

Alteritat i relació educativa en entorns vulnerables

Juli Palou

Montserrat Fons

Universitat de Barcelona. Espanya

jpalou@ub.edu

mfons@ub.edu



Rebut: 22/6/2016

Acceptat: 17/10/2016

Publicat: 23/1/2018

Resum

L'article sorgeix d'un procés de formació realitzat en dos centres escolars que acullen alumnes que provenen d'entorns familiars vulnerables a nivell social. Els objectius eren diversos: saber què acosta els docents a aquests centres; fins a quin punt s'hi senten implicats i què els ajuda a fer front als reptes que hi van sorgint. Hem considerat tres espais per obtenir-ne les dades: les converses amb l'equip directiu, les sessions de formació amb els mestres i la producció de textos reflexius. En aquest treball ens centrem en els resultats obtinguts després d'analitzar els textos reflexius escrits pels mestres tot seguint categories de l'anàlisi del discurs. Els resultats posen en evidència dues qüestions. La primera és que la relació educativa es construeix partint d'una obertura cap a la diversitat de gramàtiques presents a les aules. La segona és que els reptes que presenten els centres que acullen una població vulnerable es poden afrontar quan hi ha una implicació col·lectiva. La nostra conclusió és que, per tal de conèixer com es construeix la relació educativa, és necessari saber què fan els docents i, a més, acostar-se a la disposició afectiva que mantenen envers l'experiència en la qual es troben implicats.

Paraules clau: text reflexiu; identitat professional; formació de mestres; contingència; hermenèutica; vulnerabilitat

Resumen. *Alteridad y relación educativa en entornos vulnerables*

El presente artículo surge de un proceso de formación realizado en dos centros escolares que acogen a alumnos provenientes de entornos familiares vulnerables a nivel social. Los objetivos eran diversos: saber qué aproxima a los docentes a estos centros; hasta qué punto se sienten implicados en ellos y qué les ayuda a afrontar los retos que les van surgiendo. Hemos considerado tres espacios para la obtención de datos: las conversaciones con el equipo directivo, las sesiones de formación con los maestros y la producción de textos reflexivos. En este trabajo nos centramos en los resultados obtenidos después de analizar los textos reflexivos escritos por los maestros siguiendo categorías del análisis del discurso. Los resultados ponen en evidencia dos cuestiones. La primera es que la relación educativa se construye partiendo de una apertura hacia la diversidad de gramáticas presentes en las aulas. La segunda es que los retos que presentan los centros que acogen a una población vulnerable se pueden afrontar cuando hay una implicación colectiva. Nuestra conclusión es que, para conocer cómo se construye la relación educativa, es necesario saber qué hacen los docentes y, además, acercarse a la disposición afectiva que mantienen hacia la experiencia en la que se hallan implicados.

Palabras clave: texto reflexivo; identidad profesional; formación de maestros; contingencia; hermenéutica; vulnerabilidad

Abstract. *Otherness and educational relationships in vulnerable contexts*

This article has emerged from a training process carried out in two schools which receive students from a social context characterized by vulnerable family environments. The objectives of the study are diverse: to determine the approaches taken by teachers in these schools, the extent of their involvement and what helps them in confronting the challenges of their work. Data were collected from three sources: conversations with the schools' management teams, training sessions with the teachers and the production of reflective texts. The study focuses on the results obtained after analyzing the reflective texts according to categories of discourse analysis. The results provide evidence regarding two issues. The first is that educational relationships are built from a starting point of grammatical diversity present in the classroom. The second is that the challenges facing schools with vulnerable students can be met when there is collective involvement. Our conclusion is that in order to know how educational relationships are built, it is necessary to know what teachers do and to approach the affective disposition they have towards the experience in which they are involved.

Keywords: reflective text; professional identity; teacher training; contingency; hermeneutics; vulnerability

Sumari

- | | |
|---|---|
| 1. Punt de partida | 6. L'obertura a unes altres gramàtiques |
| 2. Les intuïcions són impacients | 7. La necessitat de trobar juntures |
| 3. Qüestions de mètode | 8. Síntesi final |
| 4. Identitat, alteritat i construcció de sentit | Referències bibliogràfiques |
| 5. Construir-se des de la contingència | |

1. Punt de partida

Com a persones implicades en la formació inicial dels futurs docents, ens interessa analitzar de quina manera es construeix la identitat professional. Ho afirmem ja d'entrada: som del parer que aquesta construcció no té un temps limitat als tres o quatre cursos que poden durar els estudis de grau, sinó que hi ha un abans i un després que hi tenen un paper decisiu. L'abans el formen el que coneixem com a *models interioritzats*, és a dir, aquells que tendeixen a reproduir el que és conegut, a imitar. Sens dubte, constitueixen un punt de partida que no es pot menystenir, perquè estan molt lligats a les pròpies vivències. Ara bé, en cap cas poden convertir-se en l'únic punt de referència, perquè, si fos així, ens trobaríem davant del perill d'instituir una regressió. El després, en aquest procés de formació, el constitueix l'entrada progressiva en el sistema educatiu obligatori. Probablement és en aquest moment quan ja s'adopten responsabilitats professionals directes mediatitzades per un entorn concret, quan poden emergir models més relacionats amb la reflexió. D'alguna manera, en aquest procés de construir la identitat professional, el que és desconegut ha d'anar guanyant espai al que és conegut. El terme *gostar* ens fa el pes quan

ens referim a aquesta nova situació, i encara més si pensem que és possible gossar sense angoixar-se.

