

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL

Gestos pedagógicos de hospitalidad en contextos de vulnerabilidad: una inmersión hermenéutica

AUTORA María Castillo López

DIRECTOR Eduardo Romero Sánchez

2025

UNIVERSIDAD DE MURCIA Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL

Gestos pedagógicos de hospitalidad en contextos de vulnerabilidad: una inmersión hermenéutica

AUTORA María Castillo López

DIRECTOR Eduardo Romero Sánchez

2025

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE DOCTOR/A

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19 de octubre de 2022.

Yo, Dª. María Castillo López, habiendo cursado el Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a titulada:

Gestos pedagógicos de hospitalidad en contextos de vulnerabilidad: una inmersión hermenéutica

y dirigida por:

D.: Eduardo Romero Sánchez
D.:
D.:

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Murcia, a 13 de enero de 2025

(firma)

Firmado por MARIA CASTILLO LOPEZ - NIF:*3143** el día 13/01/2025 con un certificado emitido por ACCVCA-120**

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados:	
Responsable	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a.

Esta investigación ha recibido financiación de la Fundación Séneca – Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia a través de las "Ayudas para la formación de Personal Investigador en Universidades y Organismos Públicos de Investigación de la Región de Murcia en los ámbitos académico y de interés para la industria", incluidas en el "Programa de Talento Investigador y su Empleabilidad" del Plan de Actuación de la Fundación Séneca para 2021 (Resolución de fecha 22 de diciembre de 2021. Expediente nº21607/FPI/21). Las dos estancias de investigación, desarrolladas en el extranjero, han sido financiadas por la misma entidad, mediante las "Ayudas para la realización de estancias externas destinadas a los Investigadores Predoctorales contratados con cargo al Subprograma Regional de Contratos de Formación de Personal Investigador" del Programa Séneca 2022 (Expediente nº 22147/EFPI/22) y Programa Séneca 2023 (Expediente nº 22182/EFPI/23), respectivamente.

Agradecimientos

Hacer frente al viento y las marejadas que envuelven el proceso doctoral puede convertirse en una tarea insuperable, si se maneja en absoluta soledad. Porque se navega con ilusión, pero también con el respeto y nerviosismo propios de la incertidumbre que alberga un destino todavía desconocido.

El proceso implica cuerpo, mente y alma. Un constante movimiento donde se entrelazan razón y emoción, si alguna vez estuvieron separadas. Nacen las mayores inseguridades, pero también las mayores fortalezas. El miedo asoma, y acecha el proceso de inicio a fin.

Pero he sido afortunada. Cuando levantaba la mirada, siempre estaban ahí.

Mi madre, quien confió desde antes del inicio, sosteniéndome hasta la última palabra de este texto. Mi padre y su prudencia: nunca la primera ni la última. Mis hermanas. Inma, animándome cuando temblaba de dudas. Ana, sosteniéndome y quitando peso de mi mochila cuando metía más del necesario. Mis sobrinos, recordándome lo verdaderamente importante.

María, ante toda circunstancia, transitando juntas del producto al proceso, de la producción al cultivo, de la culpa al cuidado. Carmen, presente aún en la distancia, enfrentando juntas todo tipo de vicisitud. Jero, Sergio, Carmen. Una escucha infinita y un sostén incesante.

Mi director y mi tutor, con su experiencia y guía.

Y cuando apartaba de nuevo la mirada, no dudaba: sabía que ahí seguirían.

Y así lo hicieron. Abrazándome cuando despertaba la angustia, celebrando toda buena nueva. Comprendiéndome. Aceptándome cuando me mostraba incomprensible.

Eternamente agradecida.

Resumen

La relación educativa se constituye, primordialmente, como relación humana. El encuentro donde germina dicha relación se configura de modo complejo, albergando un cierto misterio que ha venido despertando, durante siglos, una alta admiración y curiosidad. El establecimiento de la relación con la alteridad ha supuesto, así, un eterno interrogante de continua exploración y múltiple respuesta. El estudio aquí presentado configura una nueva tentativa, parcial y humilde, de ahondar en los entresijos del encuentro humano que subyace a la relación que posee una intención educativa, prestando especial atención a la cuestión de la vulnerabilidad, intrínseca y estructural, que configura dicho encuentro.

La inspiración teórica principal de esta inquietud se apoya en los planteamientos del filósofo lituano Emmanuel Levinas, quien revolucionó el panorama filosófico del siglo XX, al reconocer la ética como *filosofía primera.* Frente a la ontología y la pregunta por el Yo, el autor antepuso la pregunta por el Otro, convirtiéndose en su mayor preocupación la relación ética entre los seres humanos. Su defensa le llevó a plantear la subjetividad como fruto del encuentro ético y no violento (totalizante) con el Otro, en forma de *hospitalidad* o acogida de este, desde la proximidad y la responsabilidad. Junto a Levinas, su amigo y compañero Jacques Derrida, representa también un referente clave para este trabajo, concretamente su desarrollo teórico respecto a la noción de *hospitalidad* y su condicionalidad.

De este modo, través de un enfoque de naturaleza hermenéutica, con inspiración en la propuesta de Hans-George Gadamer (1999), este estudio indaga en los significados de la hospitalidad en la relación con intención educativa, que acontece en entornos de vulnerabilidad. El interés hermenéutico aboga por la profundización en la complejidad de los fenómenos, tratando de mantenerla, comprenderla y plantear, a su vez, nuevos cuestionamientos que mantengan despierto su propio misterio. Por este motivo, si bien la noción de hospitalidad constituye el eje fundamental que articula la búsqueda de comprensión en este trabajo, su concepción no viene limitada por la interpretación de Levinas y Derrida, sino que bebe de diferentes perspectivas.

La exploración de la *hospitalidad* ha incluido, en este caso, el abordaje de sus raíces etimológicas, junto con los significados históricos en torno a la misma y la exploración

de experiencias vivenciales del encuentro, a través de testimonios orales. Los testimonios referidos a los encuentros con intención educativa proceden de participantes relacionados con los procesos de acompañamiento socioeducativo que se dan en las entidades del Tercer Sector de Acción Social. Las circunstancias vitales y necesidades específicas que enfrentan dichos contextos están atravesadas por una alta sensibilidad y vulnerabilidad. En este sentido, cobra especial atención la relación humana que se establece en dichos contextos: una relación que tiene una intención educativa pero que responde, especialmente respecto a otros contextos, a una necesidad vital y antropológica.

A través de la hermenéutica, esta investigación focaliza su atención en dicha relación, con el interés genuino de ahondar en las luces y sombras que rodean el encuentro humano en estas circunstancias. De este modo, el presente estudio nace de la pregunta por la hospitalidad en la intención educativa, pero asume el surgimiento de vertientes y contornos de la propia pregunta planteada. El texto hermenéutico recoge los significados emergentes, atendiendo a un equilibrio entre la abstracción filosófica y el análisis situado de las situaciones planteadas. Este se articula en tres bloques fundamentales que abordan *Las premisas de comprensión, El nacimiento de la hospitalidad* y *Condición y consecuencia*. De este modo, a través de un diálogo entre la realidad cotidiana y el horizonte de sentido teórico, se profundiza en la comprensión de la hospitalidad como fundamento de aquella relación humana con intención educativa.

Palabras clave

Hospitalidad, educación, ética, hermenéutica, vulnerabilidad, Levinas

Abstract

The educational relationship is fundamentally constituted as a human relationship. The encounter from which this relationship emerges is intricately configured, imbued with a certain mystery that has inspired admiration and curiosity for centuries. The establishment of a relationship with alterity has, thus, remained an enduring question, subject to continuous exploration and diverse answers. This study represents a new, partial, and humble attempt to explore the intricacies of the human encounter underpinning relationships with an educational intent, paying particular attention to the intrinsic and structural vulnerability that shapes such encounters.

The main theoretical inspiration for this inquiry is drawn from the work of Lithuanian philosopher Emmanuel Levinas, who profoundly transformed 20th-century philosophy by positioning ethics as the first philosophy. Departing from ontology and the focus on the 'I,' Levinas foregrounded the question of the Other, placing the ethical relationship between human beings at the center of his thought. His ideas led him to propose subjectivity as the result of an ethical and non-violent (non-totalizing) encounter with the Other, characterized by hospitality and acceptance rooted in proximity and responsibility. In addition to Levinas, Jacques Derrida, a friend and colleague, serves as a key reference point for this work, particularly through his theoretical developments on hospitality and its conditionality.

Through a hermeneutic approach inspired by Hans-Georg Gadamer's proposal (1999), this study examines the meanings of hospitality within relationships with educational intent, particularly those occurring in vulnerable environments. Hermeneutics seeks to embrace the complexity of phenomena, striving to comprehend them while generating new questions that preserve their inherent mystery. While hospitality constitutes the central axis of this investigation, its interpretation is not confined to the perspectives of Levinas and Derrida but is enriched by diverse viewpoints.

This exploration of hospitality includes an examination of its etymological roots, historical meanings, and the lived experiences of encounters, as conveyed through oral testimonies. These testimonies reflect encounters with educational intent, provided by individuals involved in socio-educational accompaniment within Third Sector Social Action entities. The life circumstances and pressing needs within these contexts are

marked by profound sensitivity and vulnerability. As such, the study places particular emphasis on the human relationship established in these contexts—a relationship that, while bearing an educational intent, primarily addresses fundamental human and anthropological needs.

Employing hermeneutics, this research focuses on these relationships, with a genuine interest in uncovering the nuances and complexities that define human encounters in such circumstances. While the study originates from the question of hospitality in educational contexts, it embraces the emergence of unexpected dimensions and contours that enrich the inquiry. The hermeneutic text captures these emergent meanings, balancing philosophical abstraction with a situated analysis of the contexts examined. It is structured into three core sections: *The Premises of Understanding*, *The Birth of Hospitality*, and *Condition and Consequence*. Through a dialogical engagement between everyday realities and the theoretical horizon, this study deepens the understanding of hospitality as the foundation of human relationships with educational intent.

Keywords

Hospitality, education, ethics, hermeneutics, vulnerability, Levinas

Índice

Agradecimientos 3

Resumen 5

Presentación 13

Capítulo 1. Interrogantes, propósitos y el *methodos* hermenéutico 21

1. Descubriendo los propósitos de la investigación: un despertar 23
2. La elección *de* la hermenéutica: encontrar sin buscar 27
3. El *methodos* de la investigación hermenéutica: hacia mar abierto 29
4. Subjetividad, posicionamiento investigador y ética en la investigación 32
5. *Excursus*. "El estado del arte: estudios precedentes y referentes" 39

Capítulo 2. La metodología hermenéutica: raíces, implicaciones y consideraciones para su puesta en práctica 51

1. Huellas de la tradición hermenéutica: un recorrido histórico 53
2. La referencia fundamental: Hans-George Gadamer (1999) 63
3. Directrices metodológicas de la investigación hermenéutica 90
4. Sobre parcialidad, rigor e integridad en la investigación 93

Capítulo 3. El propio horizonte de sentido: referencias teóricas 99

1. La relación con la alteridad: raíces históricas 101
2. Hospitalidad y acogida: etimología y propuestas filosóficas 109
3. El pensamiento levinasiano como referencia ética: claves teóricas 115
4. La noción de Hospitalidad y Acogida en Levinas y Derrida 126

Capítulo 4. Hacia los *contextos*: dónde, quién y cómo 149

1. Desde la vulnerabilidad intrínseca a la Exclusión Social estructural ... 151
2. El Tercer Sector de Acción Social (TSAS): un contexto múltiple..... 162
3. Educación Social y voluntariado en el Tercer Sector de Acción Social 168
4. Enfocando la realidad situada: el TSAS en la Región del Murcia 183
5. Testimonios de hospitalidad: educación, altruismo y circunstancia..... 189

6. Aproximarse a la experiencia: el múltiple arte de conversar 194
7. El proceso de inmersión hermenéutica: un *quehacer* metódico 204
Capítulo 5. Hermenéutica de la hospitalidad en contextos de vulnerabilidad 221
Premisas de comprensión: mantenerse en la significación 229
I. La hospitalidad significante 230
II. La tradición encarnada: in-corpo-rarse 235
III. Contingencia y misterio: la incursión en lo singular 241
IV. Lo *pático*: respuesta, instinto, reacción 245
V. El permiso circunstancial: una intención admitida 249
El nacimiento de la hospitalidad: la unicidad múltiple del encuentro 253
VI. ¿Quién? La doble posición del huésped 255
VII. *Encontrarse*: intimidad y exposición 259
VIII. Arropar la desesperación: sostén y adaptación 265
IX. El vínculo y la paradoja de la hospitalidad: familiaridad y extrañeza .. 273
Condición y consecuencia: lo ineludible 278
X. La condición institucional de la realidad estructural 279
XI. La condición simbólica de la realidad situada 282
XII. Afectación incontrolada, resistencia fabricada 285
XIII. Responsabilidad, deuda y culpa 291
Capítulo 6. El retorno a la superficie: ¿tierra firme? 297
1. Pausar la conversación: consideraciones post-inmersivas 299
2. *Pausing the conversation: post-immersive considerations* 302
3. Límites y dificultades del proceso investigador 304
4. Más allá del horizonte: futuras líneas de investigación 307
Referencias bibliográficas 311

Anexos 357

1. Guía abierta de entrevista individual 361
2. Guion abierto de grupo focal 363
3. Guía abierta de entrevista individual: historia de vida 365
4. Plantilla de evaluación de la guía de entrevista individual..... 366
5. Anuncio en el portal web del Colegio de Educadores Sociales 377

Índice de tablas

Tabla 1. *Relación de fuentes consultadas y registros seleccionados*……40

Tabla 2. *Bibliografía principal: Emmanuel Levinas y Jacques Derrida*……205

Tabla 3. *Movimiento de acercamiento: bloques, subapartados y obras referentes*……206

Tabla 4. *Movimiento de profundización: bloques y subapartados*……..207

Presentación

Se dice que cualquier persona dedicada a la investigación se halla interpelada por un interrogante fundamental, que le moviliza, le incomoda y le mantiene en continua tensión a lo largo de su vida. Es este interrogante el que se explora continuamente, desde diferentes ángulos y niveles de concreción, sin obtener jamás una sensación real de plenitud o satisfacción. Aún me es posible recordar aquella ocasión en la que se me planteó cuál era ese interrogante para mí: qué era aquello que sacudía mi alma y mi mente; qué me había llevado a estar donde estaba.

Si bien, en un principio, la pregunta me asombró e incluso me bloqueó momentáneamente, recuerdo con claridad cómo mi respuesta fluyó sin siquiera razonarla: "me preocupa cómo es posible hacer sentir, a una persona absolutamente desconocida, *como en casa*". Únicamente cuando me observé a mí misma pronunciando estas palabras pude darme cuenta de que, efectivamente, así era. Dicha preocupación siempre había estado conmigo, latente y discreta, sin percatarme de que estaba ahí.

No supone una *simple* pregunta sino un verdadero *cuestionamiento*, que provoca y retuerce el alma de quien lo acoge como propio. Su complejidad trae como consecuencia la existencia de un sinfín de posibilidades de respuesta o abordaje. Por este motivo, únicamente es posible plantear esta investigación como una respuesta parcial (Jensen & Lauritsen, 2005), un *intento*, un acercamiento a la vida humana que me rodea, desde un posicionamiento vital concreto: mi propia subjetividad como investigadora, pedagoga y persona concreta.

Sin embargo, mi subjetividad no está aislada, no *juega* sola (Gadamer, 1999). Durante cuatro años -considerando los tiempos oficiales- ha *salido* de mí para *entrar* en contacto con todas las personas que han (trans)formado este proceso: en forma de testimonio, a través de la lectura de todo tipo de manuscritos; encuentros informales, congresos, conversaciones… Personas con las que he tenido la fortuna de *conversar* -en voz alta, en silencio y por escrito- y que han compartido generosamente conmigo su manera de vivir, educar, relacionarse y pensar.

El primer impacto en mi subjetividad lo constituyó la obra del filósofo lituano Emmanuel Levinas, que constituye el referente fundamental de la ética que me inspira. Esta expone una preocupación genuina en torno al encuentro *ético* entre seres humanos, un encuentro donde nos aproximamos al Otro sin llegar a *tocarlo*, sin invadirlo, sin ejercer *violencia* sobre él. Es decir, le *acogemos* (Levinas, 1982/2000). De su mano, las

reflexiones de Jacques Derrida (1998) sobre las *condiciones* de la hospitalidad me sacudieron de nuevo. Esas condiciones que no únicamente impiden *responder* al Otro, sino que además cuestionan su llegada*:* por qué ha venido, cómo se llama; quién *es* (Derrida, 1998).

¿Y qué implica esto en el encuentro educativo? ¿Qué sucede con quien acoge? ¿Y con quien es acogido? ¿Es posible acoger sin la disposición del Otro?

¿Cómo se interrelacionan educación y hospitalidad?

La reflexión que da vida a la presente investigación, que hoy se vuelve texto ante sus ojos, surge así desde una inquietud de carácter antropológico y ético -el encuentro con el otro- que indudablemente atraviesa lo pedagógico. Se asume la educación como un encuentro (Bárcena y Mèlich, 2014) ya que, ¿acaso sería posible hablar de *educación* sin considerar la relación entre dos seres humanos? La noción de *educación*, en la presente investigación, se aborda como acontecimiento ético y antropológico, como fenómeno de relación entre dos seres humanos. Un encuentro contingente y único donde *nace* la responsabilidad para con el otro.

De ello nace la intención de explorar, desde la hermenéutica, el encuentro educativo como fenómeno de hospitalidad, considerando siempre que "la teoría no es superior a la práctica, […] no traduce, no se aplica a una práctica; no es totalizadora de la realidad" (Foucault, 1993, p.79). Ahondar en los gestos, comportamientos, emociones y tensiones que la rodean requiere de un acercamiento sensible, asumiendo que lo humano siempre sobrepasa lo textual. No se trata de una evaluación o señalamiento del comportamiento *incorrecto* o la labor *incompleta*; sino la búsqueda de un entendimiento profundo de aquello que acontece, a través del lenguaje.

Este proyecto se constituye entonces como un ejercicio de investigación, ético y antropológico, con la intención de ahondar en el entendimiento de la hospitalidad en el encuentro educativo, de *escuchar* la experiencia, abrazando sus luces y sus sombras, y prestar atención a aquellos momentos que despiertan la sensibilidad. Para ello, la mirada se dirige a ese ámbito denominado como lo *no formal,* la Educación Social, los procesos de acompañamiento (Planella, 2008) en instituciones del Tercer Sector de Acción Social, con el objetivo de navegar en aquellas aguas menos regladas, igualmente burocratizadas, pero dotadas de una circunstancia que gira en torno a experiencias de encuentro entre personas de todo origen y edad.

De un modo especial, las personas que han participado *formalmente* en el estudio me han abierto las puertas de sus vivencias, su intimidad. Educadoras y educadores sociales que han expuesto sus mayores logros pero también su más absoluta vulnerabilidad. Personas voluntarias que han compartido conmigo, sin tapujos, lo que significa para ellos la entrega a los demás, así como los miedos que nacen en el transcurso de su labor. Caminantes que me han cedido desinteresadamente una parte de su existencia, de su viaje; sus heridas y anhelos. Todos ellos testimonios cedidos desde la generosidad desmedida que supone entregar la propia experiencia de vida.

Por ello, hoy me hallo en deuda. Una deuda que he intentado saldar, en parte, a través de este texto que hoy usted lee. Un texto que, si cumple con aquello que persigue, constituirá una experiencia (Larrosa, 2003) para aquella persona que lo lea, un acercamiento *pático* a la vivencia humana de la hospitalidad. Al mismo tiempo, la investigación no "pasa" sino que "nos pasa" (Larrosa, 2006a), lo cual ha cargado el proceso investigador de infinitos instantes de cuestionamiento, reflexión, cambio, avance y retroceso. La hermenéutica reconoce la historicidad y lingüisticidad de la existencia, por lo que este escrito describe, desde la mayor honestidad posible, tanto las raíces contextuales e históricas como los virajes y callejones sin salida que han tenido lugar en este viaje.

La estructura del estudio aquí presentado es un intento de recoger, del modo más coherente y de manera lineal, un proceso multidireccional, paralelo y circular. La complejidad que atañe una investigación hermenéutica se puede imaginar como un baile, un diálogo, un eterno movimiento entre las partes y el todo, entre imaginar y volver atrás. De este modo, los capítulos tratan de representar lo que ha supuesto *sumergirme* en este proceso de comprensión y profundización, con sus luces y sus sombras.

El primer capítulo, *Interrogantes, propósitos y el methodos hermenéutico*, trata de exponer cómo se da la llegada a la investigación, de dónde viene la inquietud que sostiene el estudio que aquí presento. Partiendo del encuentro con la ética levinasiana, se describe el planteamiento genuino de interrogantes acerca del papel que juega la hospitalidad en la relación específicamente educativa. A continuación, se recoge el encuentro con la metodología hermenéutica para posteriormente abordar su *methodos* como actitud y perspectiva de investigación, seguido de la descripción del posicionamiento investigador asumido y las implicaciones éticas que toda investigación y, en concreto la hermenéutica, conllevan. Este capítulo concluye con el desarrollo de aquellas investigaciones previas

realizadas en torno al fenómeno de interés, en el apartado *Estudios precedentes y referentes: el estado del arte*.

El segundo capítulo, *La metodología hermenéutica: raíces, implicaciones y consideraciones para su puesta en práctica,* ahonda de manera detallada en la metodología, y sobre todo *perspectiva* que supone la hermenéutica en este trabajo. En primer lugar, se recorre históricamente cómo se ha comprendido la hermenéutica desde sus inicios de origen religioso, como exégesis. A continuación, se detalla la propuesta hermenéutica de Hans-George Gadamer como base teórica fundamental del acercamiento hermenéutico que aquí se propone. Por último, se describen las directrices metodológicas concretas que han guiado el proceso de investigación, así como algunas claves correspondientes a cuestiones de parcialidad, rigor e integridad en la investigación.

El tercer capítulo, *El propio horizonte de sentido: referencias teóricas,* recoge los recorridos teóricos que han constituido los referentes históricos y filosóficos del marco teórico que encuadra este estudio. Se denomina *horizonte de sentido* puesto que, si bien supone el punto de partida, no se trata de un conjunto de saberes estáticos y cerrados sino aquellos que son puestos *en juego* (Gadamer, 1999). Este capítulo engloba cuatro áreas principales: la relación histórica con la alteridad; diversos planteamientos filosóficos en torno a las nociones de acogida y hospitalidad; las claves teóricas fundamentales del pensamiento levinasiano en este estudio; y la profundización en las categorías de Hospitalidad y Acogida considerando los pensamientos de Levinas y Derrida.

El cuarto capítulo, *Hacia los contextos: dónde, quién y cómo,* aborda de manera amplia, teórica y crítica el contexto de estudio de esta investigación: el Tercer Sector de Acción Social. Tras ahondar en la exclusión social como noción y realidad, que justifica el origen y la razón de ser de las entidades del Tercer Sector, se profundiza en el surgimiento y la actualidad del mismo, así como en el papel de la Educación Social y el voluntariado social en las mismas. Posteriormente, se especifican los tres vértices testimoniales de la investigación: educación, voluntad y circunstancia. Se definen los participantes que han cedido sus experiencias y el modo de proceder con los educadores/as sociales, las personas voluntarias y los participantes de las instituciones. El cierre del capítulo recoge el proceso de investigación de forma narrativa, incidiendo en la toma de decisiones y sus matices.

El quinto capítulo, *Hermenéutica de la hospitalidad en contextos de vulnerabilidad*, recoge el texto hermenéutico. Desde una perspectiva holística, en un proceso de *zigzag* entre las partes y el todo -como si de un movimiento de prismáticos se tratase- se expone la narrativa hermenéutica de la hospitalidad en el encuentro educativo como suceso antropológico, *pático*, sensible. Desde un lenguaje que oscila entre la descripción teórica y el tono poético, se ahonda en las diferentes particularidades que conforman un entendimiento concreto del fenómeno que nos ocupa.

Por último, el sexto capítulo, *El retorno a la superficie: ¿tierra firme?* recoge las consideraciones finales del estudio, aun no en forma de *conclusiones* sino de reflexiones que tratan de despertar nuevos planteamientos. Posteriormente, se ahonda en la transformación que genera el proceso hermenéutico, para finalizar con una recuperación de las particularidades, dificultades y fortalezas surgidas durante la investigación, así como propuestas hacia nuevas investigaciones.

Capítulo 1. Interrogantes, propósitos y el *methodos* hermenéutico

Índice del capítulo

1. Descubriendo los propósitos de la investigación: un despertar
2. La elección de la hermenéutica: encontrar sin buscar
3. El methodos de la investigación hermenéutica: un *quehacer* metódico
4. Subjetividad, posicionamiento investigador y ética en la investigación
5. *Excursus.* "El estado del arte: estudios precedentes y referentes"

1. Descubriendo los propósitos de la investigación: un despertar

La existencia cotidiana de la mayor parte de los mortales baila entre un amasijo de obligaciones urgentes y banales, un puñado de placeres semanalmente repartidos y la continua recepción de estímulos de todo tipo, que pasan más o menos desapercibidos. A dicho existir, la dedicación académica añade un alborotado frenesí, copado de infinita multitarea docente, investigadora y divulgadora que posibilita, respectivamente, espacios de exposición, recogimiento e intercambio personal y académico. Todo ello, acompañado por un decente volumen de trasiego emocional con el que se atraviesa cada uno de los plazos que establece tanto la Academia como la propia existencia compartida.

No obstante, en medio del caos envolvente, existen instantes de *revelación secular*, donde la subjetividad se detiene en seco, abrumada. Encuentros auténticos, con personas reales o textos escritos, donde el diálogo destapa, muchas veces sin quererlo, el *quid* de la cuestión. El cuerpo se bloquea momentáneamente, una sensación corporal se despierta en la boca del estómago, los ojos se abren con incredulidad. "¡Claro! Eso es". El entorno inmediato se insonoriza; el tiempo parece detenerse y, por un instante, todo cobra sentido. Todo el existir se vuelca en aquello que acaba de acontecer. No es la asimilación cognitiva de una idea; es la experiencia *pática*, existencial, de lo que antes no era posible y ahora sí, de lo que no existía en nuestro horizonte y ahora conforma la perspectiva con la que nos relacionamos con el mundo.

La sensación descrita es aquella que me sacudió uno de los días en los que me hallaba sumergida entre los textos de Emmanuel Levinas. Mi mente gritó, mi cuerpo se movilizó. *Eso era.* La emoción del comprender inundó dicho instante; las consecuencias de lo comprendido marcaron todo momento posterior. Asumir la subjetividad como hospitalidad, puesto que la existencia sin el Otro no alberga sentido alguno, dejó marca en mi mente y en mi alma. La idea de la proximidad sin contacto directo, sin violencia, sin roce. Lo suficientemente cerca como para *estar* pero no tanto como para *anular.* La escucha frente a la mirada (Williams & Standish, 2016). Lo ético frente a lo racional, frente a lo cognitivo. La pasividad frente a la hegemonía del Yo y su autonomía, su primacía, su acción prioritaria (Levinas, 1991/2001). Las condiciones de la hospitalidad (Derrida, 1998).

Todas ellas sentencias firmes, arriesgadas -calificadas, en ocasiones, de *radicales* (Miller, 2017)- que recuerdan sin tapujos la responsabilidad humana innata para con quien

quiera que sea el Otro. Sentencias levinasianas que abrieron una brecha interna en mi subjetividad, sembrando cuestiones incómodas, complejas, y nunca más ineludibles. La preocupación nació, y no era posible acallarla. Ana de Miguel (2020) sostiene que "nada de lo humano nos debe ser ajeno" (p.291). Y es que, ¿acaso no debía ser la relación con el otro el centro fundamental de nuestra preocupación filosófica y antropológica? ¿Acaso no debía serlo en educación? ¿Acaso no están, la ética y la educación, "inextricablemente unidas"? (Tarc, 2006, p.287).

Estas, junto con otras cuestiones, comenzaron a ser cada vez más recurrentes. De este modo, no quedaba otra opción que acudir a la llamada, que atender a aquello que se había despertado y reclamaba atención. Si la hospitalidad era aquello que posibilitaba la relación humana ética (Levinas, 1991/2001), y la educación estaba basada, innegablemente, en una relación (Ortega y Romero, 2019) que se alejaba de una idealidad kantiana (Torrano, 1998), un sinfín de reflexiones e interrogantes florecían en torno a la relación entre educación y hospitalidad, dando origen a la presente investigación.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de hospitalidad en el encuentro educativo? ¿cómo es posible relacionarse con el Otro éticamente? ¿Existen gestos pedagógicos de acogida? ¿qué complejidades atañe acoger al Otro?

Así fue como, de manera genuina, tomó cuerpo el propósito fundamental del trabajo, que tenía que ver con indagar y reflexionar sobre el significado de la acogida u hospitalidad[1] en la relación educativa. Sin embargo, explorar la experiencia humana de la hospitalidad implicaba un nivel de complejidad inabarcable, múltiple e infinito. Había una intención de mirar a la realidad, pero ¿cómo? ¿acaso la relación educativa permanecería inmóvil y en silencio, esperando a ser observada?

Es entonces cuando la noción de *gesto* se introdujo en la conversación. Usualmente, este viene definido como el "movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo, con que se expresan afectos o se transmiten mensajes" (Real Academia Española, 2014a). Su empleo proveería de una defensa de lo *afectivo* -de lo que nos *afecta*- en un mundo que sufre un proceso de "ensordecimiento de los afectos" (Valls,

[1] A lo largo del escrito, se utilizan ambos conceptos -acogida u hospitalidad- como sinónimos, puesto que ambos son utilizados por los autores de referencia y explorados posteriormente en su origen etimológico y sociohistórico Capítulo 3, específicamente en el apartado 2: "Hospitalidad y acogida: etimología y propuestas filosóficas".

2024, p.66). Es afecto descrito en la misma fuente como “inclinación favorable hacia alguien o algo con los que se crea cierto grado de unión”.

Las acepciones continuaban. La segunda se relaciona con “semblante, cara, rostro”, con amplia cabida en la temática de esta investigación. Sin embargo, es la cuarta acepción aquella que recogía a la perfección la palabra que encabezaba el título de este trabajo: gesto como “acto o hecho que implica un significado o una intencionalidad”. Gestos pedagógicos, en el caso que nos ocupa. Es decir, todo aquel acto -consciente o inconsciente- que representase una intención específica dentro del encuentro educativo, en el diálogo experiencial entre seres humanos.

Buscábamos gestos. Pero ¿qué tipo de gestos? Y ¿dónde podíamos encontrarlos? Estos interrogantes, entre otros muchos, se acumulaban progresivamente. Si bien me inundaba el instinto de perderme en mi propia búsqueda, la necesidad de concreción se imponía y me obligaba a tomar decisiones. A través de un ejercicio de conversación interna y externa, parecía que las nubes comenzaban a disiparse y permitían a las ideas, inicialmente más abstractas, comenzar a tomar tierra.

En primer lugar, los espacios de educación reglada no se planteaban como una opción a contemplar; sentíamos la necesidad imperiosa de trascender los muros de la escuela. En este caso, buscábamos un contexto donde existiese una *intención* educativa en su máxima amplitud de significado, una acción educativa cargada de contenido experiencial. Un lugar donde la relación educativa naciese y se desarrollase modo genuino, desde el encuentro (Bárcena y Mèlich, 2014) humano. Un ambiente plural y flexible, con diferentes agentes, con variedad de situaciones relacionales donde el componente circunstancial cobrase especial protagonismo. Nacían nuevas cuestiones.

¿Qué ocurre en los contextos desfavorecidos o situaciones de dificultad?
¿Qué es educar, acompañar cuando todo -o mucho- falta?
¿Cómo se acompaña donde hay vacío?
¿Cómo la hospitalidad puede hacer frente a la hostilidad de la existencia?

