aquí una qüestió de poders en joc, de lideratges reals i imposats, que s'ha de considerar en la mateixa anàlisi institucional.

4) Institucions que reconeixen en els intersticis espais de poder i llibertat. Aquí s'usen els intersticis com a possibilitat d'invenció i creació. Es fomenta i s'espera, doncs, aquesta hermenèutica que permet la innovació. Sovint són institucions centrades en el canvi i en la progressió, poc lligades a la tradició, que gestionen els canvis sense por i sense resistències. En conseqüència, també poc lligades al passat. El risc d'aquestes institucions és alimentar el canvi pel canvi sense prou assossec i reflexió.

Aquests quatre tipus d'institucions i gestió dels intersticis caracteritzen situacions hipotètiques que hem d'entendre dins de la complexitat de la realitat. És a dir, com a esforç teòric que representa una realitat determinada, no com una descripció d'aquesta realitat. Aquesta última es pot mostrar complexa i amb diferents tipus d'eclecticis o de matisos gens menyspreables. Observem que una de les constants institucionals és la tensió interna entre dues tendències: una tendència conservadora (el que és instituït) i una tendència innovadora (el que és instituent). En aquest sentit, convé destacar que "cada actor social posee un potencial instituyente y que toda norma ofrece intersticios para que aquél pueda manifestarse" (Frigerio i Poggi, 2003, p. 120). Així, doncs, les normes per si soles no determinaran les possibilitats dels actors, sinó que aquests assumeixen una part de responsabilitat que afavorirà allò instituït o instituent en la seva mateixa acció, en l'ús o en la interpretació de la norma.

5. De la *immunitas* a l'extitució

Per situar el sentit de l'extitució, comprendre'n l'abast i orientació hem de revisar, *a priori*, les aportacions d'Esposito sobre el significat actual de *comunitat*. Per a Esposito una de les qüestions centrals ha estat la distorsió i l'allunyament del concepte positiu de *comunitat* que s'ha produït al llarg de la modernitat. L'autor explica que *communitas* deriva de *munus*, que significa 'do' i també 'obligació' envers l'altre. D'aquesta manera, els membres de la comunitat estan vinculats per un deure recíproc, per una llei que els obliga a sortir d'ells mateixos. Des d'aquí veiem que la comunitat expressa bàsicament una pèrdua, una expropiació que, al cap i a la fi, es viu com un risc i una amenaça per a la identitat pròpia. Davant aquesta amenaça, la modernitat ha inventat mecanismes d'immunització (Esposito, 2009, pp. 97-98). Aquest procés d'immunització és el que bàsicament negativitza o distorsiona la idea de comunitat. En qualsevol cas, hem de tenir present que algunes institucions socioeducatives pertanyen a aquest procés d'immunització. És a dir, pertanyen a aquesta por al contagi i en formen part. Veiem aquí, novament, una connexió directa entre les lògiques higienistes i neohigienistes actuals i el concepte d'*immunitas* que reglamenta el mapa institucional actual.

Seguint l'autor citat, la comunitat, en el sentit etimològic, empeny els subjectes més enllà d'ells mateixos; la *immunitas*, per la seva banda, en reconstitueix la identitat protegint-la dels perills externs. És a dir, els processos d'immunització van en contra de la mateixa idea de comunitat en el sentit positiu més fort. La idea de comunitat que utilitzem no solament no respon a aquest sentit positiu, sinó que el nega i l'atrapa en un impossible. La comunitat, en sentit positiu, no és un lloc de pertinença on aferrar-se, d'identitat fixada o d'apropiació, sinó, més aviat, de pluralitat, de diferència i d'alteritat. D'acostament a aquesta alteritat. La comunitat és, doncs, el que és comú. Per a Esposito la categoria d'*immunitas* travessa la història, els conflictes, les esperances que caracteritzen el nostre temps. D'aquesta manera, de la immunitat ens deia el següent:

"[...] en el fin de la edad moderna, tal exigencia ha devenido la bisagra en torno a la cual se construye tanto la práctica efectiva como el imaginario de una entera civilización."

(Esposito, 2009, p. 112)

La qüestió de la immunitat està a qualsevol lloc, de manera que:

"[...] lo importante parece ser combatir por todos los medios la difusión del contagio donde quiera que éste se pueda localizar."