Com a persones implicades també en la formació permanent, ens situem en el marc en allò que a grans trets anomenem *pràctica reflexiva*. Confessem que la típica i tòpica distinció entre teoria i pràctica no ens acaba de convèncer. En aquest sentit, coincidim amb Heidegger quan manifesta:

El comportamiento práctico no es «ateorético» en el sentido de estar privado de visión, y su diferencia frente al comportamiento teórico no consiste solamente en que aquí se contempla y allí se actúa y en que el actuar, para no quedarse a ciegas, aplica un conocimiento teórico; por el contrario, la contemplación es originariamente un ocuparse, así como el actuar tiene también su propia visión. (Heidegger, 2003, p. 97)

Hi ha un pensament *de* l'acció i un pensament *en* l'acció. Entenem que la pràctica reflexiva comporta un retorn del pensament sobre ell mateix amb el propòsit de reconceptualitzar els termes a partir dels quals s'aborda l'activitat. El pensament, quan s'atreveix a traspassar barreres, mai no deixa les coses com estaven. La carrera docent és llarga i complexa, per això convé prendre mesures que reconduïxin la possible sensació de *sentir-se cremat* cap a un *sentir-se cansat*. Del cansament se'n surt. I és possible sortir-se'n quan ha existit un procés previ de *tenir cura*. Els mestres han de *tenir cura* d'ells mateixos. La pràctica reflexiva dels mestres és efectiva quan conjumina el fet de tenir cura d'un mateix i dels altres.

Finalment, com a persones que formem part del grup de recerca que estudia el plurilingüisme, ens interessa analitzar què porta els docents a buscar els escenaris on apareixen els sectors socialment més vulnerables. Com és lògic, distingim entre els qui s'hi veuen abocats només per la lògica del mercat de treball i els que s'hi situen perquè surten d'experiències on tot plegat és més previsible. Ens interessa descobrir què els acosta a barris on hi ha una gran presència de famílies que provenen de la immigració i que, per tant, mostren una gran diversitat de llengües i de cultures. Però encara ens interessa més saber què els reté en aquests centres i quina mena de lligams hi estableixen per tal de combatre el possible cansament que els provoca la situació a la qual s'enfronten.

Per tancar aquest punt de partida, convé que aclarim què entenem per sectors vulnerables. D'entrada, considerem que l'ésser humà és, en ell mateix, vulnerable, perquè necessita els altres per construir la seva existència. Però no és a aquesta condició d'indigents (Lledó, 2005) a la qual ens referirem aquí, sinó a la d'aquells col·lectius que, a causa de la seva condició social, cultural o econòmica, no disposen del mateix accés a la paraula pública que uns altres (Butler, 2006). Es tracta de col·lectius silenciats a causa de la por a allò que és o que pot ser antagònic. Aquests col·lectius necessiten ser escoltats més enllà del discurs oficial que es construeix sobre ells, molt sovint carregat d'eufemismes i d'estereotips. En aquest sentit, considerem que l'escola pot esdevenir un espai de referència per a la societat, perquè és un espai on els

docents tenen l'oportunitat de fer sentir totes les veus i d'implicar-les en un projecte comú.

2. Les intuïcions són impacients

Els tres punts de partida que hem apuntat ens han portat a iniciar processos de formació en centres amb una gran diversitat de llengües i de cultures. En concret, ens referirem aquí a dues institucions d'educació infantil i primària de Catalunya, totes dues situades en barris perifèrics, l'un de Barcelona i l'altre de la ciutat de Vic. En cada un d'aquests centres els docents es troben davant d'uns reptes que els fan replantejar la relació educativa a tots nivells. S'han de plantejar, com és lògic, què ensenyen i com ho ensenyen, però, per sobre de tot, s'han de plantejar com han d'actuar per tal que els alumnes i les seves famílies no es trobin definitivament abocats a viure al marge del teixit social.

Fa uns quants anys, en una obra titulada *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Emilia Ferreiro (2002) apuntava que no és convenient tractar la qüestió de la diversitat lingüística i cultural de manera lleugera. D'acord amb aquesta autora, considerem que no ens podem permetre ni l'exclusió ni el folklorisme, és a dir, la tendència a creure que la diversitat en ella mateixa ja és una riquesa que cal saber entendre com una gran oportunitat. Per això no ens fa el pes parlar de manera freda d'un món globalitzat. A parer nostre (i aquest parer l'avalua la realitat dels centres educatius als quals ens referim), la globalització no és innocent, sinó que respon a un gran desequilibri que genera grans moviments nòmades, amb el benentès que aquest nomadisme va de bracet de la vulnerabilitat.

Les gramàtiques socials donen pautes per tal que els individus se situïn en aquest món. Conformen aquestes gramàtiques el que Martuccelli (2013, p. 5) anomena *proves estructurals*. Això vol dir que existeixen diferents maneres d'organitzar la família, la cultura, la relació laboral, les creences religioses i la comunicació amb els propis fills. En un context globalitzat, les gramàtiques, enteses com a respostes a unes *proves estructurals*, no es troben separades per fronteres físiques, sinó que es barregen, amb la qual cosa ofereixen un mosaic d'una gran complexitat. El que avui esdevé urgent és construir espais on aquestes gramàtiques puguin trobar-se i contrastar, on aprenguin a llegir-se les unes a les altres des de l'obertura. Amb paraules de Ferreiro (2002): «No hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias» (p. 88).