De algún modo, la inercia de todas estas reflexiones nos llevaba, irremediablemente, a contemplar seriamente la posibilidad de situarnos en el espacio de la educación no formal. ¿Cómo se vivía el encuentro educativo en este ámbito? ¿cómo se experimentaba la acogida, el acompañamiento, la relación con el Otro que llega? Aquella

preocupación en torno a la acogida y la hospitalidad en el encuentro educativo había aterrizado, sin apenas darnos cuenta, en la realidad. Es así como tomó forma nuestro propósito de investigación: **indagar hermenéuticamente en los significados de la hospitalidad, en la relación con intención educativa, que acontece en contextos de vulnerabilidad.** En este caso, por nuestra localización geográfica, este se materializaba en el Tercer Sector de Acción Social de la Región de Murcia.

En primer lugar, era necesaria una aproximación teórica a las nociones de acogida y hospitalidad, por lo que se planteó, como primer paso u objetivo específico, *estudiar en profundidad el lugar que ocupa la noción de acogida en el planteamiento filosófico de Emmanuel Levinas, así como la posterior noción de hospitalidad incondicional acuñada por Jacques Derrida bajo inspiración levinasiana.* A continuación, se planteó *explorar las implicaciones ético-pedagógicas que pueden tener las nociones de acogida y hospitalidad en la relación educativa*, considerando esta última desde una perspectiva ético-antropológica.

En lo que respecta a la mirada hacia la realidad, nuestra prioridad era abrazar y atender toda la riqueza y complejidad existente en los gestos y experiencias de acogida que surgen en cada encuentro educativo. Por este motivo, se optó por la conversación hermenéutica para responder a diferentes objetivos: 1) *indagar en las vivencias de los educadores/as sociales a través de una entrevista o conversación abierta;* 2) *ahondar en el testimonio de las personas voluntarias a través de un grupo focal; y* 3) *adentrarnos en la historia de vida de varias de las personas que son atendidas por las entidades sociales participantes*.

No se trataba en ningún momento de fiscalizar ni evaluar el desempeño profesional de los técnicos ni el modo de actuar de los voluntarios; tampoco de contribuir al sensacionalismo en torno a las experiencias desgarradoras vividas por los participantes. En su lugar, se intentaba *reflexionar y cultivar, desde el respeto y la intimidad más absolutas, la comprensión del rol que cumple la acogida en el encuentro educativo,* al mismo tiempo que el proceso de investigación generaba espacios de encuentro y reflexión con los propios participantes. Atender la llamada de la hospitalidad como fenómeno humano implicaba abrirse a lo que llegase, sin tomar por certeras las pretensiones que podían existir sobre esta, un proceso, un *despertar* (Moules, McCaffrey, Field y Laing, 2015).

2. La elección *de* la hermenéutica: encontrar sin buscar

Al referirme a mi relación con la hermenéutica como proceder investigador, me resulta ineludible referenciar una cita perteneciente a una de las mayores sagas de ficción del siglo XXI: la historia del famoso mago "Harry Potter". En el primer libro, el protagonista ingresa en Hogwarts, la prestigiosa Escuela de Magia y Hechicería, lo cual le insta a preparar sus materiales para el inicio del curso. Cuando Harry se presenta en la tienda de varitas mágicas, el Señor Ollivander le ofrece varios modelos, invitándole a ejecutar un corto movimiento con cada uno de ellos para observar cómo reacciona cada varita. Cuando Harry sujeta una de ellas, una ligera sacudida le moviliza el cuerpo. Ante tal reacción, el Señor Ollivander asiente, y le aclara: "realmente curioso cómo suceden estas cosas. La varita *escoge* al mago, recuérdalo" (Rowling, 1999, pp.41-42).

La famosísima escena de la aún más conocida saga permite iluminar, de un modo gráfico y sencillo, la complejidad que relaciona a cada investigador con su metodología. Si bien la persona que investiga cuenta, aparentemente, con una amplia diversidad de enfoques de investigación a su disposición entre los que *elegir*; permítanme disentir. Es el *methodos* quien elige al investigador, y no al contrario. La búsqueda de una metodología se configura en un análisis exhaustivo de las posibilidades, hasta el preciso instante en que, si se es afortunado/a, la propia persona *se ve reflejada* en aquello que lee. De nuevo, resuena: "Eso es". La intención brota de la subjetividad investigadora, proponiendo objetivos, inquietudes, metas. El *qué* nace, y busca desesperadamente un *cómo* que le sea coherente y accesible. La varita elige al mago.

Especialmente al inicio de la senda investigadora, cuando el *qué* no es nítido sino confuso y escurridizo, muchos *cómo* pueden parecer válidos. Sin embargo, cuando se avanza, se camina, se adquiere familiaridad con el terreno… lo lejano se aproxima y los bordes borrosos comienzan a tomar forma -si bien nunca se delinean completamente. De este modo, es posible ser consciente de que la varita que *parecía* habernos elegido no nos pertenece. El recorrido de mi personalidad investigadora brota de raíces fenomenológicas (Costa, 2018), tras el descubrimiento de esta corriente de pensamiento filosófica en el año 2017 de la mano de la Prof. Laura Cavana (Universidad de Bolonia). A partir de ese momento, se desencadena un interés y curiosidad incansables por la intersubjetividad (Husserl, 1901/2006), el ser-en-el-mundo (Heidegger, 1927), y la conciencia siempre intencional, siempre *conectada* a un qué. Parecía mi varita.

> La fenomenología se ha esforzado por reconceptualizar la relación hombre / mundo, repensándolo bajo forma de correlación originaria: antes de cualquier concreta experiencia, el hombre está abierto al mundo. No nos somos dados como mentes puramente cognitivas, sino como mentes incorporadas e inherentes a un mundo. (Yáñez, 2002, p.22)

Efectivamente, la fenomenología se asemejaba en gran medida a lo que mi intención necesitaba, y configuró gran parte de mi modo de observar el mundo durante un tiempo. No obstante, tras comenzar a indagar en la múltiple y compleja trama filosófica que comprendía la propia fenomenología, me topé de bruces con la hermenéutica (Moran, 2011). Ahondando en este nuevo término, pude observar que no se trataba únicamente de concebir la subjetividad conectada al mundo (Husserl, 1901/2006), o de considerar el comprender como ontología existencial (Heidegger, 1927), sino de dar un paso más allá y considerar el entender como un verdadero y constante *acontecer* (Gadamer, 1999) que posibilitaba y dotaba de sentido la existencia humana.

Atravesar el umbral de la hermenéutica implicaba abandonar la *puesta entre paréntesis* propuesta por Husserl, y acoger sin reparos los propios *prejuicios* (Gadamer, 1999) como aquello que *posibilita* nuestro entender, que "permite la pregunta", como sabiamente señaló la Dra. Guoping Zhao en una conversación informal al respecto el pasado enero de 2024. La hermenéutica abraza el pasado-presente sociohistórico que nos encuadra, generando aquel horizonte de sentido intersubjetivo, maleable y siempre abierto a lo que pueda ocurrir, desde el cual es posible ejercer aquello que pueda entenderse como *investigar*.

La varita elige al mago. La hermenéutica se presentó ante mí sin previo aviso y me eligió, del mismo modo que lo hizo el *qué* que me incumbe en estas páginas. Por lo tanto, lo que parecía ser la justificación de una *elección* metodológica se transforma aquí en una honesta y simbólica gratitud hacia la hermenéutica, por haberme proporcionado aquel *cómo* que me ha permitido ahondar en las profundidades de lo incierto, de lo borroso, de lo que *no se ve.* Que me ha llevado a un intento de conservar lo particular como excepcional, a explicitar lo silencioso y a guardar silencio ante lo que *habla* por sí mismo. Que me ha permitido hacer *zigzag* entre lo existencial y lo histórico, entre lo vivido y lo estructural. Aquel *cómo* que ha expandido mi horizonte de sentido y me ha hecho *ponerme en juego,* en riesgo. Mi varita. Pero ¿cómo fui consciente de ello?

El encuentro humano es un fenómeno amplio, complejo y completamente alejado de lo rígido o cerrado. Se escapa entre los dedos si intentas cogerlo, se escapa de cualquier intento de dominación, control o moldeado. Ello lleva a la necesidad de *sumergirse* en él para poder comprender sus dinámicas y secretos. Ahondar desde lo existencial hacia lo sociohistórico. Partiendo de lo vivido, recordando lo estructural y considerando, en todo momento, la expectativa de aquello que se desarrolla en la vivencia cotidiana. La hermenéutica se posicionaba en forma del *cómo* que posibilitaba todo aquello, como podrá apreciarse en las siguientes páginas.

3. El *methodos* de la investigación hermenéutica: hacia mar abierto

La naturaleza teórica de la hermenéutica hunde sus raíces en el realismo ontológico y reclama una concepción epistemológica basada en la construcción del conocimiento (Moules et al, 2015). De este modo, la noción de verdad en la hermenéutica es plural y situada, atendiendo al tiempo y al lugar: "en el corazón de la hermenéutica está la idea de *aletheia*" (p.3). Este concepto filosófico, procedente del griego antiguo, y referido a la sinceridad de los hechos y la realidad, alude a un movimiento de apertura, revelación o *des*-cubrimiento. Sin embargo, dicha concepción de revelación nunca tiene un carácter absoluto, puesto que en cada *des*-cubrimiento se *cubre* algo más, entrañando siempre un misterio parcial.

Aletheia, término frecuentemente acuñado por Martin Heidegger, tiene su antepasado lingüístico en la palabra Lethe, que se corresponde con el nombre del *río del olvido* de Hades en la mitología griega, cuyas aguas producían amnesia a quien bebiese de ellas. Al mismo tiempo, la palabra Lethe también se relaciona con la palabra *letal,* y de este modo, con la muerte. Frente a dicho escenario, la noción de *aletheia* se posicionaría "frente a lo olvidado o muerto, devolviéndolo a la vida" (Moules et al, 2015, p.3, traducción propia) o recordándolo, al mismo tiempo que se constituye como un posicionamiento disruptivo que cuestiona aquello que se da por sentado. Dicho posicionamiento es el que se asume en esta investigación.

Si la intención es cuestionar lo dado, aquello normalizado y neutralizado, cabe ahondar en el propio término *metodología*. Si se atiende al origen etimológico de *metodología*, observamos dos partes principales: "método" o *methodos* y "logía" o logos. *Methodos* se divide, a su vez, en dos partes dignas de atención. El vocablo *meta,* por su

parte, hace referencia a "más allá"; mientras tanto, *hodos* alude a camino, ruta, vía, manera… así es como *methodos* se constituye como ese camino que lleva y traslada más allá de donde uno se encuentra. Unido a *logos*, que define la "ciencia o el estudio de", se conforma la definición de metodología como "ciencia del método" que se recoge en el actual Diccionario de la Real Academia Española (2014b).

Recordemos que la definición anterior bebe o se inspira en la concepción moderna de método como *camino* exacto, ordenado, replicable, puro y universalmente objetivo. Ejemplos de dicha posición son las teorías desarrolladas René Descartes en el siglo XV o Immanuel Kant a lo largo del Siglo de las Luces. Sin embargo, al profundizar de nuevo en los vocablos mencionados, se observa que *meta*, además de referir a "más allá", también posee el significado referido a "afuera". De este modo, ¿sería posible concebir el *methodos* como aquel proceder con el que *salirse* de donde uno se encuentra? O incluso… ¿salirse del camino *establecido*? ¿salirse de lo concebido comúnmente como camino?

Es esta posición la que asume la hermenéutica que aquí se emprende, haciendo frente a la ilusión de certeza e inflexibilidad del proceder del método moderno, que se fundamenta en una anhelada, pero irreal, universalidad y neutralidad (Jensen & Lauritsen, 2005). El rechazo de la inflexibilidad no desemboca, en este caso, en la abogacía por una anarquía incontrolada en el proceder, sino la huida de la imposición de reglas o procesos *universales* y medidos y la defensa de la profundización en los significados *contextuales* y diversos de la compleja y contingente vida humana. La hermenéutica se constituye como una "filosofía sustantiva más que un método estratégico" (Moules, 2002, p.13). Frente al seguimiento riguroso de un método concreto; se defiende un proceder *metódico*, es decir, fundamentado y documentado con un alto nivel de detalle, que permita corroborar la profundización defendida y explicite de modo coherente los procesos y conexiones que han guiado la entera empresa.

En la investigación que recoge este escrito, el *methodos* constituye la *guía instintiva y fundamentada* que me acompaña en el reto de *zambullirme* de lleno en la experiencia de la comprensión. En un intento de alejarme de la metáfora de la investigación como camino -ni siquiera considerando *campo a través*- esta se plantea como una inmersión, un *precipitarse* al mar con los ojos cerrados y el corazón agitado. Desconozco si *haré pie*, si me recogerá una marea en calma o las olas fruto de algún temporal. Sin embargo, percibo un empuje, *algo* me dice que salte. Porque el impulso

hermenéutico no nace del vacío y el silencio. En este caso, un *prejuicio* en forma de inquietud. Por ello, salto con mi subjetividad *en obra* (Rolnik, 2022), asumiendo miedos y preguntas. Poniendo en juego vivencias pasadas, mi circunstancia presente y el porvenir. Sin saber exactamente cuántos metros me separan del agua, cuántos segundos me sostendrá el aire antes de cubrir mi existencia de pies a cabeza.

La incerteza posee una notable capacidad de convocatoria. Una pregunta que nace es difícil de acallar. Aun a sabiendas de que la respuesta pueda no ser agradable, del posible brote de emociones imprevistas. Nace la pregunta, y con ella la búsqueda de respuestas, aunque ello implique un *lanzarse*. En ciertos momentos, faltará el aire, no será posible ver con claridad. Un mar imprevisible obligará a repensar las decisiones previstas, y exigirá una justificación fundamentada. Cómo nadar, hacia dónde, cuándo tomar aire, cuándo perspectiva. No olvidar buscar el descanso sacando el cuerpo a flote, boca arriba. Recurrir a la horizontalidad en un mundo vertical que criminaliza la pausa (Valls, 2022).

El mar abierto rebosa incerteza, pretender nadar en línea recta se transforma en una utopía donde la inercia de la marea influye en cualquier intención o movimiento. Al mismo tiempo, dejarse llevar por la marea dejará al descubierto aquellos significados que no es posible apreciar desde fuera. Si bien en un primer momento se taponan los oídos, ello es solo el primer paso para *escuchar* desde un silencio abrumador, pero lleno de posibilidades. Me tomo la deferencia de traer a colación las palabras de Giorgio Agamben (2023, p.15) para alumbrar el tipo de relación que mantengo con el reto emprendido:

> *"qué me ha enseñado el agua: la delicia, cuando en un determinado momento perdemos pie y el cuerpo se abandona al nado casi sin quererlo"*

El cuerpo se abandona al nado, casi sin quererlo. Soltando la hegemonía del control. La mente y el alma se abandonan al provenir, a la experiencia vivida y pensada. Las emociones florecen e inundan cuerpo y alma; las decisiones tienen lugar basadas en un conocimiento situado y una posición ética determinada. Y durante todo el proceso, abrazar la imprevisibilidad, acoger la verdad de que uno no es completamente dueño de sus propios pensamientos. Abrazar lo desconocido como la fundamentación de un proceso que se construye desde lo contingente.

A su vez, asumir que la inmersión hermenéutica se configura en la pluralidad. Si bien el salto es *individual*, el nado de comprensión es colectivo, generando un proceso de simbiosis que "busca una apertura disciplinada a lo extraño y ajeno. Promueve una

tensión creativa entre los supuestos de nuestros propios horizontes y los de aquellos que son diferentes" (Davey, 2006, p.4). Así afirma Larrosa (2006b) que "la experiencia lo es siempre de lo singular, no de lo individual o de lo particular, sino de lo singular. Y lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión". De este modo, para hablar de la experiencia se necesita un lenguaje compartido "en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa a exige de nosotros" (pp. 37-38).

La hermenéutica se constituye como tarea conjunta que asume la complejidad y busca explicitarla en su propia dificultad (Morin, 2009), sin simplificar en exceso ni olvidar la armonía estructural. Acepta y abraza el potencial desacuerdo- de voces tanto escritas como pronunciadas- que modelan y configuran cada propio horizonte de sentido. Una investigación nómada (St. Pierre, 1997), cuya esencia se conforma en el propio movimiento incesante. Desde una visión múltiple y siempre contextual, presta atención a lo concreto como significativo, huyendo de las generalizaciones analíticas que tratan de describir la realidad con detalle absolutista. Frente a la explicación causal, un intento de comprender desde el interior hacia el exterior y viceversa (Moules et al, 2015). Emplear la primera persona para afrontar la escritura de dichos significados implica un posicionamiento investigador que afronta el temporal de lo ético a muchos niveles. Es esta subjetividad en juego aquella que trata de describirse en las siguientes páginas.

4. Subjetividad, posicionamiento investigador y ética en la investigación

Como se ha descrito anteriormente, la hermenéutica se manifestó como la opción más coherente y flexible a la hora de sumergirse en el encuentro educativo y explorar los gestos de acogida que en él germinan. Este posicionamiento metodológico permitiría observar las cuerdas que entretejen las relaciones educativas en un contexto específico y diverso como lo constituye la labor de acompañamiento socioeducativo. Dicho *sumergirse* se desarrolla desde un determinado horizonte de sentido (Gadamer, 1999), que es el que posibilita este tipo de exploración: "no hay interior y exterior en la investigación hermenéutica, en el sentido de un abismo insalvable entre el *yo* y el mundo […] la investigación hermenéutica trata sobre comprender, sobre estar en el mundo de una forma particular" (p.75).

> No se puede pensar sin un cuerpo situado e involucrado en el mundo, ya no desde una distancia que protege al pensante, sino desde el barro y la cercanía que genera broncas, vacíos de sentido, incertidumbres, desde donde no se puede salir limpio, si es que se puede salir. (Morales, 2017, p.61)

Las historias *nos* pasan, por dentro y por encima: "aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace, sino que se padece; no es intencional, no está del lado de la acción, sino del lado de la pasión" (Larrosa, 2006b, p.38). Dejan una huella imborrable que *construye* y que -afortunadamente- nos impide volver al estado anterior. Para que ello suceda, de modo verdaderamente significativo, es preciso abandonarse al impacto, abrazar la afectación: *dejar* que nos pase. Ello supone una apertura - ¿una ruptura? - que expone la propia vulnerabilidad, en este caso, en la labor investigadora. La fría racionalidad y la imposible pero pretendida neutralidad debe ser sustituida por una condición sensible hacia aquello que llega.

> La sensibilidad es una condición fundamental para educar-nos en estos tiempos; que sin ella, podemos obtener mucha información y detallados conocimientos, pero sin el susurro que proviene del exterior y que palabrea el otro es imposible atender hospitalariamente la vida y el sufrimiento del prójimo. (Jaramillo, 2018, p.186)

Asumir la posición "de un infiltrado parcial, en lugar de en la de un comentarista externo sin riesgos" (Jensen & Lauritsen, 2005, p.65). La simplicidad y la comodidad no forman parte del proceso. En su lugar, un profundo y constante ejercicio de humildad y flexibilidad, acompañado de la exposición del propio *ser* en la investigación. Larrosa (2006b) se pronuncia en contra del discurso o escritura académicos que tratan de comunicar constantemente "como expertos […] Necesitamos […] pensar, en nombre propio […] Colocarse en la lengua desde dentro, sentir que las palabras que usamos tienen que ver con nosotros […] exponerse […] en la incertidumbre de los propios pensamientos" (pp.39-40). La condición parcial de la investigación constituye la representación consecuente de la parcialidad contextual que envuelve a quien lleva a cabo la empresa (Jensen & Lauritsen, 2005). Una parcialidad vital, dependiente de una determinada corporalidad, que se halla a su vez ubicada en un lugar físico-geográfico con implicaciones simbólicas y sociopolíticas. Obviar *desde dónde* se investiga pone en riesgo la complejidad que afecta lo investigado y el propio *investigar*.

En el presente estudio, la explicitación de la subjetividad no se materializa a través de la descripción detallada de la propia identidad personal o política (en forma de

categorías definitorias), como se expone otros trabajos. En su lugar, esta se muestra a sí misma a través de las decisiones tomadas; de su argumentación y fundamentación a lo largo de este escrito. También lo hará a través de la explicitación de mis propias concepciones teóricas sobre lo educativo, lo ético y lo antropológico (que se recogen en el capítulo 3), que son bautizadas como mi *horizonte de sentido* y como tal suponen un punto de partida flexible que se abre a la discusión, al cuestionamiento, al cambio. Un posicionamiento onto-teórico que se fundamenta en una subjetividad flexible (Rolnik, 2022) cuyo fundamento existencial es el cambio, a través de la crisis de lo certero:

> El sujeto es asaltado por una extrañeza que le genera inquietud. El malestar que le provoca este estado constituye una señal de alarma que la vida activa cuando se ve sofocada en las formas en las que se expresa en el presente. Esta asfixia resulta del hecho de que tales formas de expresión no dan cuenta de las afecciones, las cuales necesitan encontrar su lenguaje. Es el deseo lo que responderá a este llamado: este es convocado a actuar para que la vida vuelva a respirar y para que el sujeto se reencuentre en un nuevo diseño de sí mismo. (p.143).

La posición investigadora nace al explorar algo desconocido y, por lo tanto, extraño y ajeno. Aquello que viene materializándose en el proceso configurará un estado latente de cambio y transformación que lleva a ese *nuevo diseño* de uno mismo, donde los límites "son solo umbrales que esperan a ser atravesados" (Valls, 2024, p.17). En este caso, esta se hallará a su vez influenciada por las propias experiencias de hospitalidad y hostilidad relacionadas con el proceso de investigación, tanto de manera explícita como implícita. Todo ello, configurado a través de un determinado modo de comunicar, una forma específica de escribir, de mostrar*me*. Las palabras, las expresiones, el tono, los silencios. Como consecuencia, una exposición que defiende firmemente Larrosa (2006b): "hablar (o escribir) en nombre propio significa abandonar la seguridad de cualquier posición enunciativa, para exponerse en la inseguridad de las propias palabras, en la incertidumbre de los propios pensamientos" (p.40).

El profesor Larrosa (2006b) alude a su vez a las *políticas* que se manifiestan a través del lenguaje académico y que encuadran, encorsetan y limitan el conocimiento generado en una determinada comunidad científica, a través del lenguaje y los modos de comunicación: "iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir cómo está mandado. Pertenecer a una comunidad científica […] supone haber interiorizado sus vocabularios

y sus gramáticas" (p.32). Este modo de proceder define lenguajes válidos y no válidos, legitima unos y rechaza otros. En este caso, existe un interés por buscar un equilibrio entre lo profundo y lo accesible, que traiga riqueza y elaboración sin caer en una redundancia abrumadora. Un lenguaje que abrace la experiencia y trate de alumbrar aquello que a primera vista se halla oculto a nuestra mirada.

Todo ello, corriendo el *riesgo* humano de no alcanzar lo anhelado.

El posicionamiento ético en la investigación hermenéutica

La naturaleza de la hermenéutica implica que no sea posible categorizarla como un ejercicio neutral (Moules et al, 2015). Una determinada posición investigadora implica un posicionamiento *ético* concreto, una responsabilidad acerca del qué enunciado, del cómo se enuncia; las palabras a utilizar, aquellas a evitar. La elección del *dónde* investigar, con quién. Cómo preguntar, cómo responder a determinadas preguntas o justificaciones. Cómo establecer la relación con los participantes, los límites que no deben sobrepasarse. Cómo cultivar una hospitalidad investigadora que pueda hacer sentir *como en casa* a cualquier persona cercana o desconocida que tome parte en esta empresa.

Valorar las implicaciones que la propia investigación tiene para quienes participan, la selección o rechazo de ciertas preguntas a sabiendas de la posibilidad de que estas remuevan almas y abran heridas. La cuestión de la privacidad, el anonimato, la confidencialidad. Hacerse cargo de que habrá partes de la historia a las que no se podrá -o directamente no se deba querer- acceder. Decisiones que deberán replantearse, direcciones que deberán reconducirse. Revalorar constantemente la propia condición de investigadora, exploradora o interrogante. Las concepciones y creencias de la propia tradición (Gadamer, 1999) que corren, en todo momento, el riesgo de solidificarse si no se presta atención.

La conciencia crítica que guía esta investigación lleva a la reflexión en torno a qué tipo de conocimiento se genera, por qué y para quién. Como afirma Larrosa (2006b), urge la necesidad de "hablar […] en dirección a alguien. […] A diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para […] el especialista, el estudiante […], hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien" (p.40). Ello se relaciona directamente con qué palabras se utilizan, qué tono se acuña, y qué realidades se normalizan o, por el contrario, se problematizan: "en lo que toca al discurso

académico de la historia –es decir, la 'historia' como un discurso producido en el ámbito institucional de la universidad–, 'Europa' sigue siendo el sujeto soberano, teórico, de todas las historias" (Chakrabarty, 1999, p.442).

> Reconocer que toda producción significativa como lo es la filosofía, el arte, la ciencia, la literatura, la historia, etc., es susceptible de ser explicada en relación con las determinaciones sociales. En este sentido la cultura, en una acepción más general, incluye al nosotros y a los otros, porque no sólo representa a la sociedad, sino que cumple con las necesidades de producción de sentido y con la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. (Magallón, 2019, p.72)

Por ello, este escrito trata de *jugar* con los lenguajes establecidos, abrir y cuestionar los significados de las palabras, tratando de hacer frente a la tendencia modernista de *estabilizar*, acotar e "indexar la realidad en el lenguaje, […] palabrear el mundo" (Machado de Oliveira, 2021, p.15). Asumir los nombres como herramienta que permite el *reconocimiento* de lo concreto (Taylor, 1992), sin con ello instaurar herméticamente ciertos significados. Machado de Oliveira (2021), en su obra *Hospicing Modernity*, relata el planteamiento del filósofo maorí Carl Mika, quien sugiere:

> En lugar de "redactar el mundo" [wording the world], cuando el lenguaje se manifiesta como una entidad, "mundifica el mundo" [it worlds the world] y esto abre otras posibilidades [...]. Al redactar el mundo, estamos socializados para tratar las historias como herramientas de comunicación que nos permiten describir la realidad, prescribir el futuro y acumular conocimientos. Al mundificar el mundo, las historias son entidades vivas que surgen del mundo y lo mueven. (p.15, traducción propia)

El anterior planteamiento constituye un punto de partida fundamental en el modo de afrontar la investigación, desde la posibilidad, el cambio, la apertura y el dinamismo. Se comulga, de este modo, con el convencimiento de que "la pedagogía es una reflexión sobre cuestiones más cercanas a la filosofía que a la prescripción […] si se queda quieta […] no es tal, se desvanece […] La pedagogía y la educación, o se mueven, o no son" (Morales, 2017, p.51). Por este motivo, existe una intención de comprender el origen e inercia de los significados sin encerrarlos, al mismo tiempo que se cuestiona por qué utilizar ciertos conceptos en lugar de otros.

De este modo, expresiones como "exclusión social", "integración social", "intervención social" o "usuarios" se han considerado problemáticos, al constituir estos la muestra de una categorización absoluta (Mèlich y Moreta, 2018), objetivadora y

estandarizada de las complejas realidades que envuelven a las personas que viven dichos fenómenos, agrupándolas en una categoría alejada: "he aprendido a desconfiar de cualquier *nosotros* enunciado con la pretensión de incluirme en cualquier identidad posicional" (Larrosa, 2006b, p.31) . Porque tal y como afirma Sánchez-Valverde (2020), "la primera discriminación, […] es aquella que se produce en la denominación. Nosotros queremos y pensamos que estamos facilitando la inclusión pero el resultado es segregación" (p.20).

> En nuestra práctica profesional, académica y discursiva cotidiana hablamos de menores, de extranjeros, de migrantes, de MENA (menores no acompañados), de sin techo, de mayores, de víctimas de trata, de víctimas de violencia, etc. Grupos y categorías de personas, ordenados y clasificados desde criterios de supuesta afinidad y homogeneidad. Curiosamente, la mayoría de esas denominaciones son adjetivos o locuciones adjetivales que pueden hacer correr a la educación social una suerte de especialización a la carta. (p.17)

Si bien el uso de ciertas categorías ha sido requerido en este trabajo para hacer referencia a lo comprendido comúnmente por ciertos fenómenos, este se ha empleado desde la cautela, y el detenimiento. En un intento de transformar la *semántica pública* (Butler, 2021) se ha decidido *renombrar* ciertos fenómenos para *transformar* la visión de estos, como afirma Roca (2008): "la esencialidad de un texto narrativo es su capacidad para resignificar el mundo, revelarnos la comprensión del mundo, y con ello, a nosotros mismos" (p.493). Recuperar así un lenguaje que trate a las personas como personas (Spelman, 1978) en un ejercicio de praxis cognitiva o redefinición de la realidad, que permita "la subversión de los códigos culturales dominantes" (de Miguel, 2015, p.250).

> La primera pregunta en boca de la ciudadanía y de "dudosos" profesionales ante el internamiento de un adolescente suele ser: ¿qué ha hecho?, pocas veces se expresa un: ¿qué le pasa?, y es obvio que existe una gran diferencia entre estas dos cuestiones. (Navarro-Pérez, Tarín-Cayuela, Carroll, y Capella-Castillo, 2023, p.57).

Por otra parte, se ha tratado la temática nuclear de la exclusión social desde una perspectiva crítica fundamentada, que ha tratado de elucidar las estructuras sistemáticas que permiten y conforman la cuna de la exclusión de ciertas personas y grupos. Desde una práctica investigadora consciente de su propia realidad y las "condiciones de posibilidad semiótica" que esta abre para *renombrarla* (García y Sáez, 2017), se asume "la responsabilidad ético-política-profesional de traducirlos [la práctica investigadora,

docente y/o profesional] a otros lenguajes para inventar prácticas más vivificantes o enriquecedoras que las del punto de partida. Ejercicio de bricolaje intelectual y práctico" (p.107). Por este motivo, en un intento de *desobedecer* el lenguaje (Skliar, 2015), este trabajo de tesis denuncia la realidad de las actuales sociedades modernas, que abanderan la paradoja de enaltecer la Declaración de los Derechos Humanos al mismo tiempo que se clasifica en "apto" y "no apto" el derecho a los mismos.

Una apuesta por mantener una perspectiva atenta, interrogativa y desafiante ante lo dado por *normal*, lo neutralizado en nuestro comprender. Puesto que "en la medida en que la hermenéutica contemporánea permanece alejada de la crítica al sujeto neoimperialista y patriarcal, su rendimiento teórico se confundirá con los requerimientos de una preeminencia geopolítica de aspiraciones universalistas" (Ortega, 2004, p.209). De este modo, se persigue aquí el propósito de encarnar una práctica investigadora desde una posición de *agente doble* (García y Sáez, 2017), que asume su lugar dentro del sistema al mismo tiempo que señala y denuncia las dinámicas internas injustas que lo sustentan.

Se asume así una responsabilidad ética que, además de atender a los mencionados aspectos estructurales y expresivos, se compromete con una ética relacional que "reconoce y valora el respeto mutuo, la dignidad y la conexión entre investigador e investigado, y entre los investigadores y la comunidad en la que viven" (Ellis, 2007, p.4). Por este motivo, la presente investigación priorizará las necesidades de quienes participen a las necesidades de la propia investigación, respetando los tiempos y las decisiones de cada persona en cuanto al *qué* y al *cómo* de la información compartida.