(Esposito, 2009, p. 113)

Aquesta lògica del contagi, que en principi pensàvem acabada a partir de mitjan segle XX, reapareix, com hem vist, sota formes més velades en aquesta lògica immunitària. Ho veiem en les polítiques d'immigració, en la segregació

escolar, en les institucions de tancament, en la patologització del malestar social. La preocupació autoprotectora no és una invenció recent, però és una cosa que es dispara amb el fenomen de la globalització. El que destaca Esposito, entre altres qüestions, és que la immunitat necessària per a protegir la vida, portada a l'extrem, acaba per destruir-la. És a dir,

“[...] que la inmunización, a altas dosis, es el sacrificio del viviente, esto es, de toda forma de vida cualificada, en aras de la simple supervivencia.”

(Esposito, 2009, p. 115)

En aplicar aquesta pràctica i lògica al camp social s'observa alguna cosa similar, és a dir, l'increment constant del llindar d'atenció de la societat davant la percepció de risc, situada sobre col·lectius en una situació de vulnerabilitat especial. Aquesta tendència ens porta, novament, als riscos de la prevenció esmentats amb anterioritat. En definitiva, tot ens sembla indicar que les institucions socials responen a una lògica d'immunitat, qüestió que ens obliga a tornar a pensar en la forma oberta i plural de la comunitat en el sentit fort i no a continuar multiplicant dispositius pedagògics immunitaris.

Pensar l'extitució implica, en conseqüència, pensar-la des d'aquest reconeixement que hi ha un excés de lògica immunitària. És a dir, un excés de defensa davant el que és estrany, diferent, singular, dispar o fins i tot un excés de defensa davant el que s'esdevé sense avís previ. Recuperem, doncs, el concepte d'*extitució* des de les possibilitats que aquesta ens ofereix per revisar el concepte de *comunitat* en el sentit positiu fort.

Podem situar l'inici del concepte *extitució*, encara que de manera completament germinal, en el moviment de desinstitucionalització que va impregnar la dècada de 1960, centrat fonamentalment en l'àmbit psiquiàtric. Es tracta del moviment antipsiquiatria que respirava un ambient crític a favor de la despoblació dels hospitals psiquiàtrics, l'ús de serveis centrats en la comunitat i la descentralització.

“El manicomio apareix com un establiment aïllant, estigmatitzador i marginador, que fomenta la massificació dels pacients a partir d'una atenció indiferenciada a problemes molt diversos. Tant des d'un punt de vista sociològic com clínic, la vigència d'aquesta institució és qüestionada seriosament pels partidaris de la desinstitucionalització.”

(Domènech, Tirado, Traveset i Vitores, 1999, pp. 24-25)

Aquest moviment centrat en l'àmbit psiquiàtric va influenciar decididament la resta del camp social. En aquest context, la psiquiatria comunitària estableix la comunitat com a contraposició alternativa a la institució. Serà aquest gir de la institució a la comunitat el que ens permet obrir l'interrogant sobre a quin tipus de comunitat fem referència? Lògicament, en aquesta qüestió entren en joc les argumentacions d'Esposito esmentades anteriorment.

Amb totes les dificultats inicials, la psiquiatria comunitària va posar l'accent en la rehabilitació i el suport social, de manera que es van establir xarxes de serveis comunitaris. No obstant això, aquests recursos també van presentar uns efectes col·laterals que van propiciar crítiques i desenganys.

“Davant aquests problemes, a partir de finals dels setanta comencen a aparèixer teories i conceptes descrits pels partidaris del model comunitari amb la finalitat prioritària de coordinar els sistemes fragmentaris d'atenció comunitària i garantir-ne la continuïtat i coherència. Conceptes i programes que serviran de contingut a la implementació del que es coneix com a *case management*.”

(Domènech, Tirado, Traveset i Vitores, 1999, p. 26)

“El *case management* consisteix en l'assignació a cada pacient d'un mànager o equip de gestió que s'encarrega de seleccionar-li les prestacions més adequades, de garantir-ne l'accés als serveis disponibles que necessiti i de coordinar l'actuació dels diferents professionals que actuen.”