No cal dir que el procés de formació endegat als centres als quals hem fet referència s'ha centrat a promoure un procés de reflexió sobre com poden ser aquests contextos. El debat amb els claustrats respectius ens ha generat moltes preguntes, una de les quals, tal vegada la més rellevant, la formularem d'entrada de manera molt general: ¿com viuen aquests mestres la seva experiència professional i personal en aquest context? Recordem que l'expressió «aquest context» es refereix a centres que la mateixa Administració admet que requereixen una atenció especial.

El títol d'aquest apartat és deutor d'unes paraules de Steiner (1997): «En las humanidades, la teoría no es más que una intuición que se vuelve impaciente» (p. 18). A l'hora de respondre la pregunta que acabem de formular, no ens hem deixat endur per les intuïcions ni per la impaciència que les envolta, sinó que hem dissenyat un senzill protocol a fi de respondre el nostre interrogant amb un mínim de rigor. Aquest protocol té tres parts diferenciades:

- a) Converses amb l'equip directiu del centre per organitzar la nostra intervenció, planificar-la i valorar-la.
- b) Redacció d'un text reflexiu per part dels docents.
- c) Retorn, a l'equip directiu del centre, dels resultats de l'anàlisi dels textos reflexius.

3. Qüestions de mètode

Aclarim que entenem per textos reflexius un tipus de text, escrit per iniciativa pròpia o per una demanda explícita d'una altra persona, en el qual conflueixen aspectes cognitius, afectius i socials, perquè tracten sobre la desestabilització que comporta un aprenentatge que es realitza en un context social determinat (Palou, 2011; Fons i Palou, 2013). Tots els docents de cada un dels centres han escrit textos reflexius per una demanda nostra al voltant de tres qüestions: com vius l'experiència de treballar en aquesta escola? Quines situacions t'han fet sentir bé? Quines situacions t'han fet sentir malament?

Es tracta de qüestions plantejades de manera molt general que apel·len, com es pot veure, a la seva experiència, a les seves accions de cada dia. Preferim l'anècdota que la resposta adotzenada, és a dir, la resposta que es podria obtenir si preguntéssim, per exemple: de quina manera creus que s'ha d'atendre la diversitat? En aquest sentit, ens orientem per allò que ja fa anys que va apuntar Woods (1996). Segons aquest autor, és preferible plantejar preguntes indirectes per evitar la tendència a respondre no allò que es pensa, sinó allò que es considera que s'ha de pensar.

D'altra banda, aclarim que entenem el terme *experiències* com allò que no es pot estalviar ningú. Cadascú ha de viure les seves, que seran fruit d'una relació singular amb l'entorn i amb la manera de concebre'l i de relacionar-s'hi. Els pares no poden evitar les dels fills ni els docents poden establir mimetismes entre les seves i les dels seus alumnes. Seguint Gadamer (1977), considerem que l'important no és saber que els subjectes es construeixen a través de les experiències, sinó que resten sempre oberts a unes de noves. Les persones, manifesta Gadamer (1977, p. 432), es mostren experimentades no perquè hagin viscut moltes experiències, sinó perquè tenen la capacitat de provocar-ne de noves i de seguir aprenent. Les experiències comporten obrir-se i per això són contràries a qualsevol dogmatisme.

Els textos reflexius que hem analitzat els van escriure docents que es trobaven immersos en un procés de formació. Els demanàvem que ens parlessin de la seva experiència. Es tracta, com ja hem comentat, d'ensenyants que han

optat per treballar en entorns que es consideren vulnerables, perquè acullen alumnes i famílies que, de manera majoritària, provenen d'altres països. Si alguna cosa sorprèn quan es visiten aquests centres és la diversitat de llengües, de cultures, de maneres de vestir i d'hàbits familiars que hi conviuen. Com ja hem indicat més amunt, la primera qüestió que volíem entendre era què pot dur determinats mestres a escollir com a lloc de treball un centre considerat de risc o marginal. Hem de precisar que, en el moment en el qual vam dur a terme la formació, per a la majoria dels docents, el centre representava una opció personal, no una imposició burocràtica.

Hem analitzat els textos tot seguint el protocol de cinc punts que exposem a continuació:

1. Els dos investigadors van realitzar una lectura comentada dels textos de manera conjunta. En aquesta primera aproximació general, es va observar l'organització lògica i retòrica del text a partir d'una anàlisi dels connectors.
2. Aquesta primera lectura més general va anar seguida d'una altra de més específica i detallada, en la qual es va prendre nota dels termes utilitzats que adquireixen un significat rellevant en el context.
3. Per detectar la informació més rellevant relacionada amb els termes destacats, es va explorar l'entorn de manera profunda. És el que denominem *explorar la constel·lació del terme*. Per exemple: al costat del mot *repte* hi pot aparèixer *enriqueix*, la qual cosa ens ajuda a precisar quin sentit adquireix el *repte*: no es tracta d'afrontar una tasca que sigui impossible, ni tampoc possible. L'única cosa que sabem és que comporta un enriquiment personal i professional per a la persona que l'accepta.
4. Es van analitzar els aspectes modalitzadors del discurs, que són els que indiquen la postura que adopta el subjecte davant d'allò que afirma. Per exemple: a la frase «Volem que tots els nens i nenes estiguin motivats», el verb que s'hi utilitza, *voler*, mostra una actitud de la persona que escriu en relació amb allò que afirma.
5. Es va contrastar l'anàlisi de tots els textos per descobrir-ne les repeticions, les quals van permetre detectar el que Bertaux (1999) anomena *saturació*. D'acord amb aquest autor, la saturació es refereix al fenomen segons el qual, un cop superat un cert nombre d'entrevistes, l'investigador o l'equip tenen la impressió de no aprendre res de nou, si més no pel que fa a l'objecte sociològic de la investigació.