Reconociendo las premisas anteriormente mencionadas, la inmersión hermenéutica que aquí toma comienzo *escrito* es una intención de ahondar en la hospitalidad como elemento estructural de la relación educativa, siendo consciente de que dicho elemento se halla inmerso en una circunstancia y condición sociohistórica concreta, en un entorno específico y vivida por unas personas específicas. Por lo tanto, desde el mayor respeto y humildad, emprendo esta carrera hacia el salto que me permita transformar de lleno mi propio horizonte de sentido.

5. *Excursus*. "El estado del arte: estudios precedentes y referentes"

El camino hermenéutico fluctúa, indefinidamente, entre lo pensado y lo que queda por pensar. Para explorar esto último, el primer paso era identificar aquellas investigaciones realizadas previamente en torno al interés de estudio, de modo que fuese posible localizar aquel *hueco* en la comprensión que pudiese constituir una inspiración. El propósito principal perseguía explorar investigaciones previas, con enfoque hermenéutico, en referencia a la relación educativa en contextos educativos no formales. Especialmente, se consideraban aquellos estudios que considerasen una perspectiva inspirada en la ética levinasiana y la hospitalidad. En coherencia con el interés de la investigación, la búsqueda excluyó aquellos estudios, de carácter teórico y práctico, que partiesen de una concepción formal de lo educativo, tanto a nivel teórico como empírico. Con relación a esto último, es posible consultar la revisión sistemática realizada por Pedreño (2021) en relación con en el contexto educativo formal y la relación docente-educando, incluyendo estudios de corte teórico y empírico.

La búsqueda incluyó investigaciones en forma de artículos científicos, libros o tesis doctorales que desarrollasen reflexiones teóricas, revisiones bibliográficas y estudios hermenéuticos con apoyo de testimonios. Por lo que respecta al idioma, consideré principalmente los idiomas español e inglés, considerando asimismo publicaciones en valenciano o italiano, al poseer conocimiento de los mismos. Tras establecer los formatos a considerar, se seleccionaron las fuentes a consultar (véase Tabla 1) y se debatieron las palabras clave para la búsqueda. Se acordaron las siguientes: Levinas, educación (*education*), pedagogía (*pedagogy*), Educación Social (*Social Education/Social Work*), acogida/hospitalidad (*hospitality, welcome, response*) y alteridad (*alterity, otherness*). Si bien las nociones de "acogida" y "alteridad" no aparecían en el Tesauro de la Unesco (UNESCO, 2023), sí figuran en el Tesauro de Migraciones Internacionales Contemporáneas (Colectivo IOÉ, 2023). En este último tesauro no figura traducción a la lengua inglesa, por lo que recurrí a la herramienta especializada de traducción *Deepl*.

Siguiendo las indicaciones de Sánchez-Meca (2010), se procedió del mismo modo en todas las fuentes, introduciendo los descriptores de búsqueda de manera aislada y combinada, en lengua española e inglesa. La búsqueda se acotó a publicaciones desde el año 2000 hasta el año de publicación de la tesis doctoral, 2025 (se actualizó

progresivamente durante los años del desarrollo de la investigación). De modo paralelo, pude establecer contacto continuo con una serie de expertos/as en el área, además de la presencia de mi director y mi tutor de tesis, cuya ayuda constituyó una guía fundamental en el período inicial, donde el volumen de escritos era abrumador. Sánchez-Meca (2010) asegura que es preciso tratar de evitar el sesgo de publicación mediante la inclusión de fuentes no formales. De este modo, se decidió realizar un rastreo genérico en Google Académico, para completar el ejercicio de búsqueda. En la tabla 1, que se muestra a continuación, recojo la relación de portales de búsqueda, registros localizados y registros seleccionados de dicho ejercicio.

Tabla 1. *Relación de fuentes consultadas y registros seleccionados*

Fuente		Registros consultados	Registros seleccionados
Repositorios	TESEO	171	6
	TDX	131	0
Bases de datos	WOS	251	20
	SCOPUS	237	17
	Dialnet	49	16
	ERIC	270	13
	ProQuest Central	378	8
	JSTOR	305	2
Buscadores	Google Académico	248	7
	Xabio	48	4
Total		2088	93

Fuente: elaboración propia.

El proceso de búsqueda fue paralelo al estudio detallado de los documentos seleccionados. La lectura de cada estudio me iba *nutriendo* en la lectura de los posteriores y, progresivamente, fui identificando un *corpus* teórico donde relucían diferentes temáticas de investigación. Considerando estas líneas, traté de clasificar los estudios localizados de modo coherente y comprensible. A continuación, se exponen las diferentes temáticas y líneas de investigación que han surgido a lo largo de la exploración teórica. El primer apartado recoge aquellos trabajos que ponen de manifiesto los puntos de encuentro entre la ética levinasiana y la reflexión ético-pedagógica. El segundo comprende aquellos estudios que centran su atención en la vinculación entre relación educativa y alteridad. A continuación, el tercer apartado focaliza en aquellas investigaciones que tratan de manera concreta sobre la acogida, hospitalidad y

responsabilidad en educación desde una perspectiva inspirada en Emmanuel Levinas o Jacques Derrida. Por último, el cuarto apartado describe los estudios, de carácter teórico y empírico, que se han llevado a cabo en el ámbito no formal.

I. *Ética levinasiana y reflexión pedagógica*

El pensamiento filosófico de Emmanuel Levinas surge en el siglo XX, y aterriza en un panorama social donde las relaciones humanas habían sido fulminadas por los totalitarismos y los discursos de odio. Un contexto en el que no existía una mirada a los ojos del otro, sino un gesto de desprecio, rechazo y hostilidad. Es por ello por lo que su tesis principal, la defensa de la alteridad y la preeminencia del Otro con mayúsculas, supone una ruptura con lo existente, dirigiendo el foco de atención en la necesidad del *tú-yo* por encima de la subjetividad aislada y racional de la Ilustración, inspirada en el sujeto universal autónomo del ideal kantiano (Balcarce, 2014).

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, el pensamiento del filósofo lituano ha atraído la atención de diversas áreas del conocimiento de la comunidad. La investigación educativa ha sido una de ellas, lo cual se ve reflejado en la creciente popularidad del autor entre los teóricos de la educación. Su teoría se ha convertido en punto de partida, objeto de reflexión y debate a la hora de hacer frente a las diversas problemáticas socioeducativas de nuestros días. Específicamente, la teoría de la alteridad levinasiana ha supuesto un antes y un después en el modo de asumir la relación con el otro, y esto ha supuesto, como ineludible consecuencia, un punto de inflexión en la reflexión pedagógica. Teóricos y filósofos de la educación han reconocido la aportación de la teoría levinasiana a la reflexión sobre lo educativo en su más amplio significado (Egéa-Kuehne, 2008; Jaramillo y Aguirre, 2010; Zhao, 2016; Osuna, Díaz y López, 2016; Paredes, 2018).

Según Sharon Todd (2003), en la obra de Levinas "está presente la exigencia de atender al sufrimiento, la injusticia y la violencia", convirtiendo su tesis filosófica de la alteridad en "una labor nacida no sólo del interés filosófico, sino de la necesidad humana" (p.2). En esta línea, Katz (2006; 2013) defiende explícitamente la necesidad de un planteamiento educativo suplementario a la reflexión levinasiana puramente filosófica, especialmente frente a la crisis que sufre el humanismo. Por su parte, Aparna (2006)

realiza un ejercicio teórico en la defensa de una educación ética que no modele lo que el Otro debería ser, puesto que ello significa, desde la visión de Levinas y Derrida, violencia.

En su obra *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Skliar (2002) condena la educación que se ha convertido en una "pedagogía del otro que debe ser borrado" (p.147) que ha permitido instaurar la mismidad como el único posible *aquí y ahora*. Frente a ello, el autor defiende una pedagogía que se instale en la memoria, pero que no se acomode, "que no sea solo la fabricación del futuro y que se abra al porvenir" y sobre todo, "que no pretenda desvelar el misterio del otro" (p.153). Posteriormente, en su obra *La educación (que es) del otro*, Skliar (2007) reitera su malestar con respecto a una educación que está auto justificada en sí misma. En el año 2008 se publica a su vez la obra *Levinas y educación: En la intersección de la fe y la razón*, editado por Denise Egéa-Khuene, donde estudiosos de diez países diferentes ahondan en la reflexión acerca de distintos temas educativos desde la propuesta levinasiana: Levinas como maestro, el cuestionamiento en educación que propicia la teoría del autor, la distancia entre ética y política, etc.

Pedro Ortega (2018, 2020a, 2020b) es el teórico de la educación que comenzó la andadura, a finales del siglo XX, en lo que él mismo denominó la *pedagogía de la alteridad*. Se trata de un modelo teórico, ético-pedagógico, que hunde sus raíces en el pensamiento de Emmanuel Levinas y defiende la necesidad de poner el foco de la educación en la relación educativa ética con el Otro (Ortega, 2004, 2014, 2021; Mínguez, 2012; Mínguez y Hernández, 2013; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Ortega y Romero, 2018; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018; Pedreño, 2020; Mínguez y Linares, 2024). Skliar y Larrosa (2009), en su obra Experiencia y alteridad, tratan de desmigajar junto con varios autores qué supone la experiencia de la alteridad y sus implicaciones en el discurso pedagógico, mientras que Todd (2016) reclama la pertinencia afrontar la labor pedagógica desde la "alteración del yo" (p.414).

Ortega (2014, 2016) caracteriza este modelo teórico-pedagógico como deudor de la circunstancia sociohistórica de quien se educa; respuesta a un sujeto en su singularidad y no a un concepto ideal de ser humano; educación en términos de responsabilidad y acogida al otro; y referente de una pedagogía de denuncia, memoria y testimonio. Ortega y Romero (2022) reafirman la pertinencia del paradigma de la pedagogía de la alteridad, a través de la puesta en acción del testimonio del educador; la atención al contexto circunstancial del educando; la promoción del sentido de la responsabilidad y la

concepción de una pedagogía basada en la donación. Ortega y Romero (2018) señalan la pedagogía de la alteridad como una base teórica adecuada para pensar otro paradigma de educación para la paz.

En esta misma línea, Zhao (2012) afirma que la reflexión pedagógica a raíz de la ética levinasiana ha permitido que "la educación se aleje tanto de la trampa humanista de una esencia fija, donde la educación se convierte inevitablemente en socialización, como del callejón sin salida posthumanista, donde la educación pierde su base y su orientación" (p.675). Muchos autores (Simon, 2003; Joldersma, 2011, 2014; Pinto, Cabrera y Escalante, 2019; Orrego y Jaramillo, 2019; Vila, 2019; Ortega, 2016, 2020b) consideran al pensamiento levinasiano como un nuevo punto de partida a raíz del cual replantear cuestiones educativas priorizando el papel del Otro. El autor catalán Joan-Carles Mèlich (2014), en su tentativa de plantear la esencia educativa desde los pilares levinasianos, recoge el carácter no asimilable -*disimilador*- del rostro y plantea una pedagogía fundamentada en la exterioridad, la alteridad y el acontecimiento:

> Toda relación educativa si es realmente educativa es una relación discontinua, porque educar no es simplemente heredar o continuar, porque educar no es en absoluto obedecer. Educar es un comenzar de nuevo, un iniciar de otro modo, un vivir distinto. Una educación que repita la palabra heredada es adoctrinamiento. (p.139)

Aguirre y Jaramillo (2006) comentan la aportación fundamental del replanteamiento de la subjetividad que propone Levinas para repensar las ciencias sociales, abrazando "la compleja infinitud del ser humano como algo que no se agota en categorías fijas, únicas, definitivas" (p.16). Por su parte, Rocha de la Torre (2021) relaciona la aparición de la ética como una educación hacia la "sensibilización de cada hombre hacia la expresión del Otro, revelado como extranjero" (p.13). Vermeylen y Clark (2017) realizan una reflexión acerca de la ética en la investigación apoyándose en los planteamientos levinasianos.

Si bien se localiza, como es observable, un alto número de contribuciones académicas donde se reconoce el potencial evocador de los textos levinasianos para pensar acerca del fenómeno educativo, al mismo tiempo es constatable la presencia de autores que no concuerdan con dicho potencial. Es el caso de la autora Birgit Nordtug (2013), quien analiza críticamente las implicaciones que ha traído la entrada del pensamiento levinasiano en el ámbito de la reflexión pedagógica, a través de un recorrido teórico donde expone y responde a las posiciones de tres autores referentes en el traspaso

del planteamiento levinasiano a la educación: Gert Biesta, Carl Anders Säfström y Sharon Todd. Por otra parte, Matanky (2018), quien realiza un análisis crítico de las diferentes interpretaciones que el pensamiento levinasiano ha propiciado en el ámbito de la investigación educativa. Por último, cabe destacar las aportaciones críticas del autor Miller (2017) que han sido a su vez respondidas por autores como Standish y Lee.

II. *Acogida, hospitalidad, responsabilidad pedagógica en la relación educativa*

Además de los estudios que analizan la teoría levinasiana y su impacto para pensar lo educativo, existen diferentes estudios centrados en las nociones de acogida, hospitalidad y responsabilidad con relación a lo pedagógico. Por su parte, Pedro Ortega (2004) concibe la educación *como* acogida, a través del "reconocimiento de la radical alteridad del educando" (p.13); y *desde* la responsabilidad: "solo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se está en condiciones de educar" (Ortega, 2010, p.17). Bárcena y Mèlich (2014), en su obra *La educación como acontecimiento ético* exploran el encuentro pedagógico desde el pensamiento de Hannah Arendt, Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur, introduciendo el concepto de *hospitalidad* y defendiendo la ética como condición *sine qua non* para educar.

Chinnery (2003) relaciona la responsabilidad levinasiana con tres nociones principales: pasividad, heteronomía e incapacidad. A través de su argumentación, invita a los educadores a evitar la respuesta ensayada, y describe la ética levinasiana de la responsabilidad como la revolución de la educación moral. La relación entre la propuesta ética levinasiana y la educación moral es igualmente desarrollada por Romero y Ortega (2024), quienes la aluden a la imprevisibilidad y especificidad de la respuesta al otro: "desde la ética levinasiana, la respuesta (conducta) se da a alguien, necesitado de ayuda y cuidado, aquí y ahora, acontece de un modo imprevisto, inesperado" (p.190).

Del mismo modo que en la línea de investigación de la pedagogía de la alteridad se presta especial atención a la parábola del samaritano, quien renuncia a su moral para seguir el mandato ético del otro, Wu (2014) alude a la parábola de Zhuangzi desde la visión levinasiana (con la prioridad ontológica del otro), derrideana (hospitalidad incondicional) y daoísta. Por otra parte, Anna Strhan (2007) recupera la filosofía levinasiana y argumenta que la subjetividad propuesta por el autor lituano representa un

punto de partida para reconsiderar la posición del educador en la relación educativa. En su estudio, Tara Fenwick (2009) aborda la noción de responsabilidad expuesta por Levinas, sugiriendo a los educadores "centrarse en lo inmediato, abrirse a la posibilidad, saltar a la incertidumbre" (p.116). Romero y Pérez (2012), desde una aproximación al concepto de responsabilidad en relación con la labor educativa, realizan una denuncia de la actual "ausencia preocupante de referentes ético-morales" (p.106), en una línea similar a Romero y Ortega (2024). Hung (2013) analiza la relación educativa desde la hospitalidad derrideana, proponiendo dos ejes clave en una relación ética y hospitalaria: la confianza y la entrega. Ortega (2021) reclama la necesidad de una *mirada compasiva* en la relación educativa.

Otros autores recogen las aportaciones del pensamiento levinasiano para prestar atención a fenómenos sociales como la inmigración y la multiculturalidad (Ortega, 2013). Tanto McDonald y O'Regan (2013) como Jordán, Ortega y Mínguez (2009) defienden una ética de la hospitalidad frente al fenómeno la interculturalidad. Los autores rechazan cualquier intento *totalizador* de afrontar el encuentro entre diferentes y abogan por un planteamiento que abra posibilidades y alternativas. Asimismo, Zembylas (2011) aboga por la ética de la hospitalidad para ir más allá del concepto tradicional de tolerancia en sociedades conflictivas y Dasli (2017) enuncia una lectura crítica del concepto de tolerancia y propone en su lugar recurrir a la ética de la hospitalidad en la línea de pensamiento de Derrida y Dufourmantelle. Autores como Mercieca (2007) relatan, tomando como constructo teórico referente la hospitalidad derrideana, las implicaciones educativas de la llegada de inmigración irregular. Asimismo, Galaz (2008) aborda las relaciones de cooperación y exclusión a raíz de los procesos migratorios, tomando como referentes a Emmanuel Levinas y Jacques Derrida. Sirriyeh (2013) rescata el neologismo *hostipitalidad* para abordar el proceso de acogida de jóvenes en distintas familias.

En esta línea, Prieto (2015) aborda pedagógicamente la cultura del miedo al otro distinto, y trata de esbozar aquello que podría tomar forma como una ética de la alteridad, profundizando en el papel de las emociones. Koczanowicz y Włodarczyk (2021) desarrollan una *pedagogía del asilo* partiendo de la filosofía levinasiana a nivel epistemológico, y afirman que "estar a la altura de la ética de la hospitalidad es un desafío a la vida cotidiana dominada, como lo es, por las normas sociales y legales, los modelos culturales y las costumbres que contrastan marcadamente con la responsabilidad radicalmente concebida de Levinas por y para el Otro" (p.194). Włodarczyk (2021)

desarrolla esta propuesta, posteriormente, aludiendo a los estudios talmúdicos de Levinas. En línea con el reto intercultural, Calderón (2018) desarrolla una reflexión acerca de la convivencia social desde la perspectiva levinasiana, argumentando que en el Otro "se encuentra la socialidad y […] nos permite constituirnos como sujetos" (p.16).

En sus estudios, Claudia Ruitenberg (2010) denuncia una educación fundamentada en los resultados como inhóspita, y defiende la imprevisibilidad del huésped frente a la extrema planificación; la donación frente a la lógica del intercambio. Asimismo, la autora (Ruitenberg, 2011) declara la necesidad imperiosa, para llevar a cabo una educación hospitalaria, de dejar siempre "una silla vacía" como metáfora de la apertura al otro y de no enseñar como tal la hospitalidad, sino mostrarla a través del testimonio, del ejemplo. Levinson (2017) defiende la responsabilidad levinasiana hacia el Otro como el único medio para avanzar desde una educación dominada por el neoliberalismo hacia una preocupada por la justicia social. Parker (2019) se suma a la denuncia del sistema imperante y defiende el arte como medio para posibilitar el encuentro ético con el Otro inspirándose en el planteamiento levinasiano. A su vez, Sherman (2016) propone el aprendizaje servicio como una metodología a través de la cual favorecer el encuentro con el Otro en un contexto de aprendizaje no formal, fuera de la propia institución educativa como puede ser la universidad.

Lee (2019) articula la noción de subjetividad levinasiana en torno a la sustitución, el yo como rehén y la hospitalidad. La autora afirma cómo Levinas posibilita considerar la ética como "condición misma de la educación" (p.147). Marcela Dubini (2020) realizó una investigación sobre la trayectoria académica de jóvenes en situación de vulnerabilidad desde las nociones de acogida y hospitalidad. En sus conclusiones propone el uso de estas para abordar de un modo profundo las experiencias educativas en contextos de vulnerabilidad. Gómez (2018, 2021a, 2021b) aborda la cuestión de la acogida en contextos de fragilidad, dentro del ámbito formal: una escuela de la periferia de Barcelona (España). Si bien el trabajo aborda el contexto reglado de educación, el propósito, estructura y metodología de su trabajo se alinea con el presente estudio. De este modo, sus estudios han supuesto un referente como referente anterior al desarrollo del presente trabajo. En esta línea de estudio encontramos también las investigaciones de Sánchez-Rincón (2020), articuladas en torno a la acogida en el aula en Caldas (Colombia).

III. *El ámbito educativo no formal desde una perspectiva levinasiana: intervención social y voluntariado*

Finalmente, nos encontramos con aquellos estudios que más se acercan a la naturaleza de este estudio, los cuales abordan cuestiones relativas a la educación no formal, contemplando la teoría levinasiana como referente en alguno de sus aspectos. Por una parte, Magendzo (2005) reclama en su estudio la necesidad de considerar la responsabilidad para con el otro como un punto de partida fundamental en el ejercicio de la educación social. Rascón y Ruiz (2004) menciona la pertinencia de "educar nuestra sensibilidad hacia el otro" (p.342), haciendo referencia al fenómeno de la mendicidad y las diferentes reacciones o indiferencias que esta despierta en los transeúntes.

Castro-Serrano y Gutiérrez (2017) parten de la ética levinasiana para explorar la intervención social en contextos de pobreza y evitar que esta se convierta en un acto de totalización y violencia hacia el otro, asumiéndola como un "desafío mayor que nos interpela a pensar cómo lo político también se deja impactar por el mundo de los afectos" (p.237). Asimismo, Rubilar (2009) analiza desde enfoque de alteridad la labor ejercida por los profesionales del Trabajo Social. Idareta-Goldaracena (2010; 2011, 2012) profundiza en la ética de Emmanuel Levinas y realiza una aproximación al Trabajo Social para reflexionar en torno a una acogida desde la sensibilidad en el desarrollo de esta profesión. Ortega y Hernández (2017) realizan en su trabajo una propuesta que aúna un conjunto de actuaciones educativas fundamentadas en la pedagogía de la alteridad, dirigidas al voluntariado que desarrolla su labor en centros penitenciarios, para tener en cuenta a la hora de establecer un vínculo educativo en dicho contexto. Se destaca la escucha, la acogida y el reconocimiento como medio de denuncia hacia la indiferencia que pueden sufrir este colectivo.

En torno a la formación ética de los distintos agentes educativos, se han localizado estudios como el de Duarte (2006), donde se realiza un análisis documental que muestra la importancia de la teoría ética levinasiana para el desarrollo de dicha formación ética. Ming Tsang (2017) alude a las implicaciones que puede traer la ética levinasiana en el desarrollo de la Educación Social. Y por último, Torralba (2001) expone la necesidad de una fundamentación última y antepenúltima de la intervención social, destacando las teorías éticas de Levinas, Ricoeur y Marion:

> "La intervención social no puede definirse exclusivamente como una práctica puramente racional, puesto que incluye aspectos de tipo emotivo, social, psicológico, cultural y económico. En algunas ocasiones, la intervención n social se desarrolla con más excelencia cuando se rige por las razones del corazón. Sin embargo, la tarea de fundamentar, es decir el proyecto de buscar los fundamentos de la ética en una sociedad secular y plural como la nuestra, tiene que ser una labor racional, tiene que profundizar en la experiencia humana y tratar de hallar coherencia entre aquello que se afirma y lo que se prescribe." (p.27)

Arbiol (2018) analiza a través de un estudio narrativo la experiencia profesional de educadoras sociales con el objetivo de identificar elementos relativos a una pedagogía de la alteridad. La autora menciona como tales la escucha en silencio, la atención, la experiencia de alteridad, y el "arte de pedir permiso" (p.126). Por otro lado, Gijón y Seguí (2012) recogen en su estudio un acercamiento a la atención prestada a mujeres víctimas de trata en dos proyectos específicos, Esperanza y SICAR, catalogándola como una pedagogía de la acogida y del reconocimiento. Por último, Pérez (2002) lleva a cabo una reflexión acerca del voluntariado social en el municipio de Murcia, aludiendo a la responsabilidad levinasiana como parte fundamental de la tarea pedagógica de la educación social.

Con respecto a temáticas relacionadas con la educación comunitaria, Martin (2016) aboga por ampliar la ética de la responsabilidad propuesta por Levinas desde una perspectiva en la que el ser humano se muestre responsable de la naturaleza y del mundo que le rodea. Por otra parte, Todd (2004) realiza un análisis donde propone sustituir la empatía por la ignorancia en el momento de educar hacia la justicia social. Defiende así el acercamiento al otro desde el desconocimiento (Todd, 2002b), la ética y la escucha para la creación de una comunidad de encuentros significativos. La autora destaca la escucha al otro (Todd, 2002a) como una cualidad necesaria para poder atender a las historias de sufrimiento y poder educar en la justicia social, al mismo tiempo que se desarrolla la responsabilidad (Todd, 2001). En esta línea, autores como Zembylas (2005) y Woo (2014) reflexionan sobre una pedagogía hacia el otro *desconocido* desde raíces levinasianas. Por otra parte, Janzen, Levine y Sutherland (2020) analizan la realidad de los menores en situación de acogida en Canadá desde una posición inspirada en la ética de la hospitalidad, que toma como referentes fundamentales a Jacques Derrida y la propuesta, con carácter teórico-pedagógico, desarrollada por la autora Claudia Ruitenberg.

Específicamente, por lo que respecta a estudios de naturaleza hermenéutica en el área de la Educación Social, se cuenta con algunas investigaciones relacionadas, pero podría concluirse que no figura un número notable de esta tipología de investigación en el contexto que aquí se aborda. Dicha realidad se muestra coherente con el auge de investigaciones cualitativas de corte mayormente cercano al positivista en España, durante las últimas décadas (Verd y Lozares, 2016; Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, De la Cruz & Sangerman, 2017). La mayoría de los estudios en torno a estos intereses abordan de manera teórica cuestiones relativas a la Educación Social -como Rillo (2015) con la noción *solidaridad práxica*-, sus nociones fundamentales y las implicaciones de determinados lenguajes en la concepción y práctica cotidiana de la profesión (Planella, 2008, 2017). Dicha carencia de estudios de corte hermenéutico en el área de la Educación Social silencia las voces de los actores principales y las vivencias cotidianas de esta profesión social (Moyano, 2011) y proporciona un espacio para la realización de estudios como el actualmente propuesto.

Capítulo 2. La metodología hermenéutica: raíces, implicaciones y consideraciones para su puesta en práctica

Índice del capítulo

1. Huellas de la tradición hermenéutica: un recorrido histórico
2. La referencia fundamental: Hans-George Gadamer (1999)
3. Directrices metodológicas de la investigación hermenéutica
4. Sobre parcialidad, rigor e integridad en la investigación

1. Huellas de la tradición hermenéutica: un recorrido histórico

Tal y como afirman Grondin y Weinsheimer (1994), cabe "evitar presentar la historia de la hermenéutica como un proceso teleológico que, partiendo de la Antigüedad y pasando por la Reforma y el Romanticismo, llega a su culminación en la filosofía hermenéutica" (p.3). Dicho proceder, producto de la ambición moderna por lo lineal y pulcro puede llevar a una concepción errónea del desarrollo complejo, plural y simultáneo de una tradición de tan amplio calibre como la hermenéutica, repleta de luces, sombras, avances y retrocesos. En su lugar, se reclama la obligatoriedad de recordar que "la historia moderna de la hermenéutica, como cualquier otra, se escribió a posteriori, es decir, es una construcción. […]. En el siglo XVII todavía no tenía nombre" (p.3-4). De este modo, el presente apartado responde a una intención de presentar la complejidad circunstancial e histórica en la que se ha fraguado y desarrollado la tradición hermenéutica, desde sus orígenes hasta nuestros días, si bien la estructura física que conforma este documento no nos permite abandonar lo *lineal.*

La noción de hermenéutica ha transitado, históricamente, por múltiples concepciones que la convierten en una entidad compleja y repleta de matices. Procede de diversos antepasados griegos como el verbo *hermeneuein* –decir o interpretar-; el nombre *hermeneia* -la mención o explicación de un pensamiento-; o el término *hermeneus,* referente a Hermes, hijo de Zeus, quien poseía como tarea la comunicación entre dioses y humanos: un ejercicio primario de *interpretación* (Caputo, 1987). Asimismo, el término se localiza en el segundo texto del Órganon de Aristóteles (s. IV a.C.), *Peri Hermeneia* o "De la interpretación", dedicado a la relación entretejida entre lenguaje y lógica.

Durante la Edad media, la tradición hermenéutica estaba relacionada, principalmente, con la exégesis bíblica. Es decir, con la interpretación de los textos sagrados (Beuchot, 2012). A lo largo de este período, cobra especial relevancia la figura de Agustín de Hipona (s. IV) y su obra referente *La doctrina cristiana,* quien se convertiría, posteriormente, en una influencia importante para el autor alemán Hans-George Gadamer (López, 2017). En pleno siglo XVI -específicamente, el año 1517- tuvo lugar la Reforma Protestante, iniciada por el sacerdote agustino Martín Lutero en Alemania. Este suceso histórico tuvo amplias consecuencias para la tradición hermenéutica (Smith, 1991), puesto que abrió públicamente el debate en torno a quienes eran las personas que *podían* o no interpretar la Biblia y los textos sagrados.

A dicho debate se sumó la obra del teólogo protestante Matthias Flacius Illyricus, *Clavis scripturae sacrae* (1567) que, si bien no aludía a la hermenéutica explícitamente, se identificó como el primer texto relativo a la *metodología hermenéutica* como exégesis (Berciano, 2013). En ella, se explicitaba una intención de prestar apoyo a la causa protestante en cuanto a la validación de la interpretación de los textos sagrados, independientes de la tradición católica. Quien sí mencionó la palabra latina *hermenéutica* fue el teólogo Johan Conrad Danhauer en su obra *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* (1694). De este modo, a partir del siglo XVII se amplía el concepto de hermenéutica desde la específica exégesis bíblica a la interpretación de todo tipo de textos. Por este motivo, el inicio de este siglo viene considerado como el "inicio" de la hermenéutica (Jovanovic, 2014) tal y como se concibe en la actualidad.

La hermenéutica en el Siglo de las Luces

En el año 1742 tiene lugar la publicación de la obra *Introducción a la correcta explicación de discursos y escritos racionales*, a cargo del filósofo alemán Johan Martin Chladenius. En ella, según Berciano (2013), a través de la reivindicación del contexto y la perspectiva en la interpretación de textos, "la hermenéutica entraba en relación explícita con la filosofía y se hacía mucho más compleja" (p.466) al conjugarse con diferentes corrientes de pensamiento. Destaca el filósofo alemán Friedrich Ast (1778-1841), con su obra *Líneas fundamentales de la gramática, hermenéutica y crítica,* publicada en el año 1808. Con un estilo similar al aristotélico, el autor "postul[a] la relación entre lo universal y lo singular que más tarde serían las partes y el todo del círculo hermenéutico de Schleiermacher" (González, 2011, p.50), constituyendo el *todo* el espíritu unificado de la cultura en la que cada individuo se inserta. Asimismo, el pensamiento de Friedrich August Wolf, considerado el padre de la filología y uno de los precursores de la hermenéutica romántica, contribuyó a fraguar la percepción de la individualidad enmarcada en un contexto social.

No obstante, la figura más destacada de la hermenéutica del siglo XVIII la constituye el teólogo, filólogo y filósofo Friedrich Schleiermacher (1768-1834), quien es considerado actualmente como el *padre* de la hermenéutica moderna (González, 2011) o el fundador de la hermenéutica filosófica (Berciano, 2013). Este autor, frente a una

multiplicidad de escuelas de interpretación en función de las diferentes áreas del conocimiento, creía necesario una base de carácter *universal* para la hermenéutica. No obstante, tal y como señalan Grondin y Weinsheimer (1994), "Schleiermacher, que se consideraba ante todo un teólogo, nunca publicó él mismo su hermenéutica" (p.4). Los autores identifican la obra *Sobre el concepto de hermenéutica* (1829) como la única obra relativa a esta última, donde se recogía una serie de conferencias sobre "las aportaciones de Wolf y Ast más que una concepción global de la hermenéutica" (p.4). Asimismo, señalan el ensayo *El sistema hermenéutico de Schleiermacher en comparación con la hermenéutica protestante anterior,* publicado por Dilthey en 1860, como "la primera y más importante historia de la hermenéutica" (p.5). Sin embargo, este nunca llegó a publicarse.