(Domènech, Tirado, Traveset i Vitores, 1999, p. 26)

En definitiva, es tracta d'una modalitat d'acompanyament social i educatiu que assumeix unes funcions de certa tutorització, seguiment i coordinació. En aquests plantejaments, no es tractaria tant d'oferir una atenció especialitzada, sinó, precisament, en la línia del moviment promogut per Basaglia, de construir sistemes d'acompanyament no especialitzats. Aquests permeten:

“[...] incloure dins de la comunitat no només els *malalts* sinó el problema de la salut mental com un més”. D'altra banda, “l'especialització requereix un plus enorme de coordinació i burocràcia amb la finalitat d'evitar l'abandó de prestacions o superposicions i obligar a multiplicar serveis cada vegada que emergeix o està en plena expansió una anomenada *nova patologia*.”

(Hoffman, 1999, p. 96)

Òbviament, aquests plantejaments no solament es restringeixen al camp de la salut mental. Serveis d'acompanyament d'aquestes característiques s'ajusten a les característiques d'un conjunt de població més que destacable.

Aquestes entitats de *case management*, se les ha anomenat *extitucions*: “el prefix *ex* substitueixin per expressar el pas d'una dinàmica centrípeta a una de centrífuga [...]” (Domènech, Tirado, Traveset i Vitores, 1999, p. 29). És a dir, són serveis que tendeixen a l'apertura i la descentralització, a focalitzar l'atenció en els processos i no en els estats. Malgrat això, es tracta d'un recurs que no es pot considerar desinstitucionalitzador, ja que requereix altres institucions per a poder funcionar. Així i tot, es tracta d'un plantejament que pot facilitar més apertura i flexibilitat en la seva lògica interna. Es posa l'accent en el gir comunitari, la qual cosa afavoreix, al cap i a la fi, menys lògica defensiva i immunitària a favor d'una construcció del que és comú i comunitari en el sentit positiu fort. Aquesta possibilitat que ens ofereix la lògica extitucional la trobem en la seva tendència centrífuga i en la centralitat que pren la comunitat, cosa que ens fa tornar a destacar la idea de xarxa en el sentit atorgat per Deligny. Parlem aquí, doncs, del concepte de *rizoma* i de la necessitat de recuperar aquesta dinàmica rizomàtica en el si mateix dels serveis extituïts.

El rizoma s'oposa a la xarxa, ja que aquesta s'ajusta a una forta racionalitat en l'organització, la distribució rígida en l'espai segons direccions, eixos i jerarquies. La distribució del rizoma en l'espai subterrani és molt diferent:

“Com els arbres i les arrels, el rizoma connecta un punt qualsevol amb un altre punt qualsevol i cadascun d'aquests trets no reenvia necessàriament un altre tret de la mateixa naturalesa; el rizoma no es deixa ordenar, no conforma unitats sinó dimensions, direccions que es mouen. No hi ha inicis ni finals, sinó sempre un mitjà pel qual creix i es desborda. El rizoma està fet per línies: de segmentarietat, d'estratificació, com dimensions, però també línies de fuga o de desterritorialització. Com una dimensió màxima després de la qual, seguint-la, la multiplicitat es transforma canviant de naturalesa.”

(Rivordy-Tschopp, 1989, pp. 77-78)

Segons aquestes definicions, un dels aspectes diferencials més destacables entre xarxa i rizoma, el trobem en la naturalesa institucional de la xarxa i el caràcter extitucional del rizoma. Així, per a Deligny, la generació de línies de fuga és una cosa essencial en la tasca educativa. Aquesta necessitat de línies de fuga, que considerem central en educació, és el que ens porta a la necessitat de recuperar el concepte d'*institucions esclatades* de Mannoni.

6. La institució esclatada

“La estructura de toda institución (familiar, escolar, hospitalaria) tiene como función la conservación de una experiencia (cultural, social, etc.), con la finalidad de reproducir la herencia recibida.”

(Mannoni, 1979, p. 67)

Una de les posicions extitucionals més clares afirma que no és possible cap alternativa institucional tret que es rebutgi la institució. És a dir, per exemple, no és possible pensar en una altra modalitat d'escola des de la mateixa lògica escolar, des de la mateixa institució escolar. Observem que aquí s'ajusten totes les teories desescolaritzadores. En aquest punt, ja ho hem comentat, es troben també Basaglia i Deligny. La qüestió és si es poden modificar la concepció i la intervenció actuals sense modificar les estructures institucionals del camp socioeducatiu. O bé si és necessari pensar l'educació social de manera desinstitucionalitzada.