4. Identitat, alteritat i construcció de sentit

El terme *construir* omple avui les pàgines de qualsevol manual, sigui de pedagogia, de sociologia o de qualsevol altra ciència que tingui relació amb les humanitats. Hi ha una gran fe en la capacitat dels individus com a constructors. Amb tota probabilitat, com molt bé explica Kaufmann (2005) des de la sociologia, en el moment en què Déu va deixar de ser la clau de volta indiscutible de l'edifici simbòlic, va caldre substituir-lo. On es podien trobar uns nous

fonaments? La resposta va ser clara: en l'individu, en un individu no condicionat per forces exteriors. Així doncs, tot plegat ha fet que la construcció de l'individu hagi esdevingut un tema recurrent.

Com es construeix l'individu? Com es construeix la identitat docent? Quin paper tenen els altres en aquest procés? Aquestes són algunes de les grans preguntes que sorgeixen quan la identitat es contempla des d'una perspectiva no essencial, sinó existencial. Aquesta perspectiva és la que defensa Duch (2002) quan declara que, per tal d'evitar l'ús «essencialista» del terme *identitat*, prefeix emprar l'expressió *processos d'identificació* (p. 178).

Construir és un procés que se situa en un temps i en un espai i que comporta traspassar d'un lloc a un altre. Com a éssers humans, sempre estem en trànsit. Mai no es pot donar res per acabat. L'individu sempre es troba en una relació dialògica amb l'entorn, ja que hi ha un procés d'interiorització d'allò que és social i, al mateix temps, un procés de socialització d'allò que és individual. Els individus no es poden construir al marge d'un context social, cultural ni polític. Així mateix, no hi ha cap societat que es pugui construir d'esquena a les experiències dels individus que la componen.

Ara bé, la construcció de l'individu ha d'esquivar alguns errors. Kaufmann (2014) n'indica tres. En primer lloc, l'arrelament o una memòria que mitifiqui el passat. En segon lloc, la confusió amb la identitat administrativa. En tercer lloc, la fixació o la concepció de la identitat com allò que s'adquireix una vegada per totes. Un procés de construcció mai no pot partir d'una classificació feta a priori, perquè això suposaria confondre *construcció* amb *classificació*. Com sabem, l'Estat, en el seu afany de classificar i de controlar els individus, els fa identificar, però no és aquesta la dimensió que ens interessa, perquè el nostre propòsit és un altre. No es tracta de classificar, sinó de comprendre la capacitat de construir sentit que tenen els individus en cada un dels àmbits on transcorre la seva vida.

Ricoeur, a *Si mismo como otro* (1996), va precisar una distinció que considerem molt rellevant i que ens serveix per desplegar amb més criteri la idea d'identitat que estem esbossant. La identitat, segons Ricoeur, es pot associar als termes *idem* o *ipse*. El primer remet a allò que no varia, que sempre és el mateix, mentre que el segon, *ipse*, remet a allò que pot variar. La identitat entesa com a *idem* no s'altera; en canvi, si l'entendem com a *ipseïtat* la trobarem confrontada a una dialèctica constant entre el *si* i allò que és diferent del *si*, és a dir, l'altre. Des de la *ipseïtat*, la construcció de la identitat no es pot concebre sense la presència ni la influència de l'altre.

L'altre era el que es trobava lluny i no parlava el grec ni el llatí, raó per la qual era anomenat *bàrbar*. Amb el temps, aquesta denominació es va perdre. Els països es van acostar, però les fronteres es van mantenir. Així que, durant segles, l'altre, l'alteritat que representa l'altre, quedava més enllà de la frontera protectora. Des de fa uns quants anys, les fronteres s'han traspassat, i ara, en un món globalitzat, l'altre ja comparteix el meu espai. El repte següent és descobrir l'altre en mi o, tal i com proposa Ricoeur, descobrir-nos a través de l'altre.

Els textos que hem analitzat són un reflex d'això que acabem d'afirmar. Per constatar-ho, ens acostarem als tres apartats que segueixen les respostes que van donar els docents als tres interrogants plantejats i que tornem a reproduir: com vius l'experiència de treballar en aquesta escola?, quines situacions t'hi han fet sentir bé?, quines situacions t'hi han fet sentir malament? Citarem fragments breus i, a partir d'aquí, buscarem ressonàncies que es puguin detectar entre les diferents experiències.

5. Construir-se des de la contingència

En aquest apartat ens centrarem bàsicament en l'anàlisi de les respostes donades a la primera qüestió plantejada. Un dels textos analitzats començava amb aquestes paraules (a fi de preservar la identitat de les mestres, els noms que hi surten són pseudònims):

Sóc una mestra nova en aquesta escola. Al principi em va impactar força el contacte amb tantes cultures diferents, però, quan t'hi vas posant, l'activitat diària és molt enriquidora. En general, són nens i nenes molt agraïts, cosa que fins aleshores m'havia costat molt de trobar en altres escoles on havia estat. (Roser)

Sempre hi ha un principi. Quan apareix el principi en una narració, el lector ja en pressuposa el final o, si més no, que hi haurà un canvi d'estat. Amb tot, mai no es pot saber del tot com avançarà la història. Al principi aquesta mestra va tenir la sensació que alguna cosa l'impactava. Un impacte vol dir un xoc no sempre previst entre dues forces que van en sentit oposat. Impactar no deixa indiferent. No se'n surt mai il·lès d'un impacte, perquè d'entrada és molt difícil saber què hi haurà més enllà i, sobretot, controlar-ho.