Con carácter poskantiano pero inmerso, a su vez, en la corriente romántica, Schleiermacher pretendía "elaborar una fundamentación sistemática de la comprensión interdisciplinar que tuviera en cuenta los mecanismos subjetivos de la expresión y, al mismo tiempo, reivindicara su valor objetivo" (Moules et al, 2015, p.11, traducción propia). De este modo, identificó el lenguaje como aquel denominador común entre todas las modalidades de interpretación existentes; aquel en el que se fraguaban dos partes fundamentales: la expresión y la comprensión. Ello lleva al autor a considerar "la hermenéutica como el arte de comprender correctamente el discurso del otro (…) es una búsqueda dialógica del saber" (Grondin, 1999, p. 117). Así, Schleiermacher contempla dos tipos de interpretación, que se desarrollan como una unidad interactiva: la *psicológica* y la *gramática.* Mientras que la interpretación psicológica se relaciona con la reconstrucción del pensamiento del autor de un texto, recuperando "la idea romántica de la individualidad creadora" (González, 2011, p.51); la interpretación gramática indaga en el significado de las palabras considerando el significado, en todo momento, como contextual:

> Una palabra nunca está aislada, incluso cuando aparece sola, porque su determinación no se deriva de sí misma sino de su contexto. Necesitamos relacionar el uso contextual con la unidad original para poder descubrir el significado correcto en cada caso. (Schleiermacher, 1828/1990, p.89 en Moules et al, 2015)

Schleiermacher defiende cómo la hermenéutica nace a consecuencia de un significado no compartido, constituyéndose como "el arte de evitar el malentendido" (Gadamer, 1999, p. 238). No obstante, tal y como posteriormente Gadamer (1999)

también defenderá, ello no implica que dicho malentendido vaya a solucionarse en su totalidad, ni que ese sea su deber principal. Junto con la importancia del lenguaje, el valor de la creatividad en la hermenéutica -huyendo de su concepción como una acción técnica- y el movimiento dialéctico del pensamiento entre las partes y el todo constituyen el legado principal de Friedrich Schleiermacher.

La hermenéutica del siglo XIX: la cuestión del historicismo y el problema del método

A finales del siglo XIX, surgen dos focos de atención hermenéutica. Por una parte, sobresale la cuestión del historicismo, que recordaba la constante necesidad de atender al contexto histórico de los sucesos y los pensamientos; por otra parte, el problema del método en las ciencias humanas, que fue primeramente planteado y abordado por el filósofo e historiador Wilhelm Dilthey (1833-1911), ampliamente influenciado por Schleiermacher. Dilthey remarcó la diferencia entre las conocidas *ciencias naturales* y las denominadas *ciencias del espíritu,* afirmando que mientras las primeras, por su carácter objetivo, debían abordarse desde la explicación de sus causas; las segundas, por su carácter parcialmente subjetivo, constituían un fenómeno diferente que reclamaba un acercamiento específico desde el *comprender*.

Acuñar el término *ciencias del espíritu* o *humanas* requiere de una pausa para ahondar en el significado de dicha noción, puesto que su amplitud y complejidad han variado a lo largo de la historia. El término en español, y su traducción en inglés, *human sciences,* se utilizan en la literatura sobre hermenéutica como traducción del término alemán *Geisteswissenschaften*, que implica una profundidad de significado por su carácter compuesto. El término *geist* se refiere a alma, mente, mientras que *Wissenschaft* es el término alemán para designar la *ciencia* en un sentido amplio, comprendiendo todo tipo de conocimiento. Sin embargo, la traducción que se efectúa con la noción de *ciencia* en español y *science* en inglés no representa totalmente esta concepción amplia, puesto que son términos relacionados, con mayor frecuencia, con las *ciencias naturales*.

En este caso, siguiendo la descripción de Moules et al (2015), se utiliza la noción de *ciencias humanas* para aludir a disciplinas que se analizan "fenómenos culturales humanos", y a su vez se entrelazan "con las humanidades y las ciencias sociales" (p.17). De este modo, Dilthey se propuso desarrollar un proceder fundamentado en "la relación sistemática entre la vida, la expresión y la comprensión" (Palmer, 1969, p.107) para dotar

de una metodología a las ciencias humanas, introduciendo la noción de *experiencia vivida:* "la vida está formada de partes, de experiencias vividas que están internamente relacionadas entre sí" (Dilthey, 1900/1990 en Palmer, 1969, p.151). Su teoría sería de amplia inspiración para autores como Heidegger o Gadamer, quienes "en el curso de su propia emancipación del neokantianismo […] encontraron en Dilthey un precursor en su búsqueda de una reconceptualización existencial o hermenéutica de la filosofía" (Grondin y Weinsheimer, 1994, p.7). Asimismo, Dilthey defendía la prioridad del lenguaje escrito sobre el hablado. Se situaba así en sintonía con con autores posestructuralistas posteriores como Paul Ricoeur o Jacques Derrida, que afirmarían la tendencia *fonocentrista* de Occidente.

El siglo XX: fenomenología y hermenéutica

En plena inauguración del siglo XX surge, de la mano del filósofo y matemático Edmund Husserl (1859-1938), una nueva corriente de pensamiento que tendría un gran impacto en el panorama filosófico de la época y, especialmente, en el desarrollo de la hermenéutica del siglo pasado. La fenomenología, si bien se plantea inicialmente como radicalmente opuesta al enfoque hermenéutico, "proporciona a la hermenéutica un medio una forma filosóficamente sólida para intentar articular la vida y la experiencia cotidianas" (Moules et al, 2015, p.22, traducción propia) y supone un alto en el camino que posteriormente abriría nuevos caminos en la hermenéutica del siglo XX.

En 1901, Edmund Husserl publica *Investigaciones Lógicas*, donde presenta la fenomenología como "una ciencia nueva y puramente teorética, que constituye el fundamento más importante de todo arte del conocimiento científico y posee el carácter de una ciencia a priori y puramente demostrativa" (1901/2006, p.38). En esta misma obra, Husserl la define como el método a través del cual "volver a las cosas mismas" (p.218), y alcanzar su esencia invariable: "la fenomenología expresa descriptivamente […] la esencia aprehendida directamente en la intuición esencial y las conexiones fundadas puramente" (p.216). De este modo, lo que se comprende desde la intuición solamente puede verificarse desde la misma intuición. Inspirado por Descartes y Brentano, el autor describe que la clase de introspección que busca la ciencia es la *intuición evidente,* el conocimiento dado con auto-evidencia o *evidenz.*

Dos de las principales influencias del filósofo alemán fueron el matemático y filósofo religioso Bernardo Bolzano (1781-1848) y el psicólogo Franz Brentano (1838-1917), de quien heredó la noción de *intencionalidad de la conciencia*. La estructura intencional de la conciencia asume que cada acto implica un objeto. De este modo, independientemente de si dicho objeto existe o no -planteamiento ontológico- este tiene sí o sí un significado y un modo de ser para la conciencia, convirtiéndose así en un correlato significativo del acto de conciencia: "nada importa que los actos mentales se dirijan en ocasiones a objetos trascendentales o incluso inexistentes e imposibles" (Husserl, 1901/2006, p.228). La fenomenología trascendental considera el concepto de *fenómeno* en materia de *objeto intencional*, es decir, aquello hacia donde se dirige cada uno de los actos intencionales de la conciencia. El objetivo es establecer una ciencia de la conciencia que permita elucidar las estructuras intencionales de los actos (*noesis,* o el acto intencional hacia un objeto) y sus objetos correlativos (*noema,* o el objeto "pensado" en el pensamiento, producto de dicha noesis). Ello toma el nombre de *estructura noético-noemática de la conciencia*.

La segunda parte de la obra incluye las seis investigaciones lógicas, que Husserl describe como un "círculo de descubrimientos que es accesible y fundamental para la posibilidad de una filosofía científica" (1901/2006, p.223). Husserl se sitúa en contra de los planteamientos empiristas de la época, y desarrolla cierta antipatía hacia el idealismo, que considera una *pseudo-filosofía* (si bien posteriormente sería relacionado con el mismo y criticado por ello). El filósofo alemán persigue una *clarificación fenomenológica pura* del conocimiento, es decir, de su naturaleza conceptual como tal. Sin embargo, concibiendo la imposibilidad de desarrollar una crítica sin emplear ciertos términos básicos, argumenta un procedimiento de *zig-zag:* utiliza dichos conceptos y los clarifica mediante un análisis retrospectivo (Waldenfels, 2017).

La fenomenología desafía la epistemología tradicional, al oscilar entre racionalismo y empirismo, rechazando por completo la distinción objeto-sujeto (Moran, 2011), considerando ambos conceptos construcciones filosóficas cuya asunción separada habría distorsionado la verdadera naturaleza de la experiencia humana del mundo. Frente a la existencia independiente del mundo, promulgada por las ciencias de la época, Husserl defiende que el *mundo* se constituye como tal únicamente en tanto se manifiesta a los sujetos, con lo cual considera como punto de partida la relación intersubjetiva sujeto-mundo (Daniele, 2014).

El autor rechaza las interpretaciones empiristas que relacionan la evidencia como una sensación interna o como algo psíquico ligado al juicio. La premisa husserliana contempla que el análisis de nuestras experiencias conscientes se halla inhibido y profundamente distorsionado por la denominada *actitud natural*, modelada por las preocupaciones prácticas cotidianas, las suposiciones populares o el conocimiento científico. Por lo tanto, repensar el mundo de la vida implica asumir el impacto de la visión científica del mundo sobre nuestra conciencia y cuestionar la perspectiva *supuestamente* objetiva de las ciencias (Husserl, 1901/2006):

> Cuando las ciencias desarrollan teorías sistemáticas; cuando en vez de comunicarnos el simple curso de la indagación y fundamentación subjetivas, exponen, como unidad objetiva, el fruto maduro de la verdad conocida, no hablan nunca de juicios, representaciones u otros actos psíquicos. (p.282)

El método fenomenológico de Husserl se desarrolla durante su período maduro (1901-1929) y parte de la presencia de cuatro planos o esferas: el mundo teorético (las tradiciones, la religión, los prejuicios, los principios éticos, estéticos, lógicos…), el mundo vital (o actitud natural), la actitud fenomenológica y la subjetividad trascendental. Estos planos, según el autor, podrían transitarse progresivamente a través de las denominadas *reducciones fenomenológicas*, siendo posible así alcanzar la anhelada *subjetividad trascendental* (Fermoso, 1988-89) y analizar la *esencia* de los fenómenos.

La reducción fundamental tiene que ver con la *epojé fenomenológica* (EF) o suspensión de la actitud natural, que el autor propone en 1905 (Waldenfels, 2017). La asunción del vocablo griego *epojé*, proveniente de la corriente escéptica, cuyo significado implica "suspensión", persigue la "puesta entre paréntesis" de las *ideas previas* -de carácter científico, filosófico, cultural- acerca de un fenómeno, adquiriendo un *estado de duda* ante la realidad y el denominado *sentido común*. Además, se propone la reducción eidética, con la ayuda de la *variación imaginativa* para identificar aquellos aspectos esenciales del fenómeno y desechar las condiciones variables del fenómeno. Así, la fenomenología se plantea como una *ciencia sin presupuestos*, lo cual implica el abandono de ideas preconcebidas tomadas de la filosofía de las ciencias en un intento radical de auto-cuestionamiento. Según Husserl, la fenomenología debe explorar, no tanto las estructuras esenciales de las experiencias conscientes y sus objetos intencionales, sino las raíces de dichas esencias.

Sin embargo, a pesar del énfasis del planteamiento fenomenológico en superar de la separación sujeto-objeto, este se presenta finalmente como una recuperación de la radicalidad esencial del proyecto cartesiano: Husserl identifica el ego trascendental como la estructura formal de toda experiencia propia. Así, existe una paradoja central en el pensamiento de Husserl, al buscar la superación del cartesianismo y finalmente re-pensar el proyecto cartesiano mismo. A lo largo del siglo XX, muchos de sus discípulos se alejan del planteamiento de su maestro y, según Paul Ricoeur (1987), la fenomenología se desarrolla como la historia de las desviaciones teóricas respecto al mismo Husserl (Moran, 2011). El primer y más radical viraje de la fenomenología hacia lo ontológico y hermenéutico, lo impulsó su estudiante por excelencia: Martin Heidegger (1889-1976), considerado como el autor que transformó la fenomenología. En su obra *Ser y Tiempo* (1927), Heidegger re-examina la cuestión del Ser, que considera inaugurada en la filosofía griega antigua. Su fuente de inspiración principal la constituye tanto el pensamiento de Brentano como el de Aristóteles, entre otros autores.

El desarrollo heideggeriano de la fenomenología es, en cierto modo, el resultado de una profunda insatisfacción y oposición a las formulaciones metafísicas de su maestro. Heidegger critica el enfoque cartesiano e intelectualista de Husserl, renunciando por completo al uso de los términos *conciencia* e *intencionalidad*. Asimismo, mientras que Husserl considera el *estado de duda* o *puesta entre paréntesis* vital para llevar a cabo el método fenomenológico, Heidegger defiende el *Dasein* y rechaza la *epojé*, defendiendo la necesidad de asumir el contexto sociohistórico para poder interpretar el fenómeno (Daniele, 2014). Por último, Heidegger califica el idealismo trascendental de Husserl como *egología*, afirmando que la fenomenología "y el aguijón de toda investigación científica" (Heidegger, 1927, p.61) debía ser la *pregunta por el Ser*. Sin embargo, Heidegger nunca repudió la esencia del enfoque fenomenológico propuesto por Husserl y la atención a *las cosas mismas*. De hecho, en su más vanagloriada obra reconoció de manera explícita la deuda contraída con su maestro por haberle enseñado las bases de la investigación fenomenológica:

> Si la siguiente investigación logra dar algunos pasos hacia la apertura de las "cosas mismas", el autor lo debe, en primer lugar, a E. Husserl, que, durante sus años de docencia en Friburgo, con su solícita dirección personal y libérrima comunicación de investigaciones inéditas, familiarizó al autor con los más diversos dominios de la investigación fenomenológica. (Heidegger, 1927, p.48)

Heidegger se acerca a la cuestión del Ser denunciando su olvido a lo largo del pensamiento contemporáneo: "hoy esta pregunta ha caído en el olvido, aunque nuestro tiempo se atribuya el progreso de una reafirmación de la *metafísica*" (1927, p.13). Moran (2011) afirma que la obra *Ser y Tiempo* "se aprecia como una de las más fuertes exploraciones anticartesianas, antisubjetivistas, antidualistas de lo que es el ser humano" (p.183). Según Grondin (1994), sus innovadores planteamientos sobre "la circularidad ontológica y la estructura previa del entendimiento" supusieron "un nuevo comienzo para la hermenéutica" (p.7) si bien Heidegger no ahonda explícitamente en el concepto de hermenéutica a lo largo de este escrito.

Heidegger protagoniza un viraje de la epistemología a la inquietud ontológica, desarrollando de manera minuciosa una respuesta a la pregunta por el Ser: "la pregunta por el sentido del ser debe ser planteada. Si ella es una pregunta fundamental, o incluso la pregunta fundamental, entonces este cuestionar requiere ser hecho transparente en la forma debida" (Heidegger, 1927, p.15). Este cuestionamiento lleva a Heidegger a explorar la historia de la metafísica tradicional: "si se quiere que la pregunta misma por el ser se haga transparente en su propia historia, será necesario alcanzar una fluidez de la tradición endurecida, y deshacerse de los encubrimientos producidos por ella" (p.32). Las formas tradicionales de preguntar por el Ser resultan ahora problemáticas.

> La problemática de la ontología griega, como la de cualquier otra ontología, debe tomar su hilo conductor en el Dasein mismo. El Dasein, es decir, el ser del hombre queda determinado en la "definición" vulgar, al igual que en la filosófica […], como el viviente cuyo ser está esencialmente determinado por la capacidad de hablar. (Heidegger, 1927, p.35)

El autor rechaza los planteamientos metafísicos tradicionales referidos a la cuestión del Ser por considerarlos erróneos, al asociar los entes a las cosas. Para Heidegger, la existencia humana no es una entidad que esté simplemente *ahí,* en el mundo, accesible. En Ser *y Tiempo,* argumenta cómo los humanos se hallan involucrados en un mundo al que se encuentran *arrojados,* cuya naturaleza global se resume en la noción de ser-en-el-mundo o *Dasein*: "este carácter de ser del Dasein, oculto en su de-dónde y adónde, pero claramente abierto en sí mismo, es decir, en el "que es", es lo que llamamos la condición de *arrojado* de este ente en su Ahí; de modo que, en cuanto estar-en-el-mundo, el *Dasein* es el Ahí" (Heidegger, 1927, p.139).

Así, Heidegger propone una nueva ontología, un *interrogatorio* al modo como se revelan las estructuras del Ser a través de las estructuras de la existencia humana (Moran, 2011). Un interrogatorio que se lleva a cabo mediante la fenomenología, ahora fenomenología hermenéutica, al asumir que los fenómenos siempre requieren interpretación, y la hermenéutica como el arte de la interpretación. Asimismo, cabe señalar que Heidegger considera la existencia humana desde la *especificidad*, no desde la generalización idealista que "construye su interpretación de la realidad sobre el vacío" (Heidegger, 1927, p.207). Según el autor, "la *conciencia de la realidad* es -ella misma- un modo del estar-en-el-mundo" (p.210). Por ello, la interpretación de la existencia humana no puede ser una contemplación neutral y teórica, sino que es una tarea que involucra al propio interrogador.

Heidegger, más que cualquier otro filósofo, ha enfatizado la naturaleza del ser humano como ser *cuestionante*. Para él, es este interés por el ser lo que marca la existencia humana como tal: el cuestionamiento se prioriza sobre todas las otras formas de interacción (Moran, 2011). En *Ser y Tiempo*, Heidegger (1927) no realiza únicamente un análisis existencial del ser humano, sino que explora dicho análisis en relación con el tiempo: "puesto que el ser sólo es captable, en cada caso, desde la perspectiva del tiempo, la respuesta a la pregunta por el ser no puede consistir en una frase aislada y ciega" (p.29). Heidegger considera que la metafísica tradicional ha pensado al ser como eterno, inmutable, intemporal, como presencia. Por el contrario, Heidegger (1927) ve la existencia humana como algo que tiene lugar en el tiempo, que abarca pasado y futuro; y que está limitada por la muerte y, por ende, es incompleta. De este modo, el autor afirma que el Ser debe entenderse en términos de tiempo:

> El ser del Dasein tiene su sentido en la temporeidad. Pero esta última es también la condición que hace posible la historicidad como un modo de ser tempóreo del Dasein mismo […]. El carácter de la historicidad es previo a lo que llamamos historia (el acontecer de la historia universal. (p.30)

La historicidad, junto con la importancia del lenguaje, constituirán los dos pilares fundamentales que inspirarán el pensamiento hermenéutico desarrollado por el filósofo alemán Hans-George Gadamer, estudiante de Heidegger. Partiendo de los desarrollos heideggerianos en torno a la hermenéutica o interpretación como *modo de ser* del *Dasein*, Gadamer profundiza en la naturaleza de dicha hermenéutica como *experiencia*, como

acontecer. La propuesta de Gadamer constituye el referente metodológico principal de este estudio, cuyas bases fundamentales se expondrán en el próximo apartado.

2. La referencia fundamental: Hans-George Gadamer (1999)

Tomando como problema fundamental la diferenciación entre ciencias naturales y ciencias del espíritu a mitad del siglo XIX, Hans-George Gadamer (1900-2002) denuncia el alto impacto del pensamiento metódico ligado a las primeras en la manera de observar y analizar como *ciencias* las últimas -filosofía, arte, historia, entre otras-. En su célebre obra publicada por primera vez en 1960, *Verdad y Método*, el autor señala que la obsesión científica por la medición y el control ha llevado a una concepción errónea del concepto de verdad. Frente a dicha tesitura, el autor plantea una profunda reflexión en torno al fenómeno de la comprensión -transversal a toda experiencia humana- como experiencia de verdad, alegando cómo el método no es necesariamente el único camino para alcanzar esta.

Su planteamiento no pretende en ningún momento proponer "un sistema de reglas para describir o incluso guiar el procedimiento metodológico de las ciencias del espíritu" (Gadamer, 1999, p. 10), sino expresar y argumentar su rechazo hacia la concepción puramente instrumental del entender, como se concibe en la ciencia metódica heredada de la modernidad, y profundizar en el entender como un verdadero acontecimiento. Para el autor, la comprensión constituye una experiencia de la verdad que "resiste a cualquier intento de transformarl[a] en un método científico" (p.23) con la "estrechez artificial" (p.47) que ello conlleva. De este modo, su reflexión no atañe únicamente a las ciencias del espíritu, sino que abraza cualquier tipo de experiencia humana.

El autor indaga en el fenómeno del entender sin concebirlo como "lo que hacemos ni lo que debiéramos hacer", sino como aquello "que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer" (Gadamer, 1999, p.10) en la experiencia propia del entender. La comprensión nace como respuesta a una interpelación; es su condición de posibilidad. Entender no es meramente conocer, no es una comprensión dominante; sino *ser*. Recogiendo la concepción ontológica de su maestro Heidegger, Gadamer articula el entender como la forma original de existencia del *Dasein*, del ser-ahí: "es como el respirar y el amar […] sabemos que todo depende de ello, y que nosotros no dominamos nada" (Grondin y Ruiz-Garrido, 2003, p.42).

La hermenéutica de Gadamer puede considerarse anamnética, puesto que busca la experiencia de verdad en una serie de tradiciones olvidadas: el arte, la retórica, la filosofía práctica, y la hermenéutica jurídica y teleológica (Grondin y Ruiz-Garrido, 2003). Reclama un modelo humanístico del saber, "en su calidad de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna" (p.47), fundamentado en la noción de *bildung*. De este modo, rehúye de la concepción acumulativa del saber en pos del formarse a sí mismo y del reconocimiento de lo *no conocido:* "lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna" (p.47). Por otra parte, recupera la noción de *sensus communis*, que trasciende la particularidad y la subjetividad, desde un punto de vista moral.

Crítica de la conciencia estética

La argumentación de Gadamer parte de una crítica a la estética poskantiana del genio, que reafirmaba la autonomía de la estética con respecto al conocimiento o la moral. Frente a dicho planteamiento, Gadamer (1999) defiende la potencia enunciativa del arte, es decir, su dimensión moral y cognitiva, más allá de lo meramente estético:

> ¿No ha de haber, pues, en el arte conocimiento alguno? ¿No se da en la experiencia del arte una pretensión de verdad diferente de la de la ciencia pero seguramente no subordinada o inferior a ella? ¿Y no estriba justamente la tarea de la estética en ofrecer una fundamentación para el hecho de que la experiencia del arte es una forma especial de conocimiento? (p.139)

De este modo, experimentar el arte traspasa los límites de lo estético y supone toda una experiencia de verdad: "todo encuentro con el lenguaje del arte es encuentro con un acontecer inconcluso y es, a su vez parte de ese acontecer" (Gadamer, 1999, p.141). A través de su denuncia acerca de la conciencia estética, reclama la necesidad de contemplar una experiencia de la verdad que no dependa del pensamiento metódico y que suponga un acontecer en el que el sujeto no toma el control sino que se *abandone* a ella: "la obra de arte tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta" (p.145).

De hecho, el autor utiliza la metáfora del juego para expresar sus ideas en torno a la comprensión: "el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se

abandona del todo al juego" (Gadamer, 1999, p.144). La esencia propia del arte existe, así, independientemente de que se produzca la denominada conciencia estética, independiente de toda subjetividad y objetividad. El juego adquiere "una esencia propia, independiente de la conciencia de los que juegan. También hay juego, e incluso sólo lo hay verdaderamente, […] cuando no hay sujetos que se comporten lúdicamente" (p.145). Se trata de una defensa radical de la primacía "del juego frente a la conciencia del jugador" (p.147).

No es el jugador quien juega y desarrolla así su libertad de manera lúdica; es el juego quien "mantiene hechizado al jugador, el que le enreda en el juego y le mantiene en él" (p.150). Asimismo, "siempre se juega a algo" (Gadamer, 1999, p.150), lo cual hace que el comportamiento del jugador, si bien *elige* a qué juega, esté siempre acotado o limitado por el juego elegido. Quien juega debe comportarse de un determinado modo, en función del juego. Dicho planteamiento al acontecer del entender, es apreciable un intento de demostrar cómo la subjetividad se ve envuelta en el entender, alejándonos de una concepción del conocer como control y dominación de lo comprendido.

Por otra parte, Gadamer expresa su concepción de la temporalidad de la experiencia de la verdad en el arte a través de la metáfora de la *fiesta.* Concretamente, alude a las festividades que tienen un patrón de repetición -como, por ejemplo, las festividades tradicionales-, aludiendo a la celebración de estas como modos de existir de la fiesta. Es decir, aunque sea *la misma fiesta,* cada celebración es diferente y única, donde además de una repetición hay una referencia absoluta a la fiesta *presente*. Gadamer acoge la temporalidad como parte propia del entendimiento, y a su vez, del acontecer del arte y de la experiencia de verdad.

> La fiesta se modifica de una vez para otra; pues en cada caso es algo distinto lo que se le presenta como simultáneo. Y sin embargo también bajo este aspecto histórico seguiría siendo una y la misma fiesta la que padece estos cambios. En origen era así y se festejaba así, luego se hizo de otro modo y cada vez de una manera distinta. (Gadamer, 1999, p.168)

Volviendo la mirada al arte, se genera esta misma metáfora. El arte, si bien procede del pasado, es siempre admirado y celebrado desde el presente, produciéndose la denominada fusión de horizontes: "al ser de la obra de arte le conviene el carácter de simultaneidad. Esta constituye la esencia del asistir" (Gadamer, 1999, p.173). Es así como

el autor defiende que el acto de representar el arte, de *traerlo al presente,* constituye parte propia y fundamental del arte mismo:

> La representación o la ejecución de la poesía y de la música son algo esencial y en modo alguno accidental. Solo en ella se realiza por completo lo que las obras de arte son por sí mismas: el estar ahí de lo que se representa a través de ellas. (p.180)

Lo mismo sucede en otros tipos de arte, como la arquitectura o las artes plásticas, cuya apreciación va más allá de su pertenencia a un pasado y su apariencia estética: "que estas obras procedan de un pasado desde el cual acceden al presente como monumentos perdurables no convierte en modo alguno su ser en objeto de la conciencia estética o histórica. Mientras mantengan sus funciones serán contemporáneas de cualquier presente" (Gadamer, 1999, p.165). De algún modo, se origina un punto intermedio entre su origen y la contemporaneidad, donde se da su apreciación o interpretación. Así, el autor considera que la representación es la forma en que existe la obra de arte.

No obstante, existe una diferencia entre la representación como signo, que es "pura referencia a algo"; y como símbolo, que es "puro estar por otra cosa" (Gadamer, 1999, p.202), que constituyen los dos extremos de la esencia de la imagen. Por una parte, el signo lleva en todo momento *fuera de sí.* El signo debe, en un primer momento, *llamar* a la subjetividad, para posteriormente remitirnos a aquello *ausente* -es decir, a aquello que representa-. De este modo, debe atraer la subjetividad pero "no debe invitar a demorarse en él" (p.203), sino a moverse hacia lo representado. Desde esta perspectiva, el símbolo sustituye a lo representado, exigiendo que se permanezca en él para ahondar en aquello que representa. El símbolo no redirige fuera de sí. Por el contrario, el signo ejerce una tarea únicamente de referencia o paso intermedio hacia lo representado. Para Gadamer (1999), la imagen se sitúa en equilibrio entre el símbolo y el signo, sin constituir completamente una referencia o una sustitución.

Al final de su desarrollo de la experiencia del arte, Gadamer dedica un apartado a la *posición límite de la literatura* dentro de su planteamiento. Si bien *prima facie* podría parecer que la lectura supone "un proceso de la pura interioridad" (1999, p.212), el autor enaltece la lectura como acontecer, considerando la literatura como "una función de la conservación y de la trasmisión espiritual, que aporta a cada presente la historia que se oculta en ella". De hecho, considera la escritura como "la comprensibilidad del espíritu

más volcada hacia lo extraño" (p.216), al no contar siquiera con los gestos o el tono que acompañan al encuentro con una persona extraña.

El autor recuerda el peso simbólico de la literatura en la cultura y recurre para ello a la denominada literatura *clásica* o *universal*, afirmando que "lo que se incluye en la literatura universal tiene su lugar en la conciencia de todos. Pertenece al mundo" (Gadamer, 1999, p.214). A continuación, Gadamer expone de manera brillante -lo cual me lleva a la necesidad de citar textualmente su alegato- cómo la propia existencia de la literatura universal corrobora cómo lo que nació en otro momento histórico *sigue vigente,* o "tiene algo que decir" en nuestro presente:

> El mundo que se atribuye a sí mismo una obra de la literatura universal puede estar separado por una distancia inmensa respecto al mundo original al que habló dicha obra. En consecuencia, no se trata con toda seguridad del mismo mundo. Sin embargo, el sentido normativo contenido en el concepto de la literatura universal sigue queriendo decir que esas obras que pertenecen a ella siguen diciendo algo, aunque el mundo al que hablan sea completamente distinto. La misma existencia de una literatura traducida demuestra que en tales obras se representa algo que posee verdad y validez, siempre y para todos. Por lo tanto, la literatura universal no es en modo alguno una figura enajenada de lo que constituye el modo de ser de una obra según su determinación original. Por el contrario, es el modo de ser histórico de la literatura en general, lo que hace posible que algo pertenezca a la literatura universal. (p.214)

El citado planteamiento de Gadamer reafirma una vez más la conexión inquebrantable entre lo pasado y lo presente, que supondrá -más adelante- la base fundamental de la crítica del autor a las corrientes historicistas del siglo XIX y la denominada *conciencia histórica.*

La superación del historicismo

Durante el siglo XIX se asiste al auge de la corriente historicista. Gadamer (1999) no niega el sentido histórico ni la contextualización de los sucesos o el propio arte, sino que la pretensión de observarlos desde ese prisma histórico, por una parte tiende a considerar los sucesos meros *fenómenos de expresión*; y por otra parte considera que no es posible alcanzar dicha comprensión desde ese prisma histórico, puesto que la comprensión es fruto de un entender desde el presente y el pasado: "el universo

hermenéutico abarca ambos" (p.13). El autor critica la noción de *reconstrucción de la tradición* de Schleiermacher (1832/32), a través de la cual sería posible entender los sucesos históricos desde la visión de origen. Aboga que, si bien la identificación de las condiciones históricas de origen constituye un ejercicio fundamental para el entendimiento, debería plantearse si aquello que se obtiene en ese camino es realmente el *significado.* Puesto que lo reconstruido, "la vida recuperada desde esta lejanía no es la original"; lo que se obtiene es una "existencia secundaria en la cultura" (Gadamer, 1999, p.220). De este modo, la reconstrucción resulta inservible.

El mayor análisis crítico que se aborda en *Verdad y Método* tiene que ver con el planteamiento de Wilhelm Dilthey y su *Crítica de la razón histórica*. En este caso, Gadamer plantea que el intento de Dilthey de ahondar en la fundamentación de las ciencias del espíritu emerge como fallido, al basarse en categorías de la propia ciencia para llegar a dicha fundamentación -si bien su interés era el contrario-. Gadamer analiza detalladamente la propuesta de Dilthey e identifica huecos y aporías que le permiten enfrentar su planteamiento. La primera aporía tiene que ver con una doble afirmación: la influencia de la historia en el conocimiento y la búsqueda un conocimiento universal de la historia.