En definitiva, si es pot oferir una espècie de *contraeducació* des d'un marc institucional. Una *contraeducació* que pot entrar en contradicció amb l'encàrrec institucional, amb els supòsits teòrics i ideològics de la mateixa institució i fins i tot amb les mateixes funcions professionals prescrites. En aquest cas, l'ús de línies de fuga es pot apropar molt als ajustos secundaris de Goffman i a un ús determinat –anomenem-lo *marginal*– de l'espai intersticial que presenta la institució. També es pot tractar d'una *contraeducació* afavorida per la mateixa institució. En aquests casos els espais intersticials, com hem vist, seran més amplis i clars, consentits i fomentats.

Seguint Mannoni, “[...] no se puede modificar la rigidez del marco sin que al mismo tiempo se movilizan las angustias psicóticas de los pacientes que buscan abrigo en la protección de la rutina institucional” (Mannoni, 1979, p. 68). Efectivament, el marc extitucional genera incomoditats –a professionals i educands. En aquest sentit, s'extreu un benefici d'aquesta situació i, sovint, ni els mateixos beneficiaris estan disposats a efectuar un canvi. En aquest sentit, com ens recordava Mannoni, no n'hi ha prou amb el terme *anti* per a eliminar els efectes esclerotitzants de la institució (Mannoni, 1979, p. 68). La institució ens travessa i ens conforma, ens lliga i ens dóna seguretat. Deslligar-se de la institució sovint no està relacionat amb “voler” sinó amb “poder” sostenir el vertigen de l'abisme momentani. Mannoni es preguntava i això és important: “¿Qué es lo que caracteriza la relación del hombre con su semejante? El yo de cada uno está siempre en peligro de ser captado por el otro en una situación de inestabilidad fundamental” (Mannoni, 1979, p. 68). Amb relació a aquesta qüestió podem dir, o sospitar, que les dinàmiques de subjecció constitueixen un determinant o, més aviat, un factor de predisposició a la captació, subjecció de l'altre. És una paradoxa el fet que la possibilitat d'ocupar un lloc en aquest món, que no sigui el de la subjecció, depengui, fonamentalment, de

l'altre. Així, l'altre (l'educador, la família, l'escola...) és qui construeix aquest lloc. Des d'aquí, l'autonomia i la llibertat no s'aconsegueixen sinó des del reconeixement de les dependències. En síntesi, "el sentimiento que un individuo tiene de su lugar en el mundo está ligado igualmente a la forma en que su vida cuenta o no para alguien más, y cuenta para alguien sin haber tenido por ello que eclipsarse como sujeto" (Mannoni, 1979, p. 71). En aquest sentit, el que és fonamental és aquesta posició de l'altre en el sentit que permeti l'adveniment del subjecte i, per tant, permeti també una mobilitat en l'exercici de la diferència. El que sembla clar és que les institucions socioeducatives s'haurien d'ocupar i preocupar de donar "un lloc" a aquest altre a qui atenen. Donar-li el "seu" lloc, no un lloc qualsevol.

Ens podem preguntar: hi pot haver una característica extitucional dins de la mateixa institució? Per a Mannoni la resposta és afirmativa. La noció d'*institució esclatada* que proposa inclou la possibilitat d'aprofitar tots els fets insòlits que apareixen, fets insòlits que, per contra, sovint s'acostumen a reprimir. Des d'aquesta posició, la institució permet i proposa obertures, és a dir, la vida essencial passa fora de la institució. Mitjançant l'oscil·lació d'un lloc a un altre el subjecte es pot preguntar per allò que vol. De preguntar-s'ho pot passar al reconeixement d'allò que "li passa" i, en conseqüència, a la formulació d'una demanda. Qüestió central, aquesta última, com hem vist en el punt anterior.