Un xoc es produeix quan hi ha una circumstància exterior que posa en qüestió la lògica habitual amb la qual s'atenen les coses del món. Quan aquesta lògica es confronta amb d'altres, hi ha dues opcions: sortir-ne malparat o, al contrari, treure'n algun guany. Segons narra la mestra, el seu cas és el segon, perquè ella en va sortir més enriquida.

Molts dels textos analitzats s'inicien amb l'expressió d'un sentiment fruit d'aquest impacte. Un mot que en podem destacar és *por*.

La por davant aquesta situació desconeguda per a mi era molt gran. (Milena)

Hi ha una sensació de por davant d'allò que és contingent, és a dir, eventual i que no es pot controlar. La contingència trenca la lògica coneguda i n'enceta una de nova. Aquesta és la interpretació que fem d'aquest inici on apareix la sensació de *por* i de tots aquells textos on hi ha el terme *repte*, perquè en tots es posa de manifest la incertesa que provoca el canvi entre el que és conegut i el que és desconegut. El conegut ja se sap què és. El desconegut, no. I en aquest cas el desconegut són les cultures diferents.

Per construir la identitat professional, és necessari poder atorgar sentit a les activitats que es realitzen. Entenem, per exemple, que el docent que té

com a únic objectiu acabar el llibre de text deu fer servir un sil·logisme semblant al següent: si acaben el llibre, vol dir que han treballat; si han treballat, aprenen; per tant, acabar el llibre és el millor que es pot fer per tal de promoure aprenentatge.

Res més lluny del que transmeten els textos llegits. El repte, la sensació de por, l'impacte rebut tenen un comú denominador, que és la trobada amb l'altre, que prové d'una altra cultura —encara que hagi nascut aquí—, que a casa parla una altra llengua i que té uns altres referents simbòlics. En síntesi: com a mestre em trobo davant d'una arquitectura mental, lingüística i cultural diferent de la meua. I la pregunta de fons és: «Com me'n sortiré?».

Un cop vaig saber que venia a aquesta escola, vaig pensar primer de tot amb la immigració que hi ha i si me'n sortiria. (Sílvia)

Hi ha un abans i un ara. Per fer front a la situació d'abans, quan treballaven en altres escoles ben diferents, els dipòsits de sentir estaven, per dir-ho així, en consonància amb la realitat viscuda. Ara la situació es diferent, perquè cal aprendre a fer ús d'altres llenguatges comunicatius, no només lingüístics, i reorientar tant els propòsits com les maneres de fer en l'àmbit de l'aprenentatge. La paradoxa és que el contacte amb la vulnerabilitat aprofundeix en la meua vulnerabilitat, la professional i també la personal.

Ara ja fa un temps que estic en aquesta escola i ho valoro com una experiència molt positiva i enriquidora, tant a nivell professional com a nivell personal. (Imma)

Tant en el fragment que acabem de mostrar com en el primer d'aquest apartat, hi apareix el mot *enriquidor* emprat com a adjectiu que qualifica l'experiència quotidiana. Això sí, aquest enriquiment no ha estat gratuït, perquè molt sovint s'associa a termes com ara *dur* o *difícil*. Sigui com sigui, queda clar que de l'impacte inicial en surt un jo que pot construir la seva identitat professional des d'una perspectiva diferent.

Compartir vivències difícils amb els meus companys i companyes i unes altres de més plaents ha representat un creixement personal molt important i el descobriment d'una part de la meua persona que no haurien deixat veure uns altres àmbits. (Marta)

L'altre, entès com un altre a nivell col·lectiu que remet al grup d'alumnes, es relaciona amb un entorn familiar molt precari associat a mots com ara *desesperant*, *pobresa*, *sense feina* i *culturalment pobre*. Podríem pensar que aquesta constel·lació de termes provoca desànim, però no és així, ja que, en la majoria de casos, es transforma en un incentiu per afrontar el repte de relacionar-se amb altres gramàtiques.

6. L'obertura a unes altres gramàtiques

En aquest apartat hi comentem les respostes a les qüestions següents: quines situacions t'han fet sentir bé? Quines situacions t'han fet sentir malament?

Com a experiències que m'hagin fet sentir bé en tinc moltíssimes [...] la que em fa estar orgullosa de fer de mestra és l'agraïment que demostren els nens i les nenes, i la seva felicitat quan veuen que han après coses noves, quan senten que els valoren [...] També m'agradaria destacar el fet que respecten molt bé les diferents cultures, sempre volen ser els que reben els nous, normalment són molt acollidors.

[...]

Com a experiència que no em fa sentir bé és quan no puc atendre tots els alumnes. N'hi ha força que tenen dificultats i a vegades sento que no puc arribar a tots i donar-los les ajudes que necessiten. (Laia)

En aquests fragments hi trobem sintetitzats els sentiments que ha expressat la majoria de docents. Fixem-nos en el primer. Les paraules *agraïment* i *respecte* es mouen en el triangle que formarien la mestra, els alumnes que ja són a l'escola i aquells que acaben d'arribar-hi. Aquest triangle i les connexions que s'estableixen entre els seus vèrtexs ens porten a considerar el valor que té el reconeixement de l'altre com a altre.

La posició de la primera persona no és autònoma. Quan s'implica amb els altres per dur a terme activitats de manera conjunta, el *jo* surt d'ell mateix per recórrer un camí que l'ha de dur de retorn cap a ell mateix. Aquí podríem fer referència a tots els viatges de tornada que se succeeixen després de la guerra de Troia, entre els quals destacaríem potser el d'Ulisses. Però no és necessari que anem tan lluny, perquè els textos que hem analitzat també ens mostren, encara que a una altra escala, que quan el *jo* surt d'un mateix sempre hi ha un aprenentatge.