> Si la vida es la realidad creadora e inagotable, tan como la piensa Dilthey, la constante trasformación del nexo de significados que es la historia ¿no implicará la exclusión de un saber que pueda alcanzar la objetividad? La conciencia histórica ¿no será en última instancia un ideal utópico, que contiene en sí mismo una contradicción? (Gadamer, 1999, p.291)

En segundo lugar, Dilthey propone la conciencia histórica como el arma de lucha contra el relativismo histórico que la misma historia genera. Frente a ello, Gadamer reconoce la conciencia como un tipo de autoconocimiento, que va más allá de lo meramente instrumental, y acusa a Dilthey de utilizar premisas cartesianas y metódicas para fundamentar su planteamiento: "gusta Dilthey de emplear el término «resultados» y de demostrar con su descripción de los métodos espirituales-científicos su igualdad de rango con las ciencias de la naturaleza" (1999, p.302). De este modo, si bien Gadamer reconoce el esfuerzo de Dilthey, señala su intento fallido y demuestra el peso simbólico y la influencia que el pensamiento metódico tuvo en su modo de pensar. Así, Gadamer reconoce un motivo más para profundizar la fundamentación de las ciencias del espíritu de un modo diverso.

El horizonte de sentido: defensa del prejuicio como condición del comprender

Gadamer adopta de la fenomenología la noción de *horizonte,* que remite a la parcela de sentido o entendimiento donde nos movemos. No se trata de un límite cerrado, alcanzable, al que es preciso llegar como meta; por el contrario, para el autor supone una línea movediza que responde al dinamismo de la experiencia humana en-el mundo: "no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él" (Gadamer, 1999, p.309). Es únicamente desde dicho horizonte de sentido que se puede explorar y entender: "comprender es el carácter óntico original de la vida humana misma" (p.325). Dicho horizonte no solo no supone un problema, como en la fenomenología husserliana, sino que para Gadamer es aquello que *posibilita* la comprensión. Es así como el comprender supone, para el autor, "la forma originaria de realización del ser-ahí, del ser-en-el-mundo" (p.325).

> En realidad, no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el Estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por eso los prejuicios de un individuo son mucho más que esos juicios. La realidad histórica de su ser. (p.344)

De hecho, el autor se refiere a los denominados *clásicos* no como aquello pasado, sino como aquello que sigue hablando en el presente: "lo clásico no es realmente un concepto descriptivo en poder de una conciencia histórica objetivadora; es una realidad histórica a la que sigue perteneciendo y estando sometida a la conciencia histórica misma" (Gadamer, 1999, p.357). De este modo, el acceso a la comprensión a los clásicos del pasado se llevará inexorablemente a cabo desde un *presente:*

> En esta comprensión habrá siempre algo más que la reconstrucción histórica del mundo pasado al que perteneció la obra. Nuestra comprensión contendrá siempre al mismo tiempo la conciencia de la propia pertenencia a ese mundo. Y con esto se corresponde también la pertenencia de la obra a nuestro propio mundo. Esto es justamente lo que quiere decir la palabra clásico: Que la pervivencia de la elocuencia inmediata de una obra es fundamentalmente ilimitada. (p.359)

Toda mirada hacia el pasado nace de un interés en el presente, a raíz de la herencia de la tradición: "¿estar inmerso en tradiciones significa real y primariamente estar sometido a prejuicios y limitado en la propia libertad? ¿No es cierto, más bien que toda existencia humana aún la más libre está limitada y condicionada de muchas maneras?" (Gadamer, 1999, p.343). La raíz presente no se abandona en ningún momento mientras nuestro entendimiento trata de aproximarse al pasado: "la investigación histórica está soportada por el movimiento histórico en el que se encuentra la vida misma y no puede ser comprendida teleológicamente desde el objeto hacia el que se orienta la investigación" (p.353).

Se plantea así, como ejercicio ineludible, asumir la condición *prejuiciosa* de la comprensión: "ningún esfuerzo histórico y finito del hombre podría llegar a borrar del todo las huellas de esta finitud. (Gadamer, 1999, p.351). Gadamer señala cómo la propia intención ilustrada de abolir todo tipo de prejuicio constituye un prejuicio en sí mismo, lo cual supone la negación de la tradición y del ser histórico: "solo en la Ilustración adquiere el concepto del prejuicio, el matiz negativo que ahora tiene" (p.337). Es la misma Ilustración la que propone el *método* como única vía de fundamentación de la verdad, a través de la cual sería posible dotar de *dignidad* al juicio.

Desde la perspectiva ilustrada, "los prejuicios verdaderos tienen que justificarse en último término por el conocimiento racional, aunque esta tarea no pueda ser nunca realizada del todo" (Gadamer, 1999, p.340). Frente a ello, Gadamer afirma que "si se quiere hacer justicia al modo de ser finito e histórico del hombre, es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto del prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos" (p.344). No obstante, al mismo tiempo señala que los prejuicios no pueden ser identificados *a priori,* sino que únicamente pueden localizarse a través de la propia comprensión. Así, afirma cómo "toda comprensión es un comprenderse" (p.326), constituyendo un acontecer donde la propia subjetividad descubre, de algún modo, su "interioridad oculta" (p.326).

Las partes y el todo: el círculo de la comprensión

Para plantear el comienzo del proceso hermenéutico y qué implicaciones tiene en este la inescapable inmersión en una tradición, el autor recurre a la regla hermenéutica, procedente de la retórica, que marca la necesidad de "comprender el todo desde lo

individual y lo individual desde el todo". Se trata de una estructura *circular* en movimiento donde "la anticipación de sentido que hace referencia al todo solo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez ese todo" (Gadamer, 1999, p.360).

> El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de esta al todo. La tarea es ampliar la unidad de sentido comprendido en círculos concéntricos. El criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado. (p.361)

No obstante, Gadamer distingue un antes y un después en la concepción circular de la comprensión. El punto de inflexión lo supone el círculo hermenéutico planteado en la filosofía de Heidegger. Antes de la propuesta heideggeriana, Gadamer identifica una idea circular de la comprensión "siempre en el marco de una relación formal entre lo individual y el todo, así como de su reflejo subjetivo, la anticipación intuitiva del todo y su explicación subsiguiente en lo individual" (p.363). Finalmente, se alcanzaría la comprensión *completa* del texto.

Frente a ello, el planteamiento heideggeriano concibe la comprensión como la interconexión entre la tradición y la subjetividad que interpreta. En el círculo hermenéutico descrito por Heidegger existe una pre-comprensión que no es puramente subjetiva sino que es fruto de la tradición: "el comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación" (Gadamer, 1999, p.360).

> La investigación espiritual científica no puede pensarse a sí misma en oposición absoluta al modo como nos comportamos respecto al pasado en nuestra calidad de vida históricos. En nuestro comportamiento respecto al pasado que estamos confirmando constantemente, la actitud real no es la distancia ni la libertad respecto a lo transmitido. Por el contrario, nos encontramos siempre en tradiciones y es de nuestro estar dentro de ellas, no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; Esta es siempre más bien, algo propio. (p.350)

No se trata de un círculo de carácter metodológico, sino un reflejo de la realidad humana como histórica: "[la tradición] simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que

comprendemos participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos" (Gadamer, 1999, p.363). Desde una autoridad que Gadamer califica como *anónima,* la tradición influencia toda acción y comportamiento humano a través de nuestra ineludible condición sociohistórica concreta que codifica nuestro horizonte de sentido.

Por otra parte, Gadamer plantea la *anticipación de la perfección* como aquella expectativa previa al acceso a un texto, desde la cual se asumen dos premisas: la idea de que el texto constituirá una unidad de sentido comprensible; y la hipótesis de que aquello contenido en el texto será *verdadero.* Ello tendrá una relación directa con las cuestiones anteriormente mencionadas en torno a la especificidad de cada tradición y condición sociohistórica del intérprete que enfrenta el texto: "la comprensión […] consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, 1999, p.333).

El equilibrio entre "la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición" (Gadamer, 1999, p.365) constituye el *topos* de la hermenéutica: "el efecto de la tradición que pervive y el efecto de la investigación histórica forman una unidad efectual cuyo análisis solo podría hallar un entramado de efectos recíprocos" (p.351). De este modo, la tarea hermenéutica no consiste en crear un método de la comprensión, sino en indagar cuáles son las circunstancias que condicionan el propio entender. Es así como el autor comienza a ahondar en la conciencia de la historia efectual.

La conciencia de la historia efectual

Todo comprender acontece en el propio horizonte de sentido. La principal tesis de Gadamer (1999), que asume el carácter *prejuicioso* del propio entender, enfrenta el reto de discernir entre aquellos "prejuicios productivos que hacen posible la comprensión de aquellos otros que la obstaculizan y producen los malentendidos" (p.365). Dicha tarea constituye un ejercicio complejo, puesto que el mismo autor afirma que dichos prejuicios no son *accesibles* conscientemente, no están *a la disposición* del intérprete. Intentando dar respuesta a esta tesitura, el autor recurre al análisis de la *distancia en el tiempo* y la significación que esta tiene en la comprensión.

La teoría hermenéutica romántica concebía la comprensión como la pura imitación de aquello que era comprendido, con la premisa de que era necesario y plausible "comprender a un autor mejor de lo que él mismo se comprendía" (Gadamer, 1999, p.366). Dicha premisa nace, según Gadamer, de la distancia histórica que separa a autor e intérprete, mediante la cual "cada época entiende un texto transmitido de una manera peculiar" (p.366) en función de su propia tradición. El mayor punto de crítica respecto a este planteamiento se relaciona con la expresión de *comprender mejor.* Para el autor, no se trata de una mejor comprensión sino de una comprensión *distinta*: "el sentido de un texto supera a su autor, no ocasionalmente, sino siempre. Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento solo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo" (p.367).

La concepción gadameriana de la comprensión se enfrenta a la hermenéutica del romanticismo reconociendo el necesario aporte del *presente,* del acontecer del entendimiento, en la comprensión de cualquier evento pasado. La distancia en el tiempo no supone, en ningún caso, un obstáculo que salvar ni impedimento que sortear, como se reconocía y denunciaba desde las corrientes historicistas. Gadamer reconoce su deuda con el giro ontológico que Heidegger proporcionó a la comprensión como *factum* existencial. Frente a la demanda historicista de trasladarse a las ideas, conceptos y espíritu de las épocas pasadas en busca de una *objetividad histórica,* Gadamer reclama el reconocimiento de la distancia en el tiempo como "una posibilidad positiva y productiva del comprender" (p.367).

Si bien dicha distancia es aquello que posibilita la exploración profunda de los significados, esta no genera, en ningún momento, una comprensión *completa*, puesto que "el verdadero sentido contenido en un texto o en una obra de arte no se agota […] sino que es un proceso infinito" (Gadamer, 1999, p.368). Ello se debe a que dicha distancia genera, de manera paralela, dos procesos: por una parte, posibilita la identificación de errores, lagunas y malentendidos; por otra parte, permite descubrir "nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes relaciones de sentido insospechadas" (p.369). De este modo argumenta Gadamer cómo la distancia en el tiempo constituye el elemento que permite la mencionada distinción entre prejuicios falsos y verdaderos.

Al mismo tiempo, para el autor, un pensamiento que se defina como histórico debe poder *pensarse* en el seno de su misma historicidad, aunando en el proceso de comprensión las implicaciones de su propia tradición histórica. Con base en esta

reflexión, Gadamer afirma que el propio entender es, enteramente, un ejercicio consciente de la propia *historia efectual*. Este concepto designa, a su vez, dos elementos paralelos. En palabras de Gadamer (1999): "por una parte lo producido por el curso de la historia y a la conciencia determinada por ella, Y por la otra, a la conciencia de este mismo haberse producido y estar determinado" (p.16). De este modo, el reclamo de la *historia efectual* representa un intento de superación de la *conciencia histórica* de Dilthey al refutar el objetivo de poner una distancia temporal para visualizar un evento determinado desde la visión histórica pasada.

Gadamer (1999) asume la historicidad como condición humana y, en su opinión, será la hermenéutica la única que podrá "hacer justicia a la historicidad de la comprensión" (p.331) al plantear una exigencia teórica en torno a la disposición hacia la comprensión de lo histórico. Se trata de un ejercicio de conciencia respecto a cómo cualquier proceso de comprensión se ancla en unos determinados ejes sociohistóricos, en gran medida de forma "imperceptible y en consecuencia incontrolada" (p.371). Según Gadamer, el mismo interés genuino por un determinado evento histórico o por un objeto de investigación es fruto inconsciente de dicha historia efectual, es decir, su efecto en nuestro entendimiento "no depende de su reconocimiento. Tal es precisamente el poder de la historia sobre la conciencia humana limitada: que se impone incluso allí donde la fe en el método quiere negar la propia historicidad (p.371).

> No se exige, por lo tanto, un desarrollo de la historia efectual como nueva disciplina auxiliar de las ciencias del espíritu, sino que éstas aprendan a comprenderse mejor a sí mismas y reconozcan que los efectos de la historia efectuar operan en toda comprensión, sea o no consciente de ello. (p.371)

La conciencia de la historia efectual se plantea como "conciencia de la situación hermenéutica" (Gadamer, 1999, p.372). No obstante, cabe reconocer la dificultad en el momento de acusar efecto que dicha historia efectual tiene en nuestro entendimiento y la imposibilidad de llevar a cabo un ejercicio completamente exhaustivo del efecto de nuestra historia en nuestro comprender. La dificultad fundamental estriba en el hecho de que se está *en* la situación, no *frente* a ella, lo cual impide esbozar una visión de ella. Del mismo modo, se vuelve compleja la tarea de iluminar la propia historia efectual en la que nos insertamos. Sin embargo, dicha limitación no supone, para Gadamer, un defecto o un impedimento, sino la "esencia misma del ser histórico que somos. Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse" (p.372).

Siguiendo la terminología hegeliana, Gadamer defiende que "en toda subjetividad se muestra la sustancialidad que la determina" (1999, p.371). La posición donde se inserta la subjetividad es una situación concreta y limitante, pero siempre flexible. Gadamer recuerda de nuevo el concepto fenomenológico de *horizonte,* como referencia modificable desde la cual se efectúa todo comprender. En este punto, el autor plantea: "¿existen realmente dos horizontes distintos, aquel en el que vive el que comprende y el horizonte histórico al que éste pretende desplazarse?". Y en caso afirmativo, "¿es una descripción correcta y suficiente del arte de la comprensión histórica, la de que hay que aprender a desplazarse a horizontes ajenos?" (p.374).

Gadamer se muestra reacio a afirmar la absoluta individualidad de la subjetividad que se dirige a la comprensión, puesto que esta se encuentra siempre en relación y entendimiento con otros. Asimismo, el horizonte que supondría la cultura tampoco podría delimitarse: "es una abstracción. La movilidad histórica de la existencia humana estriba precisamente en que no hay una vinculación absoluta a una determinada posición, y en este sentido tampoco hay horizontes cerrados" (1999, p.374). Más allá de considerar el horizonte desde lo hermético, se trata de concebirlo como un elemento con el que la propia subjetividad experimente un proceso de simbiosis: "es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros" (p.375).

De este modo, el horizonte *avanza* de la mano de la propia subjetividad, moldeándose progresivamente. Por otra parte, el horizonte de la tradición, como el *pasado* que ha nutrido y nutre la humanidad*,* se moviliza paralelamente. Sin embargo, es preciso señalar que, dentro de dicho vaivén, la conciencia histórica no supone el *motor* que mueve dicho horizonte; por el contrario, es aquella que permite *ser consciente* del movimiento intrínseco del mismo: "una conciencia verdaderamente histórica, aporta siempre su propio presente y lo hace viéndose tanto a sí misma como a lo históricamente otro" (p.376).

> Cuando nuestra conciencia histórica se desplaza hacia horizontes históricos, esto no quiere decir que se traslade a mundos extraños, a los que nada vincula con el nuestro. Por el contrario, todos ellos juntos forman ese gran horizonte que se mueva por sí mismo y que rodea la profundidad histórica de nuestra autoconciencia, más allá de las fronteras del presente. En realidad es un único horizonte el que rodea cuanto contiene en sí misma la conciencia histórica. (p.375)

El concepto de horizonte permite a Gadamer expresar esa línea difuminada que se halla en un constante movimiento; de expansión o contracción, pero siempre en movimiento. El horizonte de sentido de la propia subjetividad se expone a una continua revisión de los prejuicios y juicios que la conforman, entrando en una dinámica inacabable de formación -entendida desde la noción humanística de *bildung*-. Dicha revisión, a la que se enfrenta el horizonte de la subjetividad, se realiza a través del encuentro o la confrontación con el propio pasado y la tradición donde dicha subjetividad se inserta, a través del cual se ha conformado y ahora se transforma.

> El horizonte del presente no se forma, pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo, ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos *presuntos* horizontes para sí mismos. La fuerza de esta fusión nos es bien conocida por la relación ingenua de los viejos tiempos consigo mismo y con sus orígenes. La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición. (pp.376-377)

A lo largo de este planteamiento, surge la cuestión de por qué Gadamer no remite a la formación de un horizonte único en lugar de distinguir en todo momento *presuntamente* la existencia de dos horizontes -presente y pasado-. Frente a este planteamiento, que el propio autor expone en *Verdad y Método,* se alude a la inexorable relación de *tensión* "entre texto y presente" que no puede ser obviada y que obliga al ejercicio hermenéutico a dirigirse hacia un horizonte histórico que se distinga del del presente" (p.377).

> La conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio. Pero, por otra parte, ella misma no es como hemos intentado mostrar, sino una especie de superposición sobre una tradición que pervive y por eso está abocada a recoger enseguida lo que acaba de destacar con el fin de medirse consigo misma en la unidad del horizonte histórico que alcanza de esta manera. (p.377)

Considerar un único horizonte que se ampliase progresivamente no permitiría la clara distinción del horizonte propio de la subjetividad y el horizonte histórico de la tradición que la ha nutrido y que la transforma. Se trata de un proceso inacabable y dinámico que resulta complejo de describir de manera ordenada y *metódica.* Gadamer identifica la presencia de ambos horizontes para posteriormente describir el verdadero fenómeno de la comprensión, que se traduce en la *fusión de horizontes.* Dicha fusión de horizontes se efectúa a través de la conciencia histórico efectual, lo cual lleva al autor a

reflexionar en torno al "problema de la aplicación que está contenida en toda comprensión". (1999, p.377).

El entender como ineludible aplicación

En su ejercicio anamnético, Gadamer se remonta a la antigua tradición hermenéutica para recordar la ausencia de reflexión en torno al problema de la aplicación en el ejercicio de la comprensión. El *problema hermenéutico* se componía, en su momento, de tres momentos fundamentales: la comprensión, la interpretación y la aplicación. Durante el romanticismo, se defiende un núcleo único de la hermenéutica que incluye la interpretación y la comprensión, con la defensa de que "comprender es siempre interpretar y, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión" (Gadamer, 1999, p.378). A raíz de dicha sistematización, se presta una mayor atención al propio lenguaje y a su papel fundamental en el ejercicio hermenéutico, que previamente se hallaba en una posición más marginal dentro de la propia filosofía.

Sin embargo, la concepción conjunta de la comprensión y la interpretación implicó el abandono de la aplicación como pasaje fundamental del ejercicio hermenéutico; aplicación que Gadamer reclama y defiende en su planteamiento: "en la comprensión siempre tiene lugar […] una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual de intérprete […]. La aplicación es un momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la comprensión y la interpretación (1999, p.379). Para ello, el autor rememora que tradicionalmente sí "era cosa lógica y natural el que la tarea de la hermenéutica fuese adaptar el sentido de un texto a la situación concreta a la que este habla" (p.379), siendo el trabajo del intérprete una labor que se dirigía más allá de la mera reproducción del significado, teniendo en cuenta que únicamente él era quien conocía lo que debía ser interpretado y las características del destino de su tarea interpretativa. Gadamer se apoya, a su vez, en la hermenéutica teológica y jurídica como ejemplos fundamentales que necesitan de la aplicación para realizar un ejercicio interpretativo con una plena significación.

> Una ley no pide ser entendida históricamente, sino que la interpretación debe concretarla en su validez jurídica. Del mismo modo, el texto de un mensaje religioso no desea ser comprendido como un mero documento histórico, sino de manera que pueda ejercer su efecto redentor. En ambos casos, esto implica que si el texto […] ha de ser entendido

> adecuadamente, […] debe ser comprendido en cada momento y cada situación concreta de una manera nueva y distinta. Comprender es siempre también aplicar. (p.380)

Únicamente a partir del siglo XIX y XX, se ejecuta una división clara donde la hermenéutica filológica e histórica se separan de sus contemporáneas en la búsqueda de una *objetividad* histórica. En contra de dicha acción divisoria, Gadamer defiende la comprensión, no como "método a través del cual la conciencia histórica se acercaría al objeto elegido para alcanzar su conocimiento objetivo" sino como aquel "proceso que tiene como presupuesto el estar dentro de un acontecer tradicional. La comprensión misma se mostró como un acontecer" (p.380). Apoyándose en la hermenéutica jurídica y teológica, se argumenta la necesidad de *aplicación* en la hermenéutica histórica, "pues también ella sirve a la validez de un sentido en la medida que supera, expresa y conscientemente la distancia en el tiempo que separa al intérprete del texto, superando así la enajenación de sentido que el texto ha experimentado" (p.383).

Desde esta defensa, Gadamer defiende el ejercicio de la comprensión como "una caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada" (1999, p.381). En su razonamiento, recurre a sus raíces teóricas: la ética aristotélica. Esta se aleja rotundamente del universalismo kantiano, y defiende la necesidad de aplicación del saber moral a cada situación que se presenta. Rechazando el saber objetivo y el intelectualismo moral, el saber *artesano* y contingente responde al acontecer de la situación ética. Dicho planteamiento es en el que Gadamer se sustenta para reforzar su idea de la comprensión como acontecer *in situ,* y como arte o habilidad de aplicación. Concebir el comprender como acontecer implica que el intérprete se ve "obligado a relacionar el texto con esta situación, si es que quiere entender algo en él" (p.396).

Por otra parte, Gadamer también se apoya en la hermenéutica jurídica para reafirmar su planteamiento de la aplicación como parte constitutiva del acontecer hermenéutico, al ser en esta donde "la tarea de la interpretación consiste en concretar la ley en cada caso, esto es, en su aplicación" (1999, p.401). Asimismo, recurre a la hermenéutica teológica con el mismo objetivo, al constituir esta un ejercicio donde la extracción del significado de las Escrituras no puede sino realizarse para dotar de sentido un presente desde un pasado. De este modo, Gadamer considera que el rasgo común a todas las modalidades hermenéuticas es el ejercicio de la comprensión conlleva "siempre la aplicación del sentido comprendido" (p.405). Asimismo, "el que lee un texto se encuentra también él dentro del mismo conforme al sentido que percibe" (p.413). Ello

exige al propio lector ser consciente de que la propia comprensión del texto siempre diferirá del resto de lecturas, es decir, reconociéndose consciente de la historia efectual que ejerce en toda tarea hermenéutica.

La lógica de la pregunta como estructura de la conciencia histórico-efectual

La conciencia de la historia efectual es desarrollada a lo largo de *Verdad y Método* como aquella reflexividad en torno a la propia inserción de la subjetividad en una condición sociohistórica concreta, la "mediación pensante de la totalidad de la tradición con el presente" (p.416). El análisis de esta conciencia de la historia efectual sigue la estructura de la *experiencia*, que "tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable" (p.428). La experiencia *verdadera* a la que alude Gadamer tiene un carácter *negativo,* es decir, es aquella que permite abandonar los prejuicios erróneos y ser conscientes de ellos. De este modo, se avanza a través de una experiencia que desmigaja, contrasta lo preconcebido y "transforma el conjunto de su saber" (p.429). Este modo experiencial es bautizado por Gadamer como *dialéctica,* inspirado en el pensamiento hegeliano:

> Cuando se ha hecho una experiencia quiere decir que se la posee. Desde ese momento lo que antes era inesperado es ahora previsto. Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. […]. De este modo, la conciencia que experimenta se invierte: se vuelve sobre sí misma. El que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto un experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse para él en experiencia. (p.429)

Es por ello por lo que Gadamer aluda a la experiencia como "algo que se queda en nada" (1999, p.430), una inversión de la propia conciencia "que se reconoce a sí misma en lo extraño, en lo otro" (p.431). Como consecuencia, la verdad intrínseca de la propia experiencia tiene que ver con la referencia que esta hace, a su vez, a nuevas experiencias: "en este sentido, la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias" (p.431). La persona que venga calificada como experimentada no se corresponderá entonces con quien más sabe, sino quien más pone en duda lo que sabe,

porque es consciente de que cada experiencia constituirá un *acontecer* que transformará su saber y su existencia.

De este modo, "la dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma" (Gadamer, 1999, p.432). Al mismo tiempo, la experiencia *negativa* conlleva inexorablemente una constante *decepción*, al basarse esta en un *continuum* de expectativas defraudadas. De este modo, "el ser histórico del hombre contiene así como momento esencial una negatividad fundamental que aparece en esta referencia esencial de experiencia" (p.432). Ello abraza, a su vez, la conciencia de los límites humanos en torno al propio entender y, sobre todo, en cuanto a la intención dominante del conocimiento que se destila de las ciencias naturales.

> La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado […] aquel que es consciente de esta limitación, aquel que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia. (p.433)

Es en este punto donde la reflexión gadameriana en torno a la hermenéutica conecta de lleno con una dimensión ontológica, antropológica: "la verdadera experiencia es aquélla en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentran su límite el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora" (Gadamer, 1999, p.433). Si bien el autor se apoya en la dialéctica de Hegel (1807/2017), existe una diferencia fundamental en la lectura que Gadamer desarrolla al respecto de la experiencia negativa. Mientras que la dialéctica de Hegel contempla un momento de superación de la experiencia y un conocimiento *final,* Gadamer asume la continua referenciación de la propia experiencia a otras nuevas, por lo que se trata de un ciclo sin final: "la experiencia no tiene su fin" (p.433).

La verdadera experiencia muestra a la subjetividad que la experimenta su condición histórica: "la experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición". La tradición no es aquí concebida como un objeto de conocimiento abordable y dominable. Se trata de la tradición como *lenguaje,* que "habla por sí misma como lo hace un tú. El tú no es objeto sino que se comporta respecto a objetos" (Gadamer, 1999, p.434). Considerar, en este caso, que el objeto de la propia experiencia no es un objeto como tal sino que "tiene él mismo carácter de persona" convierte la experiencia en un "fenómeno

moral, y lo es también el saber adquirido en esta experiencia, la comprensión del otro" (p.434).

De este modo, comprender la tradición desde la visión objetiva y metódica de las ciencias naturales la convertiría en un objeto y significaría que el intérprete no se ve conectado ni *afectado* por ella. En su lugar, Gadamer expone la conciencia de la historia efectual como ejercicio de *apertura* a la tradición: "la apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mi algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí" (1999, p.438). Recuperando la reflexión anterior, Gadamer reitera la necesidad de que la conciencia hermenéutica no se fundamente en una *certidumbre metodológica,* sino en "la apertura a la experiencia que caracteriza al hombre experimentado frente al dogmático" (pp.438-439).

¿Y qué caracteriza a la estructura de la *apertura* de la conciencia hermenéutica? La propia pregunta: "no se hacen experiencias sin la actividad del preguntar" (Gadamer, 1999, p.439). El propio acontecer de la hermenéutica como experiencia de contraste del prejuicio toma forma de pregunta, de cuestionamiento, de comprobación de lo preconcebido. Dicha estructura de la pregunta lleva, a su vez, a una "negatividad radical: en el saber que no se sabe" (p.439). Adquiriendo una inspiración socrática, la conciencia hermenéutica se mantiene en todo momento abierta a la pregunta, reconociendo su eterna duda y su preconcepción, puesto que "con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva" (p.439). Ello expone una cuestión fundamental: plantear una pregunta es mucho más complicado que dar una respuesta.

> El que en el hablar sólo busca tener razón, no darse cuenta de cómo son las cosas, considerará lógicamente que es más fácil preguntar que dar respuesta, entre otras cosas porque no se corre el peligro de dejar a deber una respuesta a alguna pregunta. Sin embargo, el fracaso del que se pone a preguntar con esta intención viene a demostrar que el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada. Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. (p.440)

La prioridad de la pregunta frente a la respuesta instaura la predominancia de lo incierto frente a la certeza, la apertura frente al conocimiento seguro, cerrado o hermético: "lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta" (Gadamer, 1999, p.440). No obstante, la pregunta siempre presenta un límite, un *horizonte:* plantear una pregunta implica su "apertura pero también su

limitación" (p.441). Supone la explicitación de aquello preconcebido en la pregunta, desde los cuales se plantea la duda.

La reflexión anterior señala la esencia misma de las limitaciones del conocimiento metódico a la experiencia de la verdad, puesto que "no hay método que enseñe a preguntar, a ver qué es lo cuestionable" (Gadamer, 1999, p.443), sino la propia conciencia de que no se sabe. De este modo, la dialéctica socrática constituye un ejercicio fundamental para la estructura de la pregunta que plantea Gadamer. Asimismo, ante el propio cuestionamiento de cómo es posible alcanzar esa conciencia del *no saber* y el preguntar, el autor reniega de la posibilidad de proponer un camino de carácter metódico. Prefiere, en su lugar, hablar de *orientación* y de *ocurrencia*.

Al mismo tiempo, recupera la noción de *experiencia negativa* a la que arrastra cualquier pregunta. La puesta en juego, la duda como motor: "el impuso que representa aquello que no quiere integrarse en las opiniones preestablecidas es lo que nos mueve a hacer experiencias. Por eso también el preguntar es más un padecer que un hacer" (Gadamer, 1999, p.444). Y no se trata de un ejercicio en búsqueda del saber absoluto, sino de un ejercicio de constante apertura, huyendo de lo categórico.

> La dialéctica como arte del preguntar, solo se manifiesta en que aquel que sabe preguntar es capaz de mantener en pie sus preguntas, esto es, su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación. (p.444)

La conversación es entonces siempre un cruce, una pregunta-respuesta que no se ejecuta en paralelo, sino de frente. Así, "la primera condición del arte de la conversación es asegurarse de que el interlocutor sigue el paso de uno" (Gadamer, 1999, p.445). La noción de conversación se traslada al acontecer hermenéutico, al incorporar la estructura de pregunta y respuesta. Según Gadamer, es el texto quien plantea una pregunta al intérprete, por lo que "la interpretación contiene en esta medida una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender una pregunta" (p.447).

No obstante, si bien el texto plantea una pregunta al intérprete, este último debe considerar el propio texto como la respuesta a una pregunta. Y una vez sea consciente de la pregunta a la que el texto da respuesta, habrá alcanzado el *horizonte del preguntar.* Ello conlleva, a su vez, que podrá contemplar cómo el texto es *una* respuesta de las múltiples

respuestas posibles a la pregunta originaria. Por esta razón, Gadamer considera que "la lógica de las ciencias del espíritu es una lógica de la pregunta" (1999, p.448) que no tiene fin, inspirado en la propuesta de Collinwood. Un mismo suceso o texto tiene infinitas *posibilidades históricas* en cuanto a su acontecer en la comprensión.

Por ello, reducir el ejercicio hermenéutico a la obtención de "la opinión del autor es tan inadecuada como la reducción de los acontecimientos históricos a la intención de los que actúan en ellos" (Gadamer, 1999, p.452), puesto que el significado supera con creces la intencionalidad original. La pregunta que plantea el texto es la propia *afección* que la tradición genera en la subjetividad. De este modo, "su comprensión implica siempre la tarea de la automediación histórica del presente con la tradición" (p.453) en un ejercicio de conciencia de la historia efectual: ir más allá de la pura reconstrucción y *salir* del horizonte originario.

La estructura de la pregunta y la respuesta que plantea Gadamer como esqueleto del ejercicio hermenéutico alumbra la lógica de la conciencia de la historia efectual. De algún modo, la comprensión acontece como una "relación recíproca semejante a la de una conversación" (1999, p.453). Si bien el texto no *habla,* el acceso a un texto nos pone en contacto con la misma tradición a través de la fusión de horizontes que suponer el comprender. Dicha fusión de horizontes es descrita por Gadamer como "el rendimiento genuino del lenguaje" (p.456), siendo este la zona más sombría y oculta que se presenta a la reflexión.