La institució esclatada és la que permet que "passin coses", que les persones transitin, vagin i tornin, d'aquí cap allà, amb tots els efectes que això comporta. Aprofitar els diferents esdeveniments que tenen lloc fora de la institució és una qüestió essencial per a deixar que advingui un altre tipus de relació amb les persones. Parlem d'una aproximació "persona a persona", sense màscares ni caretes professionals. Aquesta és una qüestió que, precisament, per la falta de pretensió educativa, pot tenir un efecte educatiu al cap i a la fi. Pensem, per tant, en una ruptura amb el monòleg vertical clàssic professional/educand. Entrem en un diàleg bilateral que inclou el saber de l'experiència i el saber tècnic com a complementaris. Es tracta de desjerarquitzar el vincle per a construir un discurs i un recurs compartits. Des d'aquí, les institucions no haurien de ser serveis tancats, impermeables, ajustats als requisits de l'Administració, sinó llocs d'intercanvi, de vinculació més propers a la noció de *xarxa de suport informal* que a qualsevol definició preestablerta. La vinculació horitzontal, lluny de la "professionalització", és a dir, lluny d'aquells actes que recorden incansablement a l'altre el seu lloc marginal, permet que les persones recuperin el control de les seves vides, de la definició del que els passa. En aquest sentit, és important efectuar un trànsit de la passivitat de l'assistència cap a l'apoderament que provoca l'aparició d'un rol social actiu. S'ha de donar suport a les iniciatives individuals, a les solucions pròpies que emergeixen incansablement. Acompanyar en aquest ventall de propostes dirigides a allunyar-se de l'exclusió, la patologització i la segregació.

El que aquí resulta essencial és permetre que en el si de la institució “ocorri coses”. Aprofitar els esdeveniments que emergeixen i l'atzar com a substancialment educatius, com a possibilitats d'experiències personals. En paraules de Deligny, es tracta de gaudir de la poètica de l'atzar, és a dir, entendre les circumstàncies atzaroses com un vertader ordre que es contraposa a la lògica de la causa i l'efecte, a la lògica clàssica institucional que ho vol preveure i controlar tot. És en la ignorància i en tot l'imprevist que neixen configuracions noves. Dit amb les seves paraules: “cualquier cosa podía suceder. Verdaderamente no podemos hablar de método, y esta posición de «cualquier cosa» no es, ciertamente, una posición pedagógica. Sin embargo, descubre horizontes infinitos” (Deligny, 1971, p. 214). Justament aquest acte de possibilitar horitzons infinits és el que hauria de permetre qualsevol institució que es vulgui pensar com a educativa.

“Hemos aquí frente a unos niños más o menos invivibles y provistos de esos síntomas que les habían merecido el apodo de psicóticos, pues el sentido de nuestra iniciativa no es el de crear, a más o menos largo plazo, una institución, ni que sea «abierta», sino, muy al contrario, hundirnos, los unos y los otros, en modos de vida a nuestra conveniencia, salvo tratando de «ver» qué «deriva» intervenía, sin nosotros saberlo, en nuestras maneras de ser, nuestros «mínimos gestos» por el hecho de la presencia, ahí, permanentemente, de unos niños visiblemente «aparte».”

(Deligny, a Álvarez, 2009, p. 45)

Bibliografia

- Álvarez, S. (Ed.). (2007). *Fernand Deligny Oeuvres*. París: L'Arachnéen.
- Álvarez, S. (Ed.). (2009). *Fernand Deligny: permitir, trazar, ver*. Barcelona: L'Arachnéen.
- Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Laia.
- Domènech, M., Tirado, F. J., Traveset, S., i Vitores, A. (1999). La desinstitucionalització i la crisi de les institucions. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 12, 20-31.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2008/1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, S. (1986/1930). El malestar en la cultura. *Obras completas* (vol. XXI). Barcelona: Amorrotu.
- Frigerio, G. i Poggi, M. (2003). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Goffman, E. (1961). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrotu.
- Hoffman, C. (1999). Panoràmica de les alternatives a la institucionalització en els diferents àmbits: salut mental. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 12, 92-96.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Mannoni, M. (2005/1979). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. *La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 405-420). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Núñez, V. i Tizio, H. (2010). El control social. A V. Núñez (Coord.), *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas* (pp. 67-114). Barcelona: UOC.
- Pié, A. (2006). La pedagogía social instituida. A J. Planella; J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 115-162). Barcelona: UOC.
- Pié, A. (2009). De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*, 37, 253-270.
- Pié, A. (2009). *Educació social i Teoria Queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: UOC.
- Pié, A. (2010). *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rivordy-Tschopp, F. (1989). *Fernand Deligny educateur "sans qualités"*. Ginebra: Les Editions IES.