Per mi l'experiència a l'escola és molt enriquidora. És un aprenentatge constant, a ritme frenètic i concentrat. És a dir, allò que aprendria al llarg dels anys en una altra escola aquí es fa en poc temps. (Mireia)

La primera persona es construeix a partir de les interaccions que genera en el seu entorn. Amb el terme *interacció* no ens estem referint només als intercanvis lingüístics, perquè tenim ben present allò que va sentenciar Austin (1962) a la seva obra *How to Do Things With Words* (traduït al castellà amb el títol *Palabras y acciones*). Des de la filosofia, aquesta obra va aportar una visió de la llengua i l'ús que se'n fa que moltes disciplines, entre elles la pragmàtica, han sabut recollir i precisar. Avui entenem com a interacció la influència que exerceixen entre ells els individus quan realitzen una acció de manera conjunta.

La primera persona no depèn d'ella mateixa. Com fa explícit Gómez (2015), la perspectiva de la primera persona existeix quan un altre li reconeix la capacitat d'actuar segons les seves pròpies normes. Això vol dir que la construcció de la identitat no comença a enlairar-se des del no-res. Aquest seria el

desig de tots aquells que defensen el pensament liberal i les seves polítiques, ja que per a ells el punt de sortida és el mateix per a tots. L'important és que aprenguis a fer bé la carrera, seguint el teu afany de superació, la teva capacitat d'emprenedoria i l'habilitat a l'hora de competir.

Però els textos que hem analitzat ens ajuden a entendre que les coses no són exactament així. Els mestres indiquen de manera clara que hi ha un canvi. Un canvi provocat per la presència d'un altre que senten i que saben més vulnerable a nivell social, i aquest canvi els descentra. Ara ja no són ells el focus del saber en relació amb uns altres que no saben. Ara senten que són ells els que aprenen i que ho fan sense aturador, sense topalls i amb profunditat. Ho expressen, com hem pogut veure, en aquests termes: «És un aprenentatge constant, a ritme frenètic i concentrat».

Si més amunt hem fet referència a la relació dialògica que existeix entre l'individu i la societat, ara podem precisar aquesta idea distingint, tal com fa Appiah (2007, p. 48) a la seva obra *L'ètica de la identitat*, entre identitat autèntica i identitat existencialista. Els defensors de la primera consideren que en algun lloc hi ha un sentit preconstruït que ens reclama. La nostra feina hauria de ser sortir a la recerca d'aquest sentit. A l'altre extrem, hi trobem la visió existencialista, que nega la possibilitat de considerar res de manera prèvia i que aposta per decantar la feina de construir-se del costat de l'existència. Tant una visió com l'altra eludeixen, segons Appiah, el pes que té allò que ens ha precedit, és a dir, la manera com s'ha configurat el component social en el transcurs de la història.

Tant si ens agrada com si no, pel fet d'arribar al món i de créixer en aquest món ens fem responsables d'allò que hi trobem. La vulnerabilitat, per tant, no sorgeix del contacte amb els altres, sinó que precedeix aquest contacte (Butler, 2006, p. 57), amb la qual cosa podem entendre que la suposada independència del jo no existeix. Som hostes dels altres. La seva mirada, el seu silenci, la seva rialla, el seu plor i el seu gest ens configuren. La vulnerabilitat de l'altre ens fa sentir responsables d'ell i de nosaltres mateixos.

Ara mateix recordo un últim dia de curs que un infant que mostrava molts problemes de comportament, quan ja marxava, es va girar i va venir a fer-me una abraçada d'aquelles que t'omplen d'energia. (Ester)

Per quin motiu es va girar aquest infant? Què el va portar a abraçar la mestra? És impossible trobar una resposta lògica a aquestes preguntes, de la mateixa manera que és inútil voler explicar amb paraules el sentiment que va tenir la mestra. Després de tot un curs mantenint una relació difícil, el nen sent que s'ha de girar i és en aquest girar-se que canvien les coses, perquè es trenca la lògica mantinguda durant tot el curs entre la mestra i ell. L'energia sorgeix sempre de les dificultats.

L'individu descobreix la seva autonomia a través de l'heteronomia. La proximitat de l'altre que ens reclama, també des del seu silenci, és el lloc originari de sentit. Així ho explica Levinas (2014) a *Alteridad y trascendencia*. El passat, la història dels altres, ens mira i ens reclama. Els docents senten aquest

reclam de l'altre, un reclam que els interpel·la, i si alguna cosa els angoixa és no saber com poden donar-hi resposta. El fragment que anotem a continuació sintetitza molt bé les respostes que han escrit a la segona de les qüestions, és a dir: «Quines situacions t'han fet sentir malament?».

No poder donar la resposta adequada a cada un d'ells genera una sensació de malestar i d'incompetència molt gran, a nivell professional i com a persona. (Ester)

Els mestres saben que han de donar respostes a la situació que viuen, però en molts casos no saben com fer-ho, amb la qual cosa prenen consciència de les seves limitacions. El problema no és l'altre, sinó la meua capacitat de resposta davant les necessitats de l'altre. Aquesta idea ens porta a la concepció de l'ètica que defensa Mèlich (2010). Per aquest autor, l'ètica no ens caracteritza per donar-nos pautes sobre com podem actuar. Al contrari: hi ha ètica quan no sabem resoldre una qüestió i intuïm la possibilitat de respondre d'una altra manera que desconeixem.