> La lingüisticidad le es a nuestro pensamiento algo tan terriblemente cercano, y es en su realización algo tan poco objetivo, que por sí misma lo que hace es ocultar su verdadero ser […]. Desde el diálogo que nosotros mismos somos intentaremos, pues, acercarnos a las tinieblas del lenguaje. (p.457)

Gadamer explora el ejercicio hermenéutico inspirándose en el modelo de la conversación que puede llegar a darse entre dos personas, considerando que en ambos fenómenos existe un paralelismo fundamental: la existencia de *algo* que se presenta a la comprensión o al acuerdo: "esta comprensión de la cosa ocurre necesariamente en forma lingüística pero no en el sentido de revestir secundariamente con palabras una comprensión ya hecha […], consiste justamente en este llegar a hablar la cosa misma" (1999, p.457). Desde esta visión del ejercicio hermenéutico, Gadamer se embarca en la

exploración de la estructura conversacional como base fundamental de la comprensión del texto, ahondando en su *lingüisticidad*.

El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica

La exploración que Gadamer (1999) emprende en torno a la *lingüisticidad* del ejercicio hermenéutico se apoya en una premisa fundamental: el lenguaje no se posee; el lenguaje "aparece puesto en medio, y los interlocutores participan de ello" (p.457). En este sentido, para que sea posible llegar a un acuerdo implica que exista un lenguaje *común* entre los participantes. No se trata de un ejercicio de adaptación mutua, sino de *entrada* a una comunidad conversacional guiada por lo comprendido: "sería más correcto decir que «entramos» en una conversación, cuando no que nos «enredamos» en ella (p.461). Supone así una "transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que era" (p.458).

El planteamiento de Gadamer considera la conversación como aquel acontecer donde, siguiendo la metáfora del juego, los participantes se ven envueltos, a merced de aquello comprendido, de la *verdad* que se esconde en la cosa. Así, si bien existe una tendencia a acuñar la expresión *llevar una conversación,* "cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de "llevar", en la dirección que desearían. De hecho la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar" (Gadamer, 1999, p.461). Es así como, rehuyendo de un ejercicio hermenéutico fundamentado en el método, en el control o la dominación de lo comprendido, la conversación representa el torbellino que *arrastra* las subjetividades en torno a los objetos en comprensión: "los dialogantes son menos los directores que los dirigidos" (p.461). De este modo, se asume la incertidumbre del desenlace conversacional, de aquello que será desvelado como acuerdo.

En primer lugar, se presta atención al fenómeno de las lenguas. El autor defiende que la comprensión de una lengua no es un *comprender real,* sino que lo clasifica como una *realización vital.* De este modo, el problema hermenéutico va más allá del dominio lingüístico -que se configuraría, en este caso, con una condición para la conversación- y se relaciona, específicamente, con el *acuerdo* que se busca en ese lenguaje. Asimismo, toda traducción implica una interpretación de significado, y "allí donde hay acuerdo no se traduce sino que se habla. Entender una lengua extraña quiere decir justamente no tener

que traducirla a la propia" (Gadamer, 1999, pp.462-463). Al mismo tiempo, ninguna traducción es capaz de superar la diferencia semántica que se genera entre dos lenguas, sino que "implica un cierto cegamiento; el que traduce tiene que asumir la responsabilidad de este cegamiento parcial" (p.464).

En el ejercicio hermenéutico, el texto se constituye como una *manifestación vital fijada duraderamente,* que únicamente *habla* a través del intérprete. De este modo, la recuperación del significado del texto implica, asume y absorbe obligatoriamente las ideas de la subjetividad que interpreta. No obstante, es preciso señalar que no se trata de asumir la subjetividad del intérprete como imposición, sino como "opinión y posibilidad que uno pone en juego" (Gadamer, 1999, p.467) a través de la fusión de horizontes. Dicha fusión cobra, de este modo, su máximo sentido al expresar cómo "un tema accede a su expresión, no en calidad de cosa mía o del autor sino de la cosa común a ambos" (p.467).

Así es como la realización de la comprensión se materializa en la interpretación. Se comprende interpretando, con el lenguaje como medio, desde la propia subjetividad mientras esta deja expresarse a aquello que está siendo comprendido: "la interpretación […] es una verdadera relación vital histórica, que se realiza en el medio del lenguaje" (Gadamer, 1999, p.467). Existiendo la tradición en medio del lenguaje, el objeto inexorable de la hermenéutica es lingüístico. Por ello Gadamer afirma que "la *lingüisticidad* de la comprensión es la concreción de la conciencia de la historia efectual" (pp.467-468). Que la tradición se manifieste, además de en forma plástica y artística, de manera *escrita,* posibilita que aquello que se generó en el pasado pueda *darse* en cualquier presente, "la coexistencia de pasado y presente" donde se da "la posibilidad de un acceso libre a todo cuanto se ha transmitido por escrito" y por lo tanto de la ampliación del horizonte de sentido insertado en un presente. Lo escrito no constituye únicamente una parte del pasado, sino "la continuidad de la memoria" (p.469).

> Allí donde nos alcanza una tradición escrita no solo se nos da a conocer algo individual sino que se nos hace presente toda una humanidad pasada, en su relación general con el mundo. […] Los textos […] hacen hablar siempre a un todo. (p.469)

Asumir la escritura como símbolo de *autoextrañamiento* implica considerar la lectura como la mayor tarea de comprensión humana: "la conciencia lectora es necesariamente histórica, es conciencia que comunica libremente con la tradición histórica" (Gadamer, 1999, p.470). Asimismo, la escritura supone el paso de la

subjetividad individual a la compartida, generando un acceso abierto -condicionado por la capacidad de lectura- a las ideas: "lo que se fija por escrito se eleva en cierto modo, a la vista de todos, hacia una esfera de sentido en la que puede participar todo el que esté en condiciones de leer" (p.471).

> El sentido de lo dicho tiene que volver a enunciarse únicamente en base a la literalidad transmitida por los signos escritos. A la inversa de lo que ocurre con la palabra hablada, la interpretación de lo escrito no dispone de otra ayuda. Por eso es aquí tan importante el "arte" del escribir. […] Hay cosas escritas que, por así decirlo, se leen solas. (pp.472-473)

El arte de escribir no se plantea aquí como estética del buen estilo. Por el contrario, se trata de un arte para la cuestión del comprender, donde se estimule y mantenga en movimiento el pensamiento: "consiste por entero en que uno se vea conducido a pensar también lo pensado" (Gadamer, 1999, p.473). Retomando la cuestión de la lingüisticidad, Gadamer relaciona esta intrínsecamente con la comprensión al afirmar que "para poder dar expresión a la referencia de un texto en su contenido objetivo, tenemos que traducirlo a nuestra lengua, […] ponerla en relación con el conjunto de referencias posibles en el que nos movemos hablando" (p.475). De este modo, el universo de lo conceptual cobra una importancia radical en la reflexión de Gadamer.

> La apropiación descriptiva que se encuentra ya en los conceptos que elige [el historiador], […] nivela históricamente extraño con lo familiar y somete así a los propios conceptos previos la alteridad del objeto, por muy imparcialmente que pretenda comprenderlo. […] A pesar de toda su metodología científica […] Está dominado acríticamente por […] los prejuicios de su propio tiempo. (p.476)

El hecho de que un historiador no reconozca su atadura conceptual a la condición sociohistórica en la que ha creado su horizonte de sentido tendrá consecuencias en el ejercicio hermenéutico, especialmente si se plantea como tarea abandonar sus preconcepciones y acuñar los conceptos de la época que pretende comprender. Esta ingenuidad o falsa neutralidad, calificada por Gadamer como *imposible* y *absurda,* impedirá pensar *históricamente,* es decir, "realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos" (1999, p.477).

El pensamiento histórico consiste en una "mediación entre dichos conceptos y el propio pensar" en un ejercicio hermenéutico que utiliza "los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente el lenguaje para nosotros"

(Gadamer, 1999, p.477). La historicidad del ser humano cobra vida a través de la continua interpretación de su propia tradición y la aplicación a la situación hermenéutica concreta. No obstante, cabe señalar que la interpretación no es el *medio* de la comprensión, sino la materialización instantánea de lo comprendido: "comprender e interpretar están imbricados de un modo indisoluble" (p.479).

Dicha interpretación es siempre lingüística, aun cuando lo interpretado no está *escrito*: "la interpretación de la música o de la poesía cuando se ejecutan en público, no difiere esencialmente de la comprensión de un texto cuando se lo lee" (Gadamer, 1999, p.479). El lenguaje es el médium en el que la subjetividad vive y se mueve, donde hay una asumida *adecuación* entre los conceptos y las realidades nombradas. El intérprete posee la palabra *justa* para aquello a lo que hace referencia y por ello Gadamer habla de una *tortura* en el ejercicio de la traducción, puesto que "las palabras originales parecen inseparables de los contenidos a los que se refieren" (p.482).

Considerando nuestra atadura inexorable al lenguaje, cualquier teoría de carácter instrumentalista respecto a los signos como medios para el fin comunicativo resulta pobre para hacer frente a la reflexión hermenéutica: "el lenguaje […] está tan involucrado en la realización del pensar y de interpretar que verdaderamente nos quedaríamos con muy poco si apartáramos la vista del contenido que nos transmiten las lenguas y quisiéramos pensar éstas, solo como forma" (Gadamer, 1999, p.486).

> El lenguaje es algo más que un mero sistema de signos para designar el conjunto de lo objetivo. La palabra no es solo signo. […] están totalmente inherente al pensar de las cosas que resulta una abstracción pensar el sistema de las verdades como un sistema previo de posibilidades del ser al que habrían de asignarse los signos que utilizan su objeto cuando echa mano de ellos. (pp.500-501)

Asimismo, el florecer de la interpretación posee un carácter *accidental,* al constituir un fenómeno que acontece de forma no controlada ni premeditada. Se trata de un acontecer contingente y espontáneo en el que la subjetividad humana *nada* y se significa a sí misma: "la inconsciencia lingüística no ha dejado de ser la auténtica forma de ser del hablar" (Gadamer, 1999, p.486). Porque la experiencia no se halla carente de palabras y es posteriormente *descrita* y *designada* con conceptos: "al contrario, es parte de la experiencia misma el buscar y encontrar las palabras que la expresen" (p.501).

Así ejecuta Gadamer su crítica al nominalismo imperante en la filosofía occidental y en el pensamiento metódico, ambos basados en una concepción logística del pensamiento. Gadamer ahonda en una noción *retórica* de este, defendiendo la inexorable relación entre pensar y hablar como la base fundamental de su reflexión hermenéutica: "¿nuestro pensamiento no se produce siempre en el cauce de una determinada lengua […]?" (1999, p.505). Ello conlleva la asunción gadameriana de una existencia hermenéutica materializada constantemente mediante la fusión de horizontes.

Considerar el lenguaje como manifestación ontológica del mundo reconoce su poder revelador en la experiencia hermenéutica que constituye el ser-ahí. Apoyándose en las reflexiones de Wilhelm Von Humboldt, Gadamer defiende que es gracias al lenguaje "que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre, el mundo está ahí como mundo en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente" (Gadamer, 1999, p.531). Al mismo tiempo, reconoce el carácter *imperfecto* y, por lo tanto, *inacabable* de la conceptualización como parte fundamental de la lingüisticidad humana. La exposición humana al "aspecto particular que le muestra el mundo" (p.532) genera infinitas posibilidades existenciales, que se manifiestan a su vez en la multiplicidad lingüística existente.

> El lenguaje no afirma […] una existencia autónoma frente al mundo que habla a través de él. […] El lenguaje solo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo. La humanidad originaria del lenguaje significa pues al mismo tiempo la lingüisticidad originaria del estar-en-el-mundo del hombre. (p.531)

Existe una dependencia entre la subjetividad humana, el lenguaje y el mundo con el que este se interrelaciona. La existencia lingüística es la base fundamental de la defensa gadameriana de los prejuicios como posibilitadores de la comprensión: "el mundo lingüístico propio […] abarca por principio todo aquello hacia lo cual puede expandirse y elevarse nuestra percepción" (Gadamer, 1999, p.536). A este respecto, cabe añadir que la inserción en otros mundos lingüísticos diferentes no implica la negación o el abandono del propio, sino la fusión hermenéutica de los horizontes de sentido. Como bien reclama Skliar (2017), es el lenguaje el que "habita y transita entre cuerpos, tiempos y espacios: se cruza, atraviesa, insiste, merodea, espera, acompaña, asedia, no deja de decir ni de escuchar siquiera al interior de escenas extremas de privación, desaparición, destierro, encierro. Se ahoga y renace" (p.17).

Según Gadamer (1999), "la experiencia lingüística del mundo es absoluta. […] Precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpelado como ente" (p.539). Respecto a dicha experiencia lingüística, el autor rehúye de la tradicional estructura del lenguaje fundamentada en la lógica del enunciado como captor del significado. Frente a ello, defiende una estructura especulativa del lenguaje donde la palabra no agote el significado sino que, en su acontecer, haga "que esté ahí también lo no dicho" (p.549). El enunciado supone una expresión acotada del significado de aquello a lo que refiere, promoviendo que no exista nunca una *última palabra.*

El lenguaje hermenéutico abre la posibilidad de superar el *pie de la letra* y expone la infinitud de lo que se *quiere decir* frente a lo *dicho*, que nunca será suficiente: "en el enunciado se oculta con precisión metodológica el horizonte de sentido de lo que verdaderamente había que decir" (Gadamer, 1999, p.561). La múltiple posibilidad de comprensión es proporcional a la multiplicidad de subjetividades que habitan el mundo en un ejercicio de comprensión. Cada ejercicio de enunciación muestra una parcialidad que remite, a su vez, a todo lo que no es capaz de englobar: "el decir lo que uno quiere decir, el entenderse mantiene, por el contrario, lo dicho en una unidad de sentido con una infinitud de cosas no dichas" (p.561).

Ello define la "estructura especulativa el acontecer lingüístico" (p.563) que se muestra enteramente opuesto a la concepción hermética e inamovible del lenguaje que proviene del pensamiento metódico. Frente a la asunción del entendimiento desde el método, emprendido de modo consciente y *objetivo*; se reclama el comprender como *acontecer* incontrolable, que se abraza desde una subjetividad *asumida,* anclada en la tradición, en forma de pregunta y respuesta. La propia tradición tiene a su vez dicha estructura especulativa, de eterna referencia a lo que queda por decir, donde la subjetividad se integra conformando al mismo tiempo "la misma cosa" y algo *distinto* (p.566). En dicha estructura, el lenguaje representa "el centro en el que se reúnen el yo y el mundo, o mejor, en el que ambos aparecen en su unidad originaria" (p.567).

A lo largo de la reflexión gadameriana, la hermenéutica se constituye, progresivamente, como un pilar fundamental y universal de la filosofía. No constituye únicamente una aproximación metodológica en las ciencias del espíritu, sino que reconstruye una ontología hermenéutica, pues "el ser que puede ser comprendido es lenguaje" (Gadamer, 1999, p.567). Frente a un pensamiento humano objetivador, controlador y dominante de algo *dado* y hermético, se plantea el acontecer hermenéutico

como un constante acontecer, múltiple y anclado en la tradición, donde pasado y presente se entrelazan para generar el sentido, desde la consciencia de nuestra condición prejuiciosa.

> Es seguro que no existe comprensión libre de todo prejuicio, por mucho que la voluntad de nuestro conocimiento deba estar siempre dirigida a escapar al conjuro de nuestros prejuicios […] Para garantizar la verdad no basta el género de seguridad que proporciona el uso de métodos científicos. El que en su conocimiento opere también el ser propio del que conoce, designa ciertamente el límite del método, pero no el de la ciencia. Lo que no logra la herramienta del método tiene que conseguirlo y puede realmente hacerlo una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad. (Gadamer, 1999, p.585)

La finitud del ejercicio hermenéutico nos recuerda la imposibilidad de una plena realización del sentido, que a su vez posibilita la infinita profundización en la comprensión del mundo. El horizonte de sentido que conforma la propia subjetividad es siempre limitado en tanto que es siempre ampliable. La autoconciencia de nuestra finitud y la limitación de nuestras posibilidades con respecto a entendimiento del mundo representa la asunción de nuestra propia condición finita en él, y nos aleja de cualquier intento improductivo de dominación, medición y control. El estado de vigilancia que se activa ante la conciencia de nuestra condición histórica imperfecta y limitada será lo único que nos permita entonces avanzar de manera prudente en el camino infinito de la comprensión del mundo, eterno fruto del pasado y el presente.

3. Directrices metodológicas de la investigación hermenéutica

Una vez expuestas las premisas teóricas al respecto de la hermenéutica propuesta por Gadamer (1999), es preciso dar cabida a la cuestión paradójica de la hermenéutica. Aquella que asume plantea ¿cómo proceder? ¿cómo avanzar? ¿por dónde comenzar? en un proceso de investigación hermenéutica. Con el objetivo de arrojar luz a estas cuestiones nace la obra *Conducting Hermeneutic Research,* (Moules et al, 2015) donde los autores realizan un acercamiento minucioso a la hermenéutica como procedimiento investigador. Con el objetivo de proporcionar una guía a la comunidad investigadora, proponen una serie de orientaciones metodológicas de carácter abierto y flexible, al mismo tiempo que invitan a cada investigador/a a dejarse guiar por el propósito propio e intuitivo de la investigación y no por un método concreto, generando "algo más que

teoría, conocimiento o técnicas eficaces" (p.60). Es este planteamiento el que constituye la guía de este trabajo.

A nivel general, se destaca la importancia de considerar todo encuentro con el otro en la investigación desde un verdadero *diálogo* (Gadamer, 1999), basado en la modestia, la humildad, la cortesía y el tacto. Mientras que una actitud modesta y humilde permitiría reafirmar el reconocimiento del conocimiento siempre limitado y parcial; la cortesía y el tacto constituirían los pilares de un encuentro donde habitase la sensibilidad y el entendimiento. Posteriormente, de modo más específico, se exponen cinco directrices principales para desarrollar una investigación hermenéutica.

La primera de ellas asume que "el camino de la práctica hermenéutica está determinado por el fenómeno, no por el método" (Moules et al, 2015, p.62, traducción propia). Es la *llamada* del fenómeno la que nos lleva a plantear, como investigadores, interrogantes acerca de aquello que se nos muestra. Un proceso -aquel dedicado a preguntar- que también debe aprenderse (Gadamer, 1983). A continuación, se reclama la importancia de lo particular, de mantener la atención en el detalle, de manera disciplinada. Reconocer los espacios, los huecos, las dudas, los silencios; y no únicamente en los discursos. Aterrizar en lo concreto, en lo pático. Para ello, es importante que los "ejemplos sean tratados hermenéuticamente" (Moules et al, 2015, p.63, traducción propia), de modo que la experiencia transcrita evoque otras experiencias, posibles o reales, al lector:

> El ejemplo influye en nuestro entender, condicionándolo. Por lo que no es simplemente que el ejemplo queda asumido en nuestro actual entender cuando vemos algo, sino que el acto de verlo tiene un efecto en nosotros mismos […]. Esta aplicación dialógica caracteriza el movimiento *back and forth* del entender. (p.64)

La importancia del ejemplo, tratado hermenéuticamente, se relaciona a su vez con la importancia de la contextualización del entendimiento, puesto que es a través de lo concreto, de las *historias* en plural, donde toma presencia y sentido lo sociohistórico. Asimismo, el contacto directo y constante con historias pasadas genera un impacto en la vida y pensamiento presente y futuro que permite observar lo observado desde un prisma móvil y flexible, permitiendo un posicionamiento crítico desde la distancia, sin perder una actitud comprometida, atenta y cuidadosa (Davey, 2006).

La tercera directriz comulga con una actitud atenta, vigilante y abierta en el constante encuentro con el mundo. Una *vigilancia disciplinada* que no se posee de manera

natural, sino que se cuida, se cultiva, se trabaja. Se trata de poner en juego los propios pensamientos (Gadamer, 1999), de *arriesgar* lo que se tiene por certero y navegar la incertidumbre desde una actitud abierta al cambio. De hecho, en esta investigación, la misma hermenéutica de Gadamer como referente constituye una parte del horizonte de sentido que se pone en juego, entrando en diálogo con otras tradiciones de pensamiento, lo cual hace que la misma guía sea objeto de reflexión y cambio constante.

En cuarto lugar, se focaliza la atención en el efecto del contacto con la tradición hermenéutica, con los textos originales que la definen y tratan. Los autores lo abordan desde la hipótesis de que, según qué se lee y cómo se lee, será posible *leerse,* a uno mismo y al mundo, de un modo distinto. Si bien se reconoce la complejidad que atañen los textos sobre hermenéutica, se abogan por una actitud de *tolerancia a la incertidumbre* que permita una lectura paciente, alejada del frenesí cotidiano. Al mismo tiempo, se señala la necesidad de reconocer con gratitud aquellos/as investigadores/as que han posibilitado la consulta de fuentes secundarias -tanto aquellas que simpatizan como aquellas que se posicionan desde una perspectiva crítica- para poder acceder a los textos originales: autores como Jean Grondin, Nicholas Davey o John Caputo, entre otros.

Finalmente, la última directriz metodológica recoge el fundamento más repetida a lo largo de la historia de la hermenéutica: la premisa dialógica entre las partes y el todo (Gadamer, 1999), entre lo particular y el fenómeno. El *baile rítmico* entre las partes y el conjunto. La base de lo dialógico se relaciona con una escucha atenta del mundo que rodea la propia subjetividad, generando una exposición constante con lo extraño, con lo inusual, que lo convierte progresivamente en familiar (Moules et al, 2015). La hermenéutica se muestra entonces como una danza entre lo conocido y lo desconocido, siempre abierta al cambio, "dialógica en su propósito porque busca, no tener la última palabra, sino mantener la conversación en curso. La hermenéutica es dialógica en su método en tanto que es guiada por la interacción entre la pregunta y la respuesta" (p.68). En palabras de Roca (2008),

> El todo remite a la parte y viceversa. Esta circularidad entraña una paradoja ya que no podríamos dotar de significado a ninguno de los dos componentes (la parte o el todo) sin contar previamente con el otro. Esta paradoja es tal, como consecuencia de una interpretación lógica, cronológica, de este proceso cognitivo; sin embargo, desde la interpretación hermenéutica en el círculo se dan simultáneamente, sin prioridad de la una sobre la otra, ambas comprensiones, la de la parte y la del todo. (p.479)

Desde esta perspectiva, la hermenéutica no persigue el análisis descriptivo que desgrane un fenómeno de manera divisiva, sino que busca "restaurar su dificultad original" (Caputo, 1987, p.1), lo cual exige prestar una actitud cuidadosa que conserve su complejidad y riqueza durante el ejercicio del comprender: "la hermenéutica tiene que ver más con conservar que con preservar. Preservar algo es mantenerlo tal como es, protegerlo y salvarlo del […] cambio […] mientras que conservar algo significa *mantenerlo vivo,* salvaguardarlo de ser dañado, perdido o desperdiciado" (Moules et al, 2015, p.76, traducción propia). Por lo que respecta, en este caso, al análisis hermenéutico, ello se materializa en el rechazo a la realización de un análisis temático que contemple la división por colectivos. Comprender la hospitalidad de manera profunda implica prestar una atención holística y detallada al *decir*, además de a lo dicho (Levinas, 1991/2001). A qué sucede cuando se dice, a qué significa y dónde nos lleva. Huir de la búsqueda de respuesta clara y concisa, y adentrarse sin miedo en la complejidad y dificultad (Caputo, 1987).

Las cinco directrices metodológicas que aquí se recogen constituyen el mapa que guía los pasos de la presente investigación. No obstante, la implementación de dichas orientaciones se realizará siguiendo las necesidades del proceso específico que supone este estudio en concreto. De este modo, se recoge aquí la intención genuina de navegar entre los significados que florezcan en la exploración de la hospitalidad en los diferentes matices de lo que constituye el encuentro educativo, considerando la dimensión especulativa del lenguaje (Gadamer, 1989), que incluye "lo dicho, lo pronunciado, pero al mismo tiempo lo que es silenciado" (Grondin, 1999, p.x). En este sentido, navegar entre los significados y sumergirse en la investigación hermenéutica implica afrontar cuestiones relativas a qué es válido, lícito y considerable. Por este motivo, las siguientes páginas ahondan en las vicisitudes de la integridad investigadora.

4. Sobre parcialidad, rigor e integridad en la investigación

La lucha por la objetividad en la investigación cualitativa ha sido profundamente debatida durante las últimas décadas. Si bien, en el pasado, esta podía constituir un "elemento ciego […] sin cuestionamiento posible, "el punto cero del discurso", no siendo "susceptible de interrogación" (Núñez, 2013, p.64), recientemente ha sido puesta en cuestión. La investigación cualitativa tradicional ha tratado de lidiar con esta situación a

través de la búsqueda de un modo de *limpiar* la mirada subjetiva. Sin embargo, numerosos autores posmodernos han llegado a calificar la objetividad como "una tapadera para el ejercicio del poder" (Denzin and Lincoln, 1998 en Jensen & Lauritsen, 2005, p.59) en diferentes ámbitos del conocimiento, lo cual lleva a la necesidad de acuñar cierta cautela respecto a este término. Porter (1995) afirma que, si bien la objetividad ha sido objeto de búsqueda durante los últimos tiempos, es conveniente recordar que "un exceso de ella [objetividad] oprime a los sujetos individuales, menosprecia las culturas minoritarias, devalúa la creatividad artística y desacredita la auténtica participación democrática" (p.3).

Por el contrario, en los últimos años se ha acrecentado la reivindicación en torno a que "los resultados de la investigación social se construyen a partir del contexto sociohistórico más amplio de los investigadores y la cultura disciplinaria a la que pertenecen" (Davies, 1999, p.9) puesto que, al fin y al cabo, esta constituye, esencialmente, un "esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma" (Pérez, 2011, p. 30). De este modo, la objetividad ha comenzado a ser considerada como una cuestión relacional (Haraway, 1989), con la que comulga la presente investigación, frente a la concepción absoluta y neutral que la venía caracterizando. Se defiende la importancia de los conocimientos situados (Haraway, 1991), que reconozcan la multiplicidad de modos de ser-en-el-mundo. De algún modo, abogar por un conocimiento situado representa, a su vez, una muestra contemporánea heredera de una conciencia históricamente situada (Gadamer, 1999).

El conocimiento situado, que se defiende en este estudio, no se apoya en un relativismo epistemológico donde cualquier posición es potencialmente válida: "no es que en la investigación cualitativa todo vale. De modo muy diferente, la cuestión es que casi nada vale, y lo que vale solo puede identificarse considerando constantemente la especificidad de la situación" (Jensen & Lauritsen, 2005, p.68). Por lo tanto, la abogacía por un conocimiento situado huye tanto del relativismo como de un autoritarismo inflexible en la generación del conocimiento. Como afirma Haraway (1991):

> La alternativa al relativismo no es la totalización y la visión única [...]. La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos que sostienen la posibilidad de redes de conexión llamadas solidaridad en política y conversación compartida en epistemología. El relativismo es una forma de no estar en ninguna parte mientras se pretende estar igualmente en todas partes. La "igualdad" del posicionamiento es una negación de la responsabilidad y la investigación crítica. (p.191)

De este modo, el reconocimiento de la condición parcial del conocimiento generado constituye una premisa fundamental del presente acercamiento investigador: "la parcialidad no es en sí un problema […] nuestro argumento es que es la condición de toda investigación. Es más problemático el olvido de esta parcialidad" (Jensen & Lauritsen, 2005, p.68). Asumir dicha parcialidad supone aceptar la concreción de lo explorado, lo cual puede ser únicamente contrastado desde la interacción interna: "el conocimiento se genera a través de relaciones específicas, entonces un método que pretenda superar lo específico en nombre de la validez está equivocado" (p.68).

Con respecto a la *validez* de la investigación, Angen (2000) distingue entre validez y validación, reclamando la mayor pertinencia de esta última. Frente a la medición de la validez universal, en función de unos criterios establecidos; la autora defiende la validación sustantiva de la investigación en términos de un acuerdo intersubjetivo dentro de una comunidad investigadora concreta, que otorgue el valor a la misma desde el conocimiento específico del fenómeno abordado. Asimismo, la autora defiende la necesidad de dar más valor a la validación de tipo ético en la investigación.

En la misma línea, Lather (1993) argumenta que la validez en la investigación hermenéutica tiene que ver con la "incitación al discurso" (p.674), ya que esta debe dirigirse al planteamiento de preguntas, al cuestionamiento de lo asumido frente a la dotación de respuestas cerradas e inflexibles. El trabajo hermenéutico "desarrollado adecuadamente, es potente, bien fundamentado, coherente, convincente, robusto, rico y revelador" (Moules et al, 2015, p.172, traducción propia). De este modo, existe una intención de provocación que se aleja rotundamente de poder ser considerado por un estándar universal de validez. Flores, Porta y Martín (2014) proponen diversas ideas relativas a la ética del discurso que son trasladables a la actitud hermenéutica como perspectiva de investigación, en términos de validez:

> En todo acto de habla están implícitas pretensiones de validez […]: de sentido, es decir, la pretensión de que lo que se dice sea comprensible; de verdad, porque hay una relación del acto de habla con el objeto, es decir, se pretende que lo dicho es verdadero; de justicia, que significa respeto y una simetría ético-política entre todos los participantes; de veracidad, se trata de la relación entre la palabra y el mundo del hablante, otorga credibilidad, es decir, el emisor es creíble. (p.74)

Más allá de la noción positivista relativa a la *validez* de la información misma, en la investigación hermenéutica cobra sentido mencionar la integridad y el rigor,

relacionados con el proceder metodológico con relación al fenómeno de estudio y a las personas que participan en la investigación. Con respecto a la credibilidad, por ejemplo, no se busca una fidelidad completa al testimonio recogido, puesto que la intención de dicho testimonio es proporcionar información a partir de la cual el investigador pueda reflexionar en torno al fenómeno de interés. Por esa razón, no se consulta con los participantes el texto final (Moules et al, 2015).

Por otra parte, los estudios hermenéuticos abandonan la idea de replicabilidad, reemplazándola por la de transferibilidad, a partir de la cual los resultados de la investigación pueden ser significativos considerando otros contextos que no sean el específico de la investigación (Sandelowski, 1986). Por su parte, Madison (1988) rechaza incluso la cuestión de la transferibilidad y reclama la necesidad de considerar la provocación y el potencial como criterios de valoración del trabajo hermenéutico, añadiendo, a nivel secundario: la coherencia, la exhaustividad, la capacidad de generar impacto en el lector, la contextualización del trabajo y la armonía.

Existe una preocupación fundamental con respecto a la ética en la investigación, y de modo específico en la investigación cualitativa hermenéutica. Moules et al (2015) menciona la necesidad del rigor en la conducta ética del investigador, al lidiar con situaciones de extrema delicadeza, preguntas complicadas e historias de gran sensibilidad en muchas ocasiones. Ello implica una toma de decisiones procesual que atienda a las necesidades de cada momento de la investigación, así como a los potenciales imprevistos que puedan surgir, por ejemplo, a lo largo de una entrevista o un encuentro. Asimismo, se trata de una constante negociación de los espacios, el cuidado de la intimidad generada por la sensibilidad de las historias que se comparten y la intención necesaria para poder llevar a cabo la investigación.

La investigación hermenéutica, como se ha expuesto anteriormente, navega entre las partes y el todo, entre el detalle y la vista de pájaro. Esta lidia, al mismo tiempo, con lo sociohistórico, lo legislativo, lo lingüístico, lo existencial y lo pático. Es por ello por lo que la integridad, coherencia y armonía constituyen elementos fundamentales para valorar el trabajo hermenéutico. Se persigue una investigación que no despedace lo explorado, sino que restituya la dificultad, simplicidad y complejidad que conviven en los fenómenos de la existencia humana (Caputo, 1987). Que construya un conocimiento situado desde “la relación entre el conocedor y lo conocido” (Jensen & Lauritsen, 2005,

p.72). Ello implica, en primer lugar, atender lo conocido, identificar qué configura el propio horizonte de sentido.

Capítulo 3. El propio horizonte de sentido: referencias teóricas

Índice del capítulo

1. La relación con la alteridad: huellas históricas
2. Hospitalidad y acogida: etimología y propuestas filosóficas
3. El pensamiento levinasiano como referencia ética: claves teóricas
4. La noción de Acogida y Hospitalidad en Levinas y Derrida

1. La relación con la alteridad: raíces históricas

"Todo nosotros tiene un espacio de intimidad o confidencia, que es por donde en realidad empiezan los problemas y las posibilidades"
(Ruiz, 2005, p.10).

La concepción histórica de los siglos pasados se regula en torno a la clasificación propuesta por Christophorus Cellarius en 1688, distinguiendo entre Edad Antigua, Medieval y Moderna. No obstante, es preciso señalar que el concepto de Edad Media es un término fundamentalmente europeo, basado en hechos históricos concretos y relativos a la historia hegemónica (Dussel, 2004). Al mismo tiempo, se observa que muchos rasgos fundamentales de la Edad Media -como la preponderancia del cristianismo y el auge del islam- tienen una continuación progresiva en etapas posteriores. De este modo, se fragua aquí el intento de fijar una perspectiva de *larga duración*, como defendía el historiador francés Fernand Braudel en 1949, que permita explorar la alteridad en estos siglos desde una posición extensiva y analítica a nivel histórico.

De este modo, sin la capacidad -y tal vez, la necesidad- de establecer una fecha oficial del nacimiento del término, la alteridad se configura como constructo central para verbalizar la relación humana, es decir, "los vínculos constitutivos entre el yo y los otros" (Ruiz, 2005, p.19). Del griego ἑτερότης y del latín alteritas o ser otro, se trata de un concepto que viene considerado "más restringido que el de diversidad y más amplio que el de diferencia" (Abbagnano, 2007, p.42). Se distingue del término *aliedad,* que designa la relación entre los otros: "la aliedad nos abre las puertas a mundos distintos, lejanos y extraños al nuestro […] esta se nos manifiesta cuando no nos reconocemos en el otro, en el *alius* que se nos muestra, por simple desconocimiento, lejano y enigmático" (Rivas, 1999, p.324). Por ello, mientras que la alteridad se constituye como personal o interpersonal, la *aliedad* se califica como impersonal y se asocia al plano político (Ruiz, 2005).

Durante los inicios del pensamiento filosófico occidental en la era grecorromana, Aristóteles (384-322, a. de C.) afirmó que el ser humano era "un ser social por naturaleza". Durante milenios, el criterio de pertenencia a la misma especie estableció la semejanza entre individuos, la posesión de una esencia -de origen helénico- idéntica a pesar de las diferencias individuales (Don Bosco Sur, 2018), con base en una descripción común de lo que se entiende por especie humana.

> El cambio del paradigma griego del hombre —que lo incrusta en un orden universal cognoscible—, al de la modernidad —que hace coincidir el *intus* de la conciencia con el *esse* del mundo—, tiene una palpable consecuencia para la alteridad: la atomiza, la vuelve extraña al álter ego, lo que fuerza el recurso a la teoría para poder descubrirlo. (Ruiz, 2005, p.19)

La llegada de la Modernidad, en el siglo XVIII, trajo una serie de condiciones sociohistóricas que afectaron a la concepción de la alteridad. La razón solitaria se instauró de la mano del desarrollo del método cartesiano y la fijación por la mente individual en detrimento de una razón colectiva. En este sentido, Ruiz (2005) apunta que la concepción comunitaria "se fracturó mucho antes de Descartes: en el renacimiento. Se podría hacer una lectura de este periodo de la historia de Europa no como conquista y liberación sino como pérdida y fractura" (p.20). Sin embargo, al mismo tiempo, surgió la teoría fundacional del derecho natural moderno, bajo el lema "todos somos iguales y libres". Dicho *todos* sería cuestionado siglos después por estudios de género, quienes señalarían la exclusividad masculina de dichos adjetivos. De la mano de dichos constructos, se creó el estado de naturaleza y junto a él el denominado contrato social: "cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y cada miembro considerado como parte indivisible del todo" (Rousseau, 1762/1999, p.15).

El contrato social nació de un deseo común de supervivencia colectiva que, paradójicamente, legitimó acciones contra quien suponía el Otro en pos de la misma. Dicho poder de destrucción es mutuo, por lo que se desata la denominada "guerra de todos contra todos" (Hobbes, 1977 en McPherson, 1979, p.225). En este contexto de supervivencia y preocupación por el sí mismo, "la autonomía se reduce a un problema de autoconservación y la sociedad aparece como un instrumento de la existencia individual, negando el sentido a cualquier noción de comunidad" (Yáñez, 2002, p.21). Frente a esta situación, se otorga al Estado poder absoluto, con el propósito de garantizar la convivencia. Se asienta el discurso del "interés mínimo común" y, a partir de ese momento, la naturaleza humana, tendente a la supervivencia, se ve tranquilizada, adormilada, mediada a través de la cultura y del nuevo Estado que promueve desde arriba la paz y la convivencia. Sin embargo, conforme se consolida la sociedad moderna, nacen

> Tensiones que acentúan el carácter ambivalente de la cultura occidental entre nuevas formas de libertad y nuevas formas de dominio, tanto al interior como al exterior. […]. La antigua disputa entre lo viejo y lo nuevo, llevó en el siglo XVIII a establecer

> diferencias entre las cualidades inherentes al ser humano y la humanidad en sentido abstracto. Las imágenes del "buen salvaje" y de la "civilización" recorrieron los espíritus en la búsqueda de una ilusión plena de felicidad y confluyeron en el discurso ilustrado y sus ideas de ciencia, progreso y razón. (Yáñez, 2002, p.27)

A lo largo del siglo XVIII se asienta, a su vez, la importancia del trabajo y la posesión. En las vísperas del surgimiento y asentamiento del capitalismo y del liberalismo, se le solicita al Estado que, además de garantizar la supervivencia, asegure la propiedad privada. Es a finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando la mirada se posa en las diferencias individuales. Dicha época coincidió con la popularización de la obra *La evolución de las especies* de Darwin, publicada en 1859 (Karlinsky, 2012), que constituyó "una de las obras científicas más leídas del siglo XIX" (Lema, 2007, p.1077). Diversos autores señalan, como principal influencia de la teoría de la evolución de las especies, a Herbert Spencer junto al sacerdote anglicano Robert Thomas Malthus, quien publica anónimamente a finales del siglo XVIII su obra *Ensayo sobre el principio de la población* (1798/1846) en torno a la cuestión de la sobrepoblación.

La teoría de Darwin supuso un impacto en el modo de observar la evolución y trajo consecuencias en todas las áreas de la sociedad -desde lo social a lo filosófico-, cabe señalar. Lema (2007) recoge las reflexiones de Francisco Ayala en torno al impacto de la teoría darwiniana, calificándola como una *revolución* que "es comparable —y ha sido muchas veces comparada— con la *revolución* copernicana tanto en lo que significa de cambio radical de las bases asentadas del conocimiento, como en lo que significa de resituar al ser humano en el mundo" (p.1051). El autor relaciona dicho impacto, especialmente, con el hecho de que en el desarrollo de la teoría darwiniana no figurase una referencia de tipo sobrenatural. Así mismo lo aclara Fornari (2008), al afirmar que la teoría de Darwin:

> Afrontaba la erosión de la *scala naturae* y la disolución del diseño religioso y antropocéntrico en torno al hombre, su explicación natural del sucederse de las formas orgánicas en la escena del mundo, la convertían en el ejemplo concreto de ese ejercicio de pensamiento crítico y de probidad científica, que desde siempre habían opuesto Inglaterra al Continente, entumecido por las concesiones al principio de autoridad y enredado en sistemas metafísicos. (p.92)

A raíz de la misma, surge el enormemente conocido concepto de *darwinismo social*, que se popularizó de modo exponencial en un corto período de tiempo. Este era comúnmente relacionado con "un cuerpo de doctrina de carácter conservador y apologético de las relaciones sociales del capitalismo concurrencial y de una actitud de *laissez faire* por parte del Estado" (Lema, 2007, p.1077), que reforzaba las ideas de la competición entre iguales y la victoria del más fuerte. Es así como fue precursor de un pensamiento relacionado con el imperialismo y a fenómenos como la eugenesia. Al mismo tiempo, se trataba de un movimiento conservador que, en su época, suscitó gran polémica entre el conservadurismo religioso al proponer una idea secular del funcionamiento de la naturaleza y retar, de algún modo, al creacionismo religioso: "no sólo el creacionismo se ve comprometido con las nuevas ideas, sino también la visión del hombre como hecho a imagen y semejanza de la divinidad y como ocupante de un lugar central en la creación" (p.1078). De este modo, el darwinismo social se relacionó en todo momento con un paradigma conservador.

Durante las últimas décadas del siglo XIX, el planteamiento darwiniano fue analizado por diferentes pensadores de la época, entre los que figura Emile Gautier (1880), quien publica *El Darwinismo social* y afirma que "el libro de Darwin se ha convertido en la Biblia de los nuevos explotadores, el sacrificio del débil será justificado en nombre de la ciencia" (p. 29) o Vadalà-Papale (1882), con *Darwinismo Naturale Et Darwinismo Sociale*. Estas ideas supusieron el prólogo de diversas ideologías reaccionarias, totalitarias y racistas que alentaron el asentamiento de los fascismos, a principios del siglo XX, en Europa. La aplicación política de la "supremacía del más fuerte" supuso la legitimación de la opresión y del sometimiento de la libertad de las sociedades (Ortega y Romero, 2019). En el marco filosófico del siglo XIX, destaca el filósofo Friedrich Nietzsche, quien desarrolla su juventud y adultez en este clima cultural y, si bien no concuerda completamente con los planteamientos darwinianos, existe acuerdo extendido en que su filosofía bebe de las categorías y nociones de la teoría de la evolución de las especies que Darwin propone (Fornari, 2008).

Lema (2007) menciona la existencia de un darwinismo social *de izquierdas* que trataría de focalizar la atención en aspectos distintos a la competencia, como por ejemplo la teoría del Apoyo Mutuo del geógrafo Pyotr Kropotkin, publicada en 1902. Si bien esta viene considerada en ocasiones (Lema, 2007) como *versión* del darwinismo social, en el presente estudio viene considerada como una contraposición a la misma. Kropotkin

(1902/1989) afirmaba, tras largos periodos de observación en contextos naturales, que "ninguna evolución progresista de las especies podía basarse en semejantes períodos de lucha aguda" (p.11). Posteriormente, también se posicionó frente a los discursos, provenientes de la sociología, que utilizaban el discurso darwiniano para describir los engranajes de la sociedad:

> Las tribus luchan contra las tribus, unos clanes contra otros, los individuos entre sí […]. Hojeando tal historia de la humanidad, el filósofo pesimista llega triunfante a la conclusión de que la guerra y la opresión son la verdadera esencia de la naturaleza humana; […]. Sin embargo, basta someter a un examen más cuidadoso la vida cotidiana del hombre durante el período histórico […], y esta vida inmediatamente adquiere un tinte completamente distinto. Dejando de lado las ideas preconcebidas de la mayoría de los historiadores, y su evidente predilección por la parte dramática de la vida humana, vemos que los mismos documentos que aprovechan ellos habitualmente son, por su esencia tales, que exageran la parte de la vida humana que se entregó a la lucha y no aprecian debidamente el trabajo pacífico de la humanidad. Los días claros y soleados se pierden de vista por obra de las descripciones de las tempestades y de los terremotos. (p.85).

De este modo, el autor ruso defendía que "la mejor arma en la lucha colectiva que sostienen las distintas especies contra el medio y otras especies era la sociabilidad" (Girón, 2011, p.15). Las tesis del apoyo mutuo tuvieron un impacto importante en el movimiento anarquista de principios del siglo XX, al considerar que, efectivamente, "la sociabilidad no solo limita la lucha, sino que estimula grandemente las condiciones de desarrollo de las facultades más elevadas; el apoyo mutuo es el verdadero factor progresivo de la evolución" (p.15). En línea con los planteamientos de corte colectivo se situarían posteriormente otros autores. August Messer (1927) afirmó que "en el mundo, no se da la evolución de un hombre aislado, que vaya superándose exclusivamente por su propio impulso; la evolución humana se realiza siempre en el seno de la vida de la colectividad" (pp.10-11).

Gabriel Marcel (1889-1973), dentro del pensamiento personalista comunitario, desarrolló su idea de la intersubjetividad, basada en la inevitable conexión entre todos los seres humanos: "en la especie de ascensión nocturna que representa para todos nosotros nuestro destino […], a pesar de las apariencias, jamás estamos solos" (Marcel, 2003, p.188). En esta misma línea, Mijaíl Bajtín (1895-1975) también defiende una visión del sujeto desde su constitución como resultado de su interacción con otros sujetos: "No soy

yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el otro" (Bajtín, 2000, p. 156).

El autor Carlos Cullen (Don Bosco Sur, 2018) revisa las representaciones que ha habido del Otro a lo largo de la historia de la filosofía y habla de una aparición tardía de la preocupación por la cuestión de la alteridad en sí misma. Según él, hasta bien entrado el siglo XX todas las relaciones o maneras de entender al Otro se fundamentan en relaciones de tipo cognitivo, donde la semejanza, la igualdad y la diferencia constituyen meras representaciones que nos hacemos del Otro. Una excepción a esta regla se materializa en voces como la del filósofo Emmanuel Levinas, autor referente en esta investigación, quien también denunció el rechazo a "pensar al otro en tanto otro" (no meramente como similar o diferente). Para él, la relación con el Otro en tanto Otro es una relación ética que trasciende la representación meramente cognitiva como había sucedido hasta ese momento. En su obra *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Levinas (1978/2003) afirmaba: "La relación con el Otro no se convierte, como el conocimiento, en gozo y posesión" (p.109). En esta línea, se pronuncian Cacciari y Martini (1999):

> No puedo ignorar al otro porque yo «soy» el otro, porque yo soy extranjero. Esta relación de alteridad con otro fuera de mí es posible trascendentalmente, porque el otro es mi socio esencial, aquél del que no puedo separarme -yo mismo. Ésta es la revolución antropológica necesaria para considerar la solidaridad fuera de los límites del pragmatismo (…) Admitir que nuestra condición de ser nosotros mismos es tener al otro en nosotros. (p.34).

Desde el final del siglo XX hasta el presente se asiste al auge académico y social de discursos posestructuralistas que comienzan a desarrollar teorías críticas donde se pondrá en duda la *historia única* (Ngozi, 2018) y con ello el modo de relación humana con el otro individual y colectivo. A través de las teorías decoloniales, (Deleuze y Guattari, 1988; Guha & Spivak, 1989; Smith, 1999; Dussel, 2001, 2004; Castro y Grosfoguel, 2007; Allais, 2016, entre otras) y los estudios feministas nacionales e internacionales, junto con las propuestas en torno a la interseccionalidad (Millet, 1969; Amorós; 1987; Puleo, 1992; 1993; Valcárcel, 1998; Butler, 2006; Maparyan, 2012; Ngozi, 2017; Crenshaw, 2019; Hill, 2019; De Miguel, 2015, 2020; 2021, entre otras), el señalamiento de las estructuras de poder e injusticias sistémicas del trato intersubjetivo y

la relación entre sociedades cobra relevancia y voz en el debate público formal e informal en todas las áreas de la sociedad y el conocimiento académico y cultural (Herner, 2009).

Todo ello se desarrolla junto con la continuación reivindicativa con respecto a la necesidad humana de comunidad como motor de funcionamiento y constitución de lo humano. Roberto Esposito, en su obra *Communitas. Origen y destino de la comunidad* (2003), analiza la idea de comunidad como un don en relación con los otros, que nos remite a la vez a nuestra constitutiva alteridad y a entender que solo somos en común. En esta línea se ubica también el pensamiento de Carlos Beorlegui, quien expresa que "la vida humana es esencialmente con-vivencia, vivir con los demás, con los otros. Todo ser humano está llamado a la comunidad y la convivencia interpersonal" (Beorlegui, 2016, p. 385).

En su obra *Ética para Celia,* Ana de Miguel (2021) cuestiona si lo que durante tantos años se ha definido como la sociabilidad intrínseca del ser humano, es decir, la catalogación automática del ser humano como ser sociable, no es en realidad una consecuencia cultural de la característica biológica del ser humano como ser dependiente. La autora afirma el olvido social premeditado de la vulnerabilidad humana, es decir, la necesidad del ser humano de ser criado y cuidado. Denuncia que vulnerabilidad como muestra explícita de la dependencia intrínseca del Otro ha sido sustituida por un eufemismo: la sociabilidad. La autora no alude únicamente a una dependencia en términos de la supervivencia de la especie, limitándose al cubrimiento de las necesidades básicas, fisiológicas, sino también a la necesidad vital del reconocimiento de los otros.

En esta línea, McIntyre (2001) también reclama la necesidad de reconocer la dimensión vulnerable y dependiente del ser humano, desarrollando las *virtudes de la dependencia reconocida* como la generosidad o la responsabilidad. Del mismo modo que Butler (2006), quien sostiene: "mi vida está implicada en otras vidas. Mi vida no es completamente mía. Venimos al mundo necesitados de una hospitalidad y esta condición vulnerable no puede eludirse, no puede ser superada" (p.44). La misma autora defiende, años después, la necesidad de considerar una *ontología social* que sitúe la relacionalidad en el centro absoluto del existir humano, huyendo a su vez de una visión romantizada fruto de una concepción individual del ser humano que rebosa independencia y autonomía (Butler, 2021).

> Algunos representantes de la historia del pensamiento político liberal nos pueden haber hecho creer que aparecemos en este mundo político y social desde un estado de naturaleza. Y que en ese estado de naturaleza ya somos individuos por alguna razón y que estamos en conflicto los unos contra los otros. No se nos ayuda a comprender cómo llegamos a ser individuos, ni se nos explica con precisión porque es el conflicto la primera de nuestras relaciones pasionales en vez de la interdependencia o el afecto. (p.36)

La autora señala la aportación de Starobinski (1998, en Butler, 2021), quien revisa la teoría del contrato social de Rousseau y señala la premisa fundacional del mismo: el ser humano como ser autosuficiente. De este modo, "cuando los otros entran en escena, comienza el conflicto" (p.37) que trata de abordarse desde dicho *contrato social.* Dicho imaginario en torno al funcionamiento social muestra una consideración de la sociedad previa al contrato como una en la que cada persona lucha individualmente por su propio interés "sin considerar su efecto en los demás" (p.38). Frente a dicho planteamiento, la autora denuncia un olvido masivo de la condición de dependencia que enlaza y atraviesa al ser humano:

> Se postula que el individuo que se nos presenta como el primer momento de lo humano - la aparición del humano en el mundo- no ha sido nunca niño, como si nunca se lo hubiera cuidado, nunca hubiera dependido de padres de relaciones cercanas o de instituciones sociales para sobrevivir, crecer y (presumiblemente), aprender. […] La dependencia se eliminó del retrato del hombre originario […] Desde el comienzo, está siempre dispuesto y capacitado, nunca ha sido mantenido o apoyado por los demás, ni ha sido llevado en otro cuerpo para nacer, ni alimentado cuando no estaba en condiciones de alimentarse por sí mismo […]. Saltó, dichoso, desde la imaginación de los teóricos liberales como un adulto pleno. (pp.42-43)

De este modo, "nos hemos transformado en criaturas que constantemente imaginan la autosuficiencia, solo para descubrir que esa imagen se va socavando a lo largo de la vida" (Butler, 2021, p.47), que "nadie se mantiene por sí mismo" (p.46). Progresivamente, la realidad se manifiesta, mostrando que "nunca hemos estado solos […] nos encontramos en medio, en medio de todas las cosas. Y estar en medio de todas las cosas […] es estar en relación." (Valls, 2024, p.26). El profesor Dag Aasland (2003) recoge en uno de sus escritos no publicados en referencia a su experiencia en el Centro de Estudios *Metochi* en Lesvos (Grecia), que "la creencia en la propia autosuficiencia" es "lo opuesto a la hospitalidad" (p.4, párr.5, traducción propia), el olvido de la relación con el otro como elemento constituyente.

Este último concepto de *hospitalidad*, altamente pronunciado, diversamente comprendido y enormemente debatido, es aquel que -junto a la noción de acogida- será explorado como planteamiento de relación con la alteridad. Si bien el concepto fundacional de la investigación se extrae de su significado en la filosofía levinasiana, se aborda a continuación un análisis histórico y etimológico tanto de los conceptos que marcan el eje central de la comprensión que aquí se ha emprendido.

2. Hospitalidad y acogida: etimología y propuestas filosóficas

En este trabajo se utilizan indistintamente dos conceptos ampliamente conectados, como son la hospitalidad y la acogida. Si bien se plantean como sinónimos intercambiables, cabe ahondar en sus especificidades de manera separada para poder apreciar los matices de significado que les atañen. Por este motivo, se tratarán por separado sus orígenes y particularidades lingüísticas e históricas en las siguientes páginas. Si bien el término acogida tiene un uso mucho más extendido en este período contemporáneo, es el concepto de *hospitalidad* el término que cuenta con unas raíces lingüísticas y simbólicas de mayor calado. Por este motivo, el análisis comienza con los orígenes de la hospitalidad para posteriormente aterrizar en la etimología y actualidad del concepto de *acogida.*

La hospitalidad

Podría afirmarse que la hospitalidad es casi tan antigua como la propia humanidad, si bien "la antigüedad precristiana tiene sociológicamente una actitud de inicial rechazo, o al menos de sospecha, frente a todo lo extraño" (Ortega, 2006, p.88). El verbo griego *xenídso* – y el verbo compuesto *xenodojéo,* menos común- significan "recibir como huésped, alojar, obsequiar"; y el nombre *xenía*, "hospitalidad, alojamiento u hospedaje" (en mayor medida referido al *lugar* donde se recibe). No obstante, la *Xenía* constituye una *institución* helénica en términos de acuerdos entre familias de carácter aristocrático:

> La Xenía como institución es la hospitalidad concebida como una alianza que sólo puede establecerse entre dos familias aristocráticas de una misma ciudad o de ciudades diferentes. […] un pacto de solidaridad horizontal que incluye desde la asistencia material, consistente en procurar cama y comida al viajero, al compromiso de defensa en

> caso de conflicto. Este es el tipo de hospitalidad que invita al despliegue más complejo del protocolo de recepción del extranjero inventado. (Iriarte, 2007, p. 200)

El origen etimológico del término huésped se compone de "dos raíces de las lenguas indoeuropeas: la raíz hos/host que significa peregrino, forastero, y la raíz pa-/pati, cuyo significado es sostener, proteger. El que acoge sería entonces aquel que sostiene" (Cid, 2017, p.240). La palabra "hospitalidad" se conforma con un sufijo de cualidad -itat- que le atribuye el sentido de ser algo *propio del anfitrión*. En este sentido, es observable que la etimología de la noción de hospitalidad reposa sobre la raíz *hospes, hospĭtis* que, si bien significaba originariamente anfitrión -quien proporciona hospitalidad- en las leyes antiguas de la hospitalidad, posteriormente se aplicó a la persona que era recibida.

Actualmente, la palabra *huésped* contempla como definición "persona alojada en casa ajena" y "persona que hospeda en su casa a otra" (Real Academia Española, 2014c). Asimismo, en lengua italiana se utiliza comúnmente la misma palabra, *ospite*, para hacer referencia a quien hospeda y quien es hospedado. Y es que, ¿no es acaso quien hospeda, huésped? Huésped de un nuevo espacio, compartido, que se ha creado con la nueva presencia: "la llegada del invitado puede cambiar el espacio en el que es recibido" (Ortega y Romero, 2024, 325). Un espacio donde no existe garantía de sentirse *como en casa* en casa propia, a no ser que el invitado lo posibilite. ¿Acaso no hay situaciones donde es el anfitrión quien sufre y se incomoda cuando abre su casa a los demás? ¿Acaso no hay una necesidad de que aquel que llega también le reciba y no haga que sea su propia casa la que sea *extraña*?

De este modo, la noción de hospitalidad presenta una historia propia, cuyos orígenes generan reflexión en torno a la posición de huésped y anfitrión. El adjetivo *xenos,* "forastero, extraño, y quien se presenta como huésped" (Ortega, 2006, p.85). No obstante, Ortega (2006) señala de nuevo el doble uso sintáctico del adjetivo *xenos,* puesto que, además de su significado de extranjero o forastero, puede postularse como sustantivo y significar, a su vez, huésped o anfitrión. Al mismo tiempo, la *hospitalidad* se haya profundamente relacionada con la *philoxenia*, compuesta por la unión de philos – «amigo» y xenos – «extranjero», en cuanto refiere al cuidado, la amistad hacia el desconocido que llega de improviso. Nussbaum (1995) concibe la *philoxenia* como "la relación convencional más honda y sagrada que pueda establecerse entre dos habitantes de este mundo. Dar y recibir hospitalidad impone obligaciones de cuidado y protección cuya inviolabilidad es esencial en toda relación interpersonal y toda moral" (p.504).

Bajo las leyes griegas de la hospitalidad, todo forastero que solicitaba asilo debía ser acogido por obligación sagrada, al hallarse "bajo la doble protección de Zeus Xenios y de Atenas Xenia" (Pagotto, 2017, p,153). Huésped y anfitrión intercambiaban un objeto no perecedero y reconocible que sembraba una *fides* (lealtad) entre las familias. De este modo, si bien dicha práctica comenzaba con una intención ligada a la hospitalidad incondicional (Derrida, 1998), se acababa convirtiendo en un contrato condicional de la lógica del intercambio que unía familias aristocráticas a nivel personal y comercial. Asimismo, este fenómeno que permitía el intercambio de posiciones entre huésped y anfitrión, se relaciona con la común denominación de ambas como hospĭtes o huéspedes.

El testimonio de Hesíodo, *Trabajos y días,* datado a principios del Arcaico, recoge cómo, "en un contexto de intensificación de los viajes y migraciones, así como de eclosión de las primeras ciudades-estado, parecen convivir, junto a las tradiciones ancestrales de hospitalidad, incipientes mecanismos de orden jurídico para garantizar la seguridad del extranjero" (Piñol, 2013, p.55). Cabe aquí reconocer la relación de dichas leyes con la tan reconocida premisa derrideana respecto a ofrecer la hospitalidad siempre "al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro" (Derrida, 1998, p.7).

La presencia de la hospitalidad en los poemas homéricos, tanto *La Ilíada* como *La Odisea*, se materializa en sutiles gestos y acciones donde la hospitalidad es "disponibilidad, *amable atención (endukeos)* y afecto (filía), o no es hospitalidad; y donde llegado el inesperado huésped, incluso desconocido, todo cesa en importancia, incluido el banquete nupcial […], comparado con la acogida narrada que pasa a primer plano" (Marco, 2006, p.112). La Odisea, primera novela europea en torno al viajar, al abandonar la propia tierra y al ser *recibido,* recoge, de manera ficticia, pero perfectamente plausible, las preocupaciones de Odiseo al llegar a una tierra desconocida, planteando el cuestionamiento de quién habitará dichos lares y cómo reaccionarán a su presencia novata: "¡Ay de mí! ¿Cómo serán los mortales de la tierra a la que he llegado?" (Od. 6, pp.119-191 en Marco, 2006).

Las referencias a gestos de hospitalidad a lo largo de los poemas mencionados señalan que, posiblemente, "la hospitalidad era ya sagrada en tiempos prehoméricos", y no únicamente como obligación de los poderosos sino "de todos hacia todos" y "con carácter indiscriminado", puesto que "toda ofensa al huésped es ofensa a la divinidad" (Marco, 2006, p.116), como se ha destacado anteriormente. En coherencia con lo que posteriormente declararía el filósofo Jacques Derrida, "primero se invitaba a comer al

recién llegado, luego se le preguntaba sobre su identidad" (1998, p.118). No obstante, cabe señalar que la anotación de Iriarte (2007) frente a los poemas homéricos, ya que estos

> Presentan la Xenía como la más noble de las relaciones humanas, como una virtud que no distingue entre enemigos e inferiores, entre griegos y bárbaros. Pero, la tragedia ática subraya las tensiones inherentes al encuentro con lo desconocido en un momento en el que, coincidiendo con el auge de la civilización griega, la llegada de extranjeros no-griegos va en aumento. (p.203)

A este respecto resale la ley promulgada por Pericles en el año 451, que constituye un punto de inflexión donde se acentúa la diferencia categórica entre *ciudadano* y *extranjero.* La ley consideraba ciudadano de Atenas a aquellas personas nacidas de padre y madre atenienses, al mismo tiempo que tachaba de ilegítima cualquier descendencia que proviniese de una persona ateniense y otra extranjera y prohibía los matrimonios mixtos, que hasta entonces habían constituido parte de la normalidad del territorio. Asimismo, es posible detectar la estructura patriarcal de la sociedad a través de las dinámicas sociales dentro de los matrimonios de personas consideradas *ciudadanas*:

> El matrimonio […] se concibe como un acto de acogida de la esposa en el hogar del esposo […] Este desplazamiento depara a la mujer el estatus de "extranjera" en el hogar de su esposo, lo cual responde a una finalidad muy concreta: la de posibilitar la continuidad de una herencia puramente paterna. (Iriarte, 2007, p.204)

A finales del siglo VI a.C., la *Xenía* comenzó a fluctuar a un modo de hospitalidad que no se establecía entre familias sino entre ciudades, acuñándose el término de *Proxenía.* Como consecuencia, nace la figura del *próxeno*, quien constituiría un "cónsul" actual, más siendo designado por la Asamblea de la ciudad de destino. Este se dedicaba a "proteger y defender los intereses de los extranjeros en una ciudad determinada" (Iriarte, 2007, p.205), donde gozaba de una posición privilegiada a pesar de su condición de extranjero. De este modo, se trataba de un fenómeno aristocrático que continuaba la tradición privilegiada de los pactos de la *Xenía*, pero transformándose de una escala más personal o interfamiliar a una de carácter político-social que daría lugar a "una progresiva formalización jurídica de las relaciones con el foráneo" (Piñol, 2013, p.56)

> Con la transición a la época clásica en el siglo V a.C., la hospitalidad concebida como generosa, y por lo tanto arriesgada, acogida del extranjero en el ámbito privado del hogar, se transforma de una vez por todas en adecuación del extranjero a una serie de normas

político-económicas. Unas normas susceptibles de disminuir el, siempre supuesto, riesgo de albergar al Otro, creadas para conjurar el miedo que suscita acoger al extraño. (Iriarte, 2007, p.206)

La hospitalidad viene extensamente aludida a lo largo de la literatura griega y latina, en obras como *La Ilíada* y *La Odisea*, *Las Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, o las obras de Virgilio y Lucano (Martín, 2007, pp. 21-33). Es posible observar cómo la hospitalidad helénica se relacionaba, especialmente, con un temor y/o respeto a las deidades, que venían representadas en los caminantes y extranjeros que acudían a las puertas griegas. Dicho empuje teológico es enormemente distinto al enfoque actual, cuyas raíces beben de la Modernidad y su acuerdo por el establecimiento de unos derechos universales que incluyen a *todos* los seres humanos. La cursiva aquí empleada trata de acusar la ironía práctica en la que dicha posmodernidad actual convive, donde es posible observar el trato diferenciado alejado de un derecho universal.