Hi ha una ordre que prové de l'altre, però, de manera contrària al que podríem pensar, l'ordre no precedeix la necessitat de donar-hi resposta, d'obeir-la. Com manifesta Levinas (2014, p. 41): «l'obligació de l'obediència precedeix l'escolta de l'altre». Els textos que han escrit els mestres ens aclareixen aquesta idea, perquè tothom sap que va a l'encontre d'un altre que no respon a les expectatives habituals. Al mateix temps, i ja abans que es produeixi la trobada cara a cara, se sap que caldrà donar una resposta que tampoc és l'habitual. Els mestres saben que volen ser-hi, però no saben com poden ser-hi.

És cert que el grup és difícil pel comportament d'algun nen i, a vegades, això comporta un retard en el que s'ha planificat. Això no és pas el que em preocupa, el retard, sinó no fer-ho bé, no arribar-hi com ells ho necessiten. (Estefania)

L'important no és el que jo vull fer, sinó atendre la demanda prèvia de l'altre. Això és el que genera més neguit, i sembla que la millor manera d'esmortir-ho és crear un clima de centre que estimuli i que generi confiança.

7. La necessitat de trobar juntures

Davant la necessitat que sent un claustre d'atendre una població vulnerable a nivell social, és necessari que es produeixi una reestructuració simbòlica del paper que té el centre educatiu.

Per tant, és una experiència única i que et pot fer créixer a nivell personal el fet de viure en una escola que cada dia es planteja nous reptes, que sap detectar les necessitats que té i buscar mesures per aprofitar-les, treballant amb un claustre que és capaç de fer front a allò que es planteja. (Eva)

Aquest breu fragment ens pot donar la clau per entendre quins són els components que han de fer possible la reestructuració simbòlica a la qual hem

fet referència. El fragment ens parla de «nous reptes», de la capacitat de «detectar necessitats» i de fer front de manera col·lectiva, com a «claustre», a allò que es planteja. En aquest fragment, nosaltres hi veiem tres conceptes: orientació, confiança i complicitat.

Avui és fàcil sentir en molts discursos el verb *acompanyar*. Entenem que és així perquè la construcció d'un altre no s'imposa, sinó que s'acompanya. Com és lògic, compartim aquesta idea, però hem de manifestar que la trobem incompleta, perquè l'acompanyament sempre ha d'estar orientat cap a alguna direcció. No és veritat que tot sigui igualment vàlid i respectable. Hi ha idees i maneres de fer —no persones— que són detestables, i això no es pot obviar quan es tracta de la relació educativa.

El mestre acompanya i orienta. Els equips docents tenen l'habilitat de detectar quin és el repte real que tenen davant i es disposen a afrontar-lo, molt sovint situant-se més enllà d'allò que prescriuen les administracions. Les paraules d'aquesta mestra ressonen en molts altres textos i en tots hi ha la idea d'un futur que trenca l'aturada:

M'agrada moltíssim formar part de l'equip del centre, ja que el projecte educatiu està en revisió constant i això vol dir que la típica frase «és que sempre ho hem fet així...» aquí no existeix. (Bet)

A l'apartat anterior hi hem destacat que, en molts textos, apareix la sensació de no saber com s'ha d'actuar. El comentari que hem fet davant d'aquesta realitat és que no sempre és necessari conèixer el com, sino que l'important és, senzillament, saber que s'ha d'actuar. El com, amb tota probabilitat, i més quan es tracta de la relació educativa, no és una qüestió que s'hagi de resoldre de manera individual, sinó com a grup, com a claustre. Però un claustre no va enlloc si no es fonamenta en una relació de confiança entre els seus membres.

Han (2013, p. 91) defineix la confiança com la capacitat de construir una relació positiva amb els altres, malgrat que no ho sapiguem tot sobre ells. Sense confiança no és possible crear un llenguatge comú de centre, concepte que no té res a veure amb la llengua que es parla, sinó amb la manera d'usar-la, de fer esment de l'entorn i de referir-s'hi amb visió de futur, de creixement.

És una escola on es respira il·lusió, positivisme, ganes de fer créixer, de millorar... És a dir, es tracta d'un entorn de treball ideal. (Joana)

La confiança és l'element imprescindible dels projectes comuns. Si no existeix, l'únic que es constata és l'acumulació d'egos que poden tenir una visió molt afinada de la realitat, però que no disposen de la capacitat d'aglutinar esforços. La confiança és el que fa possible parlar d'un *nosaltres* que és, al mateix temps, espai de projecció i espai de protecció.

Un cop aquí, la realitat és dura, perquè hi ha nens que, a causa de problemàtiques que experimenten a casa seva, no tenen límits i a vegades això ho patim a l'escola. Però el claustre fa pinya i aquesta acció facilita que sigui més agradable. (Olga)

Potser és veritat que hem de canviar el concepte *situació límit* pel de *zona limítrofa*, tal com proposa Esquirol (2015, p. 163), atès que el primer imposa restriccions, mentre que el segon situa l'individu en una «zona de cosit, de juntura». Vivim en *zona limítrofa*, amb la necessitat de compartir, de practicar sutures, de reunir visions que no sempre coincideixen. Aquesta condició no és accidental. Va, per dir-ho així, amb la condició humana dels individus.

És difícil pensar que els docents que treballen en situacions com les que hem comentat al llarg d'aquest article es trobin bé a la feina si no tenen la capacitat de situar-se en aquest espai de juntura. A grans trets, podem apuntar que hi ha dues opcions: acceptar el repte o no acceptar-lo. Els qui l'accepten i saben entendre que la relació educativa està íntimament lligada a l'obertura cap a l'alteritat de l'altre no en surten mai intactes, ni en l'aspecte afectiu ni en el cognitiu.

Et fa obrir la ment més enllà de les portes de l'escola, comporta una manera de veure el món d'una altra manera. Sí, decididament, visc l'experiència amb il·lusió i orgull. (Sònia)

Treballar en aquests contextos complexos genera tensió. Sens dubte, els mestres dels dos centres volen donar resposta a aquesta tensió perquè són conscients de quina és la situació en què es mouen. Tots confien en el nosaltres, en l'equip, i d'una manera especial, en l'equip directiu. Per dir-ho en els termes que explica Esquirol, tenen la capacitat de resistir perquè tenen cura de les juntures.

8. Síntesi final

Molts dels mestres que exerceixen la seva professió a les escoles implicades en aquest estudi fa més de cinc, deu o quinze anys que hi treballen i que no preveuen canviar de centre docent. Saben molt bé que no són llocs tranquils, que desgasten i que exigeixen un esforç personal i professional notable. Però, tot i això, s'hi senten atrets per raons tant cognitives com afectives.

Com que els preocupa saber si allò que fan està ben orientat, van sol·licitar la mirada externa d'uns formadors i així va ser com es va iniciar una relació que encara avui, amb altres fórmules i a partir d'altres compromisos, perdura. El paper que els autors d'aquest estudi vam assumir com a formadors no va consistir en explicacions sobre com han de ser les coses, sinó en una recerca de sentit de les actuacions que ja es feien.

Aclarim que només és possible decantar-se per l'opció que acabem d'apuntar quan ens trobem amb claustrals que tenen la capacitat i la disponibilitat de posar-se en qüestió. És més senzill que algú ens digui com s'ha d'actuar i llavors adaptar-ho a la manera pròpia de fer, que no pas interpretar per què treballem com treballem. Però, al nostre entendre, no hi ha formació sense transformació. I tothom sap que els processos de transformació generen una inestabilitat que no sempre s'està en condicions d'assumir.

Aquest, però, no era el cas dels claustrals implicats en aquest estudi. Volien aprofundir en la manera de tractar la diversitat lingüística i cultural i estaven

disposats a obrir-se a noves mirades. En aquest procés d'obertura, nosaltres, com a formadors, vam considerar que ens era necessari descobrir com vivien els mestres la seva implicació amb l'escola. No es tractava de saber què sabien fer o què feien, sinó com se sentien fent el que feien. És per això que vam proposar que es redactessin textos reflexius.

L'anàlisi d'aquests textos reflexius ens ha permès veure que la relació educativa sempre és un joc de geometries variables entre un jo i l'altre. Hi ha una relació asimètrica entre mestres i formadors, entre mestres i mestres, entre mestres i alumnes i entre famílies i mestres. És en aquesta complexa xarxa d'asimetries que es construeix la relació educativa.

Qualsevol situació asimètrica és possible si hi ha una obertura. Només des de l'obertura cap a l'alteritat que representa l'altre és possible interpretar les diferents gramàtiques socials i, de retop, l'acostament a la vulnerabilitat que caracteritza la condició humana. Donar resposta a les experiències de marginalitat, a la vulnerabilitat, situa els mestres en una nova perspectiva, tant a nivell personal com professional. Com apunta Mèlich (2003), l'educació compromesa amb aquells que sofreixen aboca inevitablement a un projecte de vida obert a la incertesa, a la indeterminació, a la contingència i a la llibertat.

El reconeixement de l'alteritat no consisteix a deixar parlar l'altre, sinó a deixar-se parlar per l'altre. Els textos reflexius ens han ajudat a comprendre de quina manera cada mestre sent dins seu la veu dels alumnes i fins a quin punt aquesta veu interioritzada configura la seva experiència professional. Com a formadors que intentem comprendre quins són els paràmetres a partir dels quals es construeix la relació educativa en cada centre, considerem oportú apuntar el següent: per a aquests mestres, l'experiència comporta un procés de creixement personal que avança com una espiral. A cada gir de l'espiral s'obre per a ells una nova perspectiva. I és així perquè parteixen del reconeixement de l'altre, perquè tenen cura d'aquest altre i també d'ells mateixos.

Referències bibliogràfiques

- APPIAH, K.A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.
- BUTLER, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- DUCH, L. (2002). *La substància de l'èfimer: Assaigs d'antropologia*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- ESQUIROL, J.M. (2015). *La resistència íntima: Assaig d'una filosofia de la proximitat*. Barcelona: Quaderns Crema.
- FERREIRO, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FONS, M. i PALOU, J. (2013). Relats de vida lingüística. *Articles*, 61, 5-8.
- GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GÓMEZ, A. (2015). *Sí mismo como nadie: Para una filosofía de la subjetividad*. Madrid: Libros de la Catarata.

- HAN, Byung-Chul (2013). *La Sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- HEIDEGGER, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- KAUFMANN, J.-C. (2005). *L'invention de soi: Une théorie de l'identité*. France: Armand Colin.
- (2014). *Identités, la bombe à retardement*. París: Textuel.
- LEVINAS, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- LLEDÓ, E. (2005). *Elogio de la infelicidad*. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- MARTUCCELLI, D. (2013). Solidaridad, individuación y globalización. *Documentos CIDOB*, 17, 1-13.
- MÈLICH, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto: Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, 31, 33-45.
- (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- PALOU, J. (2011). Un horizonte en el espejo. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 64-67.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- STEINER, G. (1997). *Errata: El examen de una vida*. Madrid: Siruela.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.