Dichas raíces modernas poseen como uno de sus mayores exponentes al filósofo Immanuel Kant, quien en este caso, en la segunda sección de su obra *La paz perpetua* (1795/2019), aborda la noción de hospitalidad como el "derecho de un extranjero a no recibir un trato hostil por el mero hecho de ser llegado al territorio de otro" (p.16), en coherencia con su abogacía por los derechos universales. No obstante, el autor aclara una condición fundamental de dicha hospitalidad: "mientras el extranjero se mantenga pacífico" (p.16). La hospitalidad bajo condición sería ampliamente desarrollada y debatida por múltiples autores, junto con las premisas de la ética kantiana.

En el siglo XX destaca el pensamiento filosófico de Emmanuel Levinas -que vendrá calificado posteriormente como una *filosofía de la alteridad*- y la relacionada propuesta de la hospitalidad condicionada e incondicional del autor posestructuralista francés Jacques Derrida (1930-2004). Ambos planteamientos exploran exhaustivamente el binomio hospitalidad-hostilidad que tiene lugar en el encuentro entre individuos y sociedades, especialmente en el contexto del pasado siglo, cuyo entramado social se ve envuelto en dos guerras mundiales que se suceden con escasa distancia temporal. Esta situación impulsa el debate social y académico en torno a esta y otras temáticas relacionadas con el trato al otro, la ética, y la relación entre pueblos y países a nivel sociopolítico y legal.

En el presente siglo, múltiples autores como Torralba (2003, 2012) han trabajado ampliamente en torno a la donación y la hospitalidad. Asimismo, a nivel internacional destacan propuestas como la ética de la hospitalidad descrita por Daniel Innerarity que, a través de la metáfora del riesgo, afirma: "frente a los ideales de una vida asegurada contra todo riesgo, […] la idea de hospitalidad nos recuerda […] nuestra condición: nuestra existencia quebradiza y frágil, necesitada y dependiente de cosas que no están a nuestra absoluta disposición" (Innerarity, 2008, p.38). Dicho planteamiento, en línea con los discursos posestructuralistas (Arendt, 2009), cobra especial relevancia en una actualidad caracterizada por la incertidumbre y la consecuente necesidad de adaptación a lo desconocido.

La acogida

Como se ha mencionado anteriormente, si bien la hospitalidad cuenta con una tradición simbólica y una profundidad lingüística que la convierte en una cuestión compleja, el término acogida y su verbo "acoger" resuenan en mayor medida en la actualidad, desde una connotación de carácter más secular que le dota de consonancia con la sociedad contemporánea española (Pérez-Agote y Santiago, 2005). El término acoger, del latín *accolligere*, hace referencia a "admitir en casa, dar refugio". Por su parte, en el Diccionario de la Real Academia Española (2014d) se define la acogida como "acción y efecto de acoger".

Figuran diversas referencias ampliamente reconocidas en torno a la acogida en autores del siglo XX y XXI. Entre ellas, el teólogo y filósofo Lluís Duch (1936-2018), que -entre sus innumerables obras (Márquez, 2019)- hace referencia a tres *estructuras de acogida* que ayudan al ser humano a enfrentar la contingencia que define su condición: la familia o codescendencia, sin asumir un modelo universal de la misma; la ciudad o corresidencia; como expresión de la capacidad humana de transformar la naturaleza; y la religión -también la política- o cotrascendencia (Duch, 2002). Se destaca, a su vez, el pensamiento del filósofo Josep María Esquirol y, específicamente, su obra *La resistencia íntima: ensayo de una filosofía de la proximidad* (2015), donde alude, en línea con Duch (2002), a elementos cotidianos que configuran la acogida del hogar en un mundo que puede resultar altamente hostil.

Durante las últimas décadas, la noción de acogida ha desarrollado un papel fundamental en el discurso público, social y académico de Occidente. Especialmente, ello ha sido debido al aumento de la atención prestada a los fenómenos migratorios irregulares que han avivado el debate en torno al posicionamiento de los países europeos al respecto. Esta situación ha llevado a la reflexión sobre la noción acogida desde un plano moral, político y legal (Boudou, 2012; Cabot, 2019; Forina, 2023), donde también han surgido planteamientos decoloniales y feministas con propuestas alternativas y críticas en torno al planteamiento occidental de la acogida en términos culturales y migratorios (González, 2015; Cortés y Manjarrez, 2018).

Si bien ambos términos -acogida y hospitalidad- respiran implicaciones sociales y políticas de gran calado (Benedini, 2021) que son tenidas en consideración, en este trabajo se asume, en esencia, un posicionamiento de carácter ético-antropológico que, principalmente, pero no únicamente, se halla inspirado por el planteamiento filosófico del pensador Emmanuel Levinas y algunos planteamientos relativos a la cuestión hospitalaria de su amigo Jacques Derrida. Por este motivo, el siguiente apartado se dedica a la contextualización y exposición de las claves teóricas fundamentales para comprender el pensamiento levinasiano, para posteriormente indagar de manera específica en la noción de acogida y hospitalidad desde esta perspectiva junto con aquella derrideana, si bien este último nos recuerda acertadamente que "no sabemos qué es la hospitalidad" (Derrida, 2021, p.26), al superar esta todo lenguaje.

3. El pensamiento levinasiano como referencia ética: claves teóricas

Comprender el pensamiento filosófico del autor lituano-francés Emmanuel Levinas (1906-1995) implica abordar diferentes aspectos de su trayectoria vital que se hayan enormemente relacionados entre sí y condicionan su manera de observar el mundo y plantear su filosofía. Estos elementos tienen que ver principalmente con, entre otros, el judaísmo, la fenomenología del siglo XX y la exposición a la barbarie. Procedente de Kaunas, Lituania, y posteriormente naturalizado francés, nace en el seno de una familia judía ortodoxa. Conocedor de varias lenguas, y gracias a que su padre era el dueño de una librería, desde su juventud tiene la oportunidad de estar en contacto con muchas grandes obras, interesándose de manera especial en la literatura rusa y estableciendo contacto con los textos de autores como Tolstoi, Dostoievski y Grossman, entre otros.

Durante la Primera Guerra Mundial, en el año 1916, se muda junto a su familia a la ciudad ucraniana de Charcow, donde residen hasta el año 1920, momento en el cual retornan a su país de origen. Levinas se traslada en el año 1923 a la Universidad de Estrasburgo para estudiar filosofía. Su estancia en Francia le permite tomar contacto con autores como Durkheim y Bergson, a través de los cuales reflexiona acerca de conceptos como la temporalidad vivida o la duración concreta. Su encuentro con la fenomenología se produce durante sus estudios en Estrasburgo, gracias a la influencia de su compañera Gabrielle Pfeiffer. Levinas comienza a estudiar el pensamiento de Edmund Husserl a través de sus obras *Investigaciones Lógicas* e *Ideas I* y descubre su interés por esta forma de pensamiento radical que pretendía llegar a las *cosas mismas* (Moran, 2011).

En el año 1928, se matricula en la Universidad de Friburgo y tiene la oportunidad de vivir y estudiar en la "ciudad de la fenomenología". Si bien su interés principal era la corriente husserliana, allí tiene la oportunidad de acudir a un conjunto de seminarios guiados tanto por Husserl como por Heidegger, el cual hasta ese momento le era desconocido. El autor se adentra cada vez más en el mundo de la fenomenología de la mano de sus dos referentes principales (Drabinski & Nelson, 2014). A lo largo de los encuentros académicos con Heidegger, Levinas percibe el rechazo de este hacia el planteamiento de Husserl respecto a la filosofía como ciencia rigurosa, defendiendo, por el contrario, una filosofía dedicada a la comprensión de la trascendencia humana.

Levinas profundiza en la concepción heideggeriana de la fenomenología y comprende que apoyaba varias de las críticas y de los razonamientos que planteaba Heidegger. Se posiciona contra el idealismo trascendental de Husserl, defendiendo el argumento del *ser-en-el-mundo* de Heidegger. Asimismo, acoge la propuesta heideggeriana respecto a la aplicación del método fenomenológico, su defensa de la finitud y la trascendencia del *ser-ahí* (Dasein), y otros conceptos, como el *ser-con-otros* (Mitsein). Todo ello se ve reflejado en el pensamiento de Levinas. En primer lugar, en su tesis doctoral publicada en 1930 que fue, además, premiada, donde Levinas emplea en su investigación conceptos heideggerianos para analizar y reformular ciertos aspectos, reconociendo explícitamente la influencia de su predecesor (Chalier, 1995).

Por otra parte, una de las mayores contribuciones reconocidas a Levinas, en cuanto al desarrollo de la fenomenología, es la introducción de esta en Francia en el año 1934, mediante la traducción al francés de las *Meditaciones Cartesianas* de Husserl. Poco antes de la Segunda Guerra Mundial, en el año 1934 Levinas publica -y recibe bastante rechazo-

Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo, en el que denuncia la irracionalidad del nazismo y lo cataloga como una muestra de un *mal* que la filosofía no había podido evitar. Un mal que nacía del centro mismo de la civilización. Durante la Segunda Guerra Mundial, su naturaleza judía no le supone la muerte debido a su cargo de oficial francés, pero sí es obligado a realizar trabajos forzados. Su familia, por el contrario, no corre la misma suerte y es asesinada en Lituania a manos del nazismo (Moran, 2011).

La pérdida completa de su familia y el fortalecimiento de sus convicciones acerca del nazismo por causa de la guerra tienen un efecto fundamental en su obra. Durante las décadas de los cuarenta y los cincuenta, la totalidad de sus estudios y publicaciones del autor se vuelcan de lleno en los estudios judaicos. Del mismo modo, su planteamiento firme de la "ética como filosofía primera" adquiere una fortaleza incomparable al denunciar la insuficiencia de una filosofía racional del Yo para detener la barbarie que las sociedades habían sufrido, en dos ocasiones, durante el siglo XX. En el año 1961, publica la que constituiría una de sus obras más importantes: *Totalidad e Infinito*. A partir de la misma, comienza a consolidarse como una figura independiente dentro del pensamiento filosófico. Dicha obra supone la conformación de un pensamiento propio que, si bien acoge influencias fenomenológicas, se aleja rotundamente del planteamiento esencial de sus autores principales. Como comenta Catherine Chalier (1995) en su análisis del pensamiento levinasiano:

> Ni Husserl ni Heidegger asienten a la idea de una alteridad que oriente al pensamiento; ninguno de los dos renuncia al ideal de la supremacía del sujeto. Se apasionan por los problemas del origen del sentido, pero no admiten la idea de una fuente del pensamiento extraña a la razón filosófica. (p.29)

Si bien *Totalidad e Infinito* constituye una pieza angular en su trayectoria de pensamiento, es en su obra *De otro modo que ser o más allá de la esencia* donde el autor replantea su tesis y afianza, aún más si cabe, su pensamiento. Soto (2014) hace referencia a la existencia de un primer y un segundo Levinas: el primero, lo sitúa hasta los años sesenta y el segundo, con la renovación de ciertos conceptos, llegaría hasta finales de los noventa. Podemos cifrar en el año 1963 como el punto de inflexión en la evolución del pensamiento levinasiano, hecho que el mismo Levinas reconocería en la segunda edición de su obra *Difícil Libertad* (1976). El cambio fundamental que acoge dicho replanteamiento tiene que ver con el lugar que concede a la noción de subjetividad en la conformación de su pensamiento filosófico. Este viraje será analizado en las siguientes

páginas, junto con el análisis de algunos conceptos clave que fundamentan su filosofía y su particular lenguaje y expresión.

Algunas claves teóricas del pensamiento de Emmanuel Levinas

El pensamiento de Levinas supone una ruptura radical con la tradición del pensamiento filosófico occidental. Este alberga una dura crítica a la centralidad absoluta que ha ocupado en esta la ontología del Ser desde su origen. Frente a ello, defiende una metafísica cuyo fundamento sea ético y no existencial, cuya ontología surja únicamente a raíz del encuentro ético con el Otro. Si bien la naturaleza de este estudio es pedagógica, para poder comprender la implicación educativa del pensamiento levinasiano es preciso analizar algunos conceptos que conforman el marco simbólico de la filosofía levinasiana y cuya comprensión es necesaria para ahondar posteriormente en la noción de hospitalidad.

3.1. De la existencia al existente: el inicio del pensamiento levinasiano

El concepto levinasiano que supone el punto de partida es el *hay*, como "fenómeno del ser impersonal" (Levinas, 1982/2000, p.30). El *hay* se relaciona con la percepción que tiene un niño despierto de noche, en su cama, en la oscuridad que reina un silencio que llega a ser *ruidoso,* rodeado del "murmullo del silencio" (Levinas, 1947/2007, p.85). En la obra *Alteridad y Trascendencia,* el autor alude al *hay* como "la ausencia de cualquier ente al mismo tiempo que ocupa un espacio, pone el simple hecho de ser sin que haya objetos. Es el ser en todo silencio, en todo no pensamiento" (Levinas, 2014, p.80).

No obstante, no se trata de una ausencia pura; constituye una presencia, en la que el ser se halla inmerso y de la que no puede salir, por lo que le resulta asfixiante. El *il y a* no tiene límite, es una oscuridad infinita donde el ser permanece insomne, sin poder descansar en ningún momento de sí mismo. No se puede huir del *il y a*, ni cerrar los ojos ante él: representa el insomnio. El único modo de salir de la existencia impersonal es a través del encuentro con el Otro:

> Para salir del «hay» es preciso no ponerse, sino deponerse; deponer en el sentido en el que se habla de reyes depuestos. Esta deposición de la soberanía por parte del yo es la relación social con el otro, la relación des-inter-esada. (Levinas, 1982/2000, p.33)

En segundo lugar, frente a la *existencia*, al *hay*, a la *oscuridad*, encontramos el concepto de "existente", el cual no hace referencia a un ente en general, sino a un ente ya *humano*, el Ser. La posición de un existente en la existencia es calificada como *hipóstasis*, y se asocia al *amanecer*, al "momento en que el sol se levanta" (Levinas, 1982/2000, p.33) y la existencia deja de ser impersonal. La *hipóstasis* representa la mudanza del Ser al sustantivo (a la existencia), y se halla rodeado de cuatro conceptos clave que están interrelacionados y que expondremos siguiendo el análisis de Soto (2014): *posición*, *conciencia*, *presente* y *yo*.

Primeramente, *posición* hace referencia a la localización en un terreno firme, lo cual "permite la llegada al Ser de la conciencia" (Soto, 2014, p.38). La conciencia supone un *aquí*, un punto de partida, un origen y a la vez un refugio para el Ser, donde podrá dormir y descansar así del insomnio que le produce la existencia. Levinas (1947/2007) afirma a su vez que la posición es "el acontecimiento mismo del instante como presente" (p.100), es decir, de un instante al margen del resto del tiempo, del resto de instantes que lo configuran.

Es en ese intervalo, en el instante como presente, que surge el existente en relación con la existencia, *amanece*. Ello supone el surgimiento del Yo. Sin embargo, dicha relación con la existencia es de dominio y/o apropiación, por lo que no supone una salida real del sufrimiento, ya que mediante el establecimiento de dicha relación de dominio se *encadena* a ella. De este modo, podríamos afirmar que dicha *hipóstasis* constituye entonces una liberación para el ser al mismo tiempo que una nueva *condena*.

Los siguientes conceptos se relacionan con la existencia mundana del Ser, con las dinámicas de su inmanencia: el goce, el trabajo y el recogimiento. En primer lugar, la existencia como goce se asocia a la existencia corporal, tiene que ver con la defensa del autor de que vivir es *vivir de* (respirar, comer, beber…): "la relación original del hombre con el mundo material no es la negatividad, sino el goce y el agrado por la vida" (Levinas, 1961/2002, p.168). La existencia como goce). El goce permite al Ser desvincularse del sufrimiento de la existencia.

El trabajo es planteado, como una forma de goce no inmediato, que permite la posesión a través de la transformación de la naturaleza en *mundo*. Al actuar sobre los fenómenos, no supone una forma de *violencia*. El tercer concepto, el *recogimiento*, constituye condición *sine qua non* para que todos los procesos descritos anteriormente

puedan tener lugar. Se trata de la morada del ser, donde retorna a sí mismo: "el recogimiento y la representación se producen concretamente como habitación en una morada" (Levinas, 1961/2002, p.168). De este modo, mientras el goce permite que la preocupación exclusiva por el ser pase a un segundo plano, la morada constituye refugio y el trabajo genera un movimiento transformador hacia el mundo. Sin embargo, todo ello no permite al Ser huir de la oscuridad, por lo que se mantiene anclado en su existencia.

Por último, encontramos el concepto que alude al movimiento propio de la conciencia: la *intencionalidad*, el movimiento intencional, el "dirigirse hacia". En este caso, el Ser se dirige al mundo "que nos está dado" (Levinas (1947/2007, p.49), que aparece. En este sentido, "la conciencia de un mundo es ya conciencia a través de este mundo" (Levinas, 1961/2002, p.170). La *intencionalidad* establece una relación mutua entre la conciencia del Ser y los fenómenos, implicando obligatoriamente la posesión por parte del Yo sobre estos: "el acceso a los seres […] domina estos seres, ejerce sobre ellos un poder. La cosa es dato, se ofrece a mí. Me mantengo en el Mismo accediendo a ella" (p.207).

A partir de ese proceso, el objeto se constituye, y representa el resultado de la actividad intencional. No obstante, a pesar de ser el soberano, el Yo no se libra del peso de sí mismo. Tiene libertad para poseer el mundo material; sin embargo, todo movimiento finaliza en un eterno retorno a sí mismo (encierro). La acción intencional de la conciencia se dirige a los fenómenos, a los objetos. Sin embargo, cuando se trata de lo Otro, de lo absolutamente otro, del rostro, dicha acción no surte efecto, porque el Otro no es un mero objeto. El rostro se niega a la posesión, "se transforma en resistencia total a la aprehensión" (Levinas, 1961/2002, p.211), permaneciendo inalcanzable.

3.2. El contacto con el Otro: relación-sin-relación, metafísica, religión

En su obra *Totalidad e Infinito*, Levinas (1961/2002) denomina *metafísica* o *religión* a la relación que se establece entre lo Mismo y lo Otro. Para poder comprender la naturaleza de esta relación, es preciso analizar el origen de esta, así como cada uno de sus componentes. En primer lugar, cabe distinguir entre la *necesidad* y el *deseo metafísico* del ser. Las necesidades surgen del propio sujeto y son saciadas en algún momento: el hambre, la sed... Por el contrario, el deseo metafísico es insaciable, y el punto de origen no es el sujeto sino aquello deseable, que lleva al Ser hacia él. De este modo, se trata de

dos dinámicas completamente distintas. En este caso, la relación Mismo-Otro se constituye a partir del deseo metafísico del sujeto; el cual "tiende hacia lo totalmente otro" (p.57).

El título de la obra hace referencia exacta al binomio relacional citado anteriormente. La Totalidad hace referencia a lo Mismo, a la inmanencia, a la interioridad del yo, frente a todo aquello que se escapa a su alcance: el Infinito, lo Otro, la exterioridad, la trascendencia. Existe un paralelismo conceptual entre el conjunto Mismo-Otro y Totalidad-Trascendencia. La trascendencia implica "tanto distancia como accesibilidad" (Levinas, 2014, p.23), generando una "multiplicidad no unida en totalidad" (Levinas, 1961/2002, p.78). Es preciso detallar que entre lo Mismo y lo Otro no existe una relación de oposición, puesto que "si el Mismo se identificase por simple oposición a lo Otro, formaría ya parte de una totalidad que englobaría lo Mismo y a lo Otro" (1961/2002, p.62).

Viveros y Vergara (2014) realizan una distinción conceptual entre las dimensiones de la Mismidad, la Otredad y la Alteridad en el concepto de encuentro del pensamiento levinasiano. La primera de ellas alude al "reconocimiento de un anhelo humano por permanecer en sí mismo, enamorado de sí, endulzado en su propio ser", y pretende englobar al otro, "totalizarlo, hacerlo categoría descriptiva y poseerlo" (p.65). Por otra parte, la Otredad tiene lugar en el momento en el que el "yo" es consciente de la presencia del otro, pero no se acerca a él, existe una distancia entre ambos. Por último, una vez se alcanza proximidad -siendo siempre distancia irreductible- es posible hablar de Alteridad.

La proximidad, para Levinas (2014), "es significación del rostro" (p.35), y constituye el momento donde el Yo "sale de sí" (1961/2002, p.63) en un movimiento de apertura. La relación Mismo-Otro, calificada como relación-sin-relación, se basa en la infinita diferencia de ambos componentes, la cual supone una distancia insalvable que los separa y a la vez posibilita dicha relación: "[La trascendencia] designa una relación con una realidad infinitamente distante de la mía, sin que esta distancia destruya por ello esta relación y sin que esta relación destruya esta distancia" (Levinas, 1961/2002, p.65). Como observaremos más adelante, la relación entre lo Mismo y lo Otro es el *lenguaje*.

Como es posible observar, Levinas se sirve de conceptos con carácter religioso para describir su pensamiento filosófico, y coincidimos con Soto (2014) cuando afirma que el objetivo del autor es atender a una fuente de sentido distinta a la occidental: la

tradición judía. Por ello, el autor emplea términos como *revelación* para referirse al acontecer de la idea de infinito en el sujeto; o *religión* como la relación que se resiste a todo intento totalizador del Mismo.

Los conceptos abordados recorren una primera propuesta levinasiana respecto a la existencia impersonal (*il y a*) y la presencia del existente. En el instante como presente, el Ser se apropia de la existencia a través del goce, el trabajo y el recogimiento. Sin embargo, en este momento el ser permanece todavía atado a la oscuridad del "hay", no encuentra cobijo ni tan siquiera en su morada desde la cual observa el mundo que transforma. Es cuando se establece la relación-sin-relación cuando el ser sale de sí al encontrarse con la exterioridad, con aquello que se escapa de sus confines, más allá de la Totalidad: el cara-a-cara, el encuentro con el Otro, la epifanía del rostro.

3.3. Metafísica como lenguaje: del lenguaje-expresión al lenguaje-vehículo

El cara-a-cara levinasiano, la metafísica, la relación-sin-relación, adquiere un carácter simbólico. Levinas (1961/2002) describe que la relación Mismo-Otro tiene lugar como *lenguaje*, como *discurso*. Es importante señalar que el lenguaje al que se hace referencia en este momento no coincide con la concepción tradicional de lenguaje como vehículo comunicativo, como transmisor de significados. Por el contrario, se habla de lenguaje como *palabra pura*, como expresión del rostro que no necesita del signo para manifestarse. El rostro se manifiesta así, no como un significado aprehensible, sino como como revelación de la idea de infinito, como fuente de toda *significación*. La importancia del lenguaje estriba así no tanto en *lo que se dice*, sino en el hecho de que me pone en relación con el Otro.

Como se ha mencionado anteriormente, la epifanía del rostro acontece como discurso, como lenguaje. Sin embargo, dicho lenguaje no supone comunicación, no transporta significados, es puramente expresión, significación, revelación de la idea de infinito (Levinas, 1961/2002). La transición que se produce entre el lenguaje como expresión que se da en el encuentro con el rostro y el lenguaje como vehículo de significados, como comunicación, está vinculada directamente con el cese de la existencia egoísta del ser que tiene lugar en dicho encuentro: "el rostro abre el discurso original […] discurso que obliga a entrar en el discurso […] y funda así la universalidad de la razón" (p.214).

La existencia del ser, previa al encuentro con el Otro, es una existencia como goce, trabajo y recogimiento. Cuando acontece la epifanía del rostro, este cuestiona el derecho a la propiedad del ser. El porqué de dicho cuestionamiento tiene que ver con la naturaleza del rostro, el cual se presenta en su desnudez, miseria, indigencia (Levinas, 2014). Frente a ello, todas aquellas posesiones del ser se revelan como injustificadas, y el único modo de darles sentido es renunciando a ellas y cediéndolas al otro:

> Mi ser-en-el-mundo o mi "lugar bajo el sol", mi estar en casa, han sido usurpaciones de los lugares que son de otros ya oprimidos por mí o depauperados, expulsados en un tercer mundo: un rechazar, un excluir, un exiliar, un despojar, un matar. (p.34)

Es en este gesto de entrega donde tiene lugar la transición al lenguaje de la cotidianidad, a través de los signos que se emplean en dicho proceso: "la palabra que designa las cosas testimonia que son compartidas entre yo y los otros. […] Tematizar es ofrecer el mundo al Otro por la palabra" (Levinas, 1961/2002, p.222-223). A través de las palabras, de la dinámica creada, se va instaurando la *comunidad* y la *objetividad*: ya no son mis cosas, son *las* cosas:

> Reconocer al otro es, pues, alcanzarlo a través del mundo de las cosas poseídas, pero, simultáneamente, instaurar, por el don, la comunidad y la universalidad. El lenguaje (…) abole de la propiedad inalienable del goce. El mundo en el discurso no es ya lo que es en la separación -el "en casa" donde todo mes dado -es lo que yo doy- lo comunicable, lo pensado, lo universal. (Levinas, 1961, pp.48-49)

Este gesto por parte del ser, esta *donación*, esta *entrega* infinita al otro de todo aquello que posee, es lo que otorga sentido a denominar el modo en el que el ser se vuelve al otro como *generosidad*. A este respecto, comenta Tomillo (2013): "En el paisaje ético de Levinas, no cabe el no dar. Pero ninguna dádiva puede eliminar la deuda para con el otro, pues va en aumento a medida que yo doy más. La dádiva nunca es suficiente. […] la deuda, no expira" (p.171). El ser le regala, le ofrece su entero mundo al rostro, se despoja de todo aquello que le rodea.

En este acto de generosidad, donde el ser se abre al rostro en lugar de retornar a sí -recogimiento-, es donde se produce una ligera apertura de la trascendencia, liberando al ser del peso de su existencia a través de la relación-sin-relación: "la relación con el otro no se produce fuera del mundo, pero pone en cuestión el mundo poseído. La relación con el otro, la trascendencia, consiste en decir el mundo al Otro" (Levinas, 1961/2002, 191).

3.4. Evolución en Levinas: del sujeto-anfitrión al sujeto-rehén

El pensamiento levinasiano se fraguó a lo largo del siglo XX y como tal, estuvo sujeto a variaciones y reflexiones por parte del autor. De este modo, es posible determinar distintas evoluciones en conceptos clave que suponen, sin embargo, matices significativos. En este caso, con respecto a un concepto angular como es el de *subjetividad*. Autores como Erika Soto (2014) o Avelino Barrios (2019) toman como referencia dos obras fundamentales de Levinas para establecer la transición enunciada en el título del apartado: *Totalidad e Infinito* (1961/2002) y *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1978/2003).

En *Totalidad e Infinito* encontramos una definición de sujeto basada en la acogida de la idea de infinito, en la acogida del Otro. De este modo, se presenta una concepción de sujeto como hospitalidad. Esta es una de las aportaciones clave del autor al pensamiento de su época. Desde dicha concepción, Levinas (1961/2002) defiende que únicamente un ser que tenga cubiertas sus necesidades puede sentir el deseo metafísico, es decir, el deseo hacia la idea de infinito que se traduce en el encuentro con el Otro. Acontece, así, la epifanía del rostro. De este modo, encontramos un "yo" autosuficiente e independiente que, tras encontrar al Otro, es despojado de sus privilegios y de todos aquellos poderes que le permiten adueñarse de lo que le rodea. Un existente soberano, pero atrapado en sí mismo hasta que tiene lugar el encuentro con el Otro.

En dicho marco teórico, la ética pone en cuestión la autonomía del Yo, configurándose así una ética heterónoma, proveniente del Otro. Esta puesta en cuestión transfigura la subjetividad del yo. Este pasa de ser *origen* a ser respuesta, está llamado-a-responder, es *elegido*, insertándose en "un lugar privilegiado en relación con unas responsabilidades con respecto a las cuales nadie (lo) puede reemplazar y de las que nadie (lo) puede liberar" (Levinas, 1961, p.223). A su vez, dicha puesta en cuestión configura al yo, no acaba de *ser-lo* hasta dicha apelación por parte del rostro.

En sus escritos posteriores, como *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Levinas (1978/2003) define la subjetividad como sujeción al Otro, y proponiendo una alteración de la estructura hasta ahora propuesta por él para el encuentro con el otro. En *Totalidad e Infinito* (1961/2002), el "yo" estaba *en pie*, era autosuficiente y era puesto en cuestión, En *De otro modo que ser* la asignación de responsabilidad por parte del Otro es pre-originaria, es decir, no existe un "yo" previo, una identidad anterior. De este modo,

se alude a la *pasividad del yo,* no en el sentido tradicional del término de ausencia de actividad, sino fuera de dicho binomio. Una entrega absoluta: acontece el Decir.

> El acto «de decir» desde el comienzo debería haber sido introducido aquí como la suprema pasividad de la exposición al Otro, que es precisamente la responsabilidad para con las libres iniciativas del otro. De ahí la «inversión» de la intencionalidad (…), el abandono de la subjetividad soberana y activa de la conciencia de sí mismo. (Levinas, 1978/2003, p. 100)

La asignación de responsabilidad, el ser-para-el-otro persigue al sujeto, lo obsesiona, y lo convierte en rehén del Otro: "el huésped/anfitrión es un rehén en tanto que es un sujeto cuestionado, obsesionado, perseguido. […] en tanto que está «en cuestión» […]. La subjetividad del sujeto es la responsabilidad o el estar en cuestión a modo de exposición total" (Conesa, 2006, p.230). El yo se constituye, así como un incesante movimiento de *sustitución* en una "conciencia de una asignación irrecusable" (Levinas, 1978/2003, p.45). A ello se suma el carácter insaciable de la conciencia moral que describe Levinas, haciendo impagable la deuda con el Otro.

3.5. Ética como filosofía primera

Los diferentes filósofos presocráticos jónicos se caracterizaron por sus apuestas individuales en torno al *aché,* es decir, el principio fundamental del universo. Tales de Mileto defendía la preponderancia del agua, mientras que Heráclito apostaba por el fuego. Realizando un paralelismo, sería posible afirmar que el *aché* levinasiano es el Otro, la alteridad, lo cual convierte a la ética (la relación con el Otro) en la absoluta prioridad de su pensamiento, aún por delante de la ontología o la propia existencia: "la intriga de la alteridad nace antes del saber" (Levinas, 2014, p.81). Dicha prioridad absoluta de la ética, frente a la ontología prioritaria para la tradición filosófica occidental, representa la tesis central del pensamiento levinasiano y cobra su máximo sentido en la *epifanía del rostro*. El cara-a-cara, la relación ética que se establece entre lo Mismo y lo Otro, constituye el origen, el suceso clave que posibilita el lenguaje como transmisor de significados y, por ende, el pensamiento y la inteligibilidad.

> La idea de lo infinito en mí implica un contenido que desborda el continente, rompe con el prejuicio de la mayéutica sin romper con el racionalismo, porque la idea de lo infinito,

> lejos de violar el espíritu, condiciona la no violencia misma, es decir, instaura la ética. (Levinas, 1961/2002, p.217)

De este modo, "la ética, más allá de la visión y de la certidumbre, esboza la estructura de la exterioridad como tal. La moral no es una rama de la filosofía, sino la filosofía primera" (Levinas, 1961/2002, p.308). Esta filosofía primera implica una subjetividad fundamentada en la relación con la alteridad, como hospitalidad para con el rostro, a través de la conciencia del ser de su existencia injusta y su movimiento de responsabilidad hacia el Otro. Esta noción rebosa complejidad en el planteamiento de Levinas posteriormente desarrollado por Derrida, por lo que se dedicará una atención particular a explorar sus conexiones y fundamentaciones en el pensamiento de ambos autores.

4. La noción de Hospitalidad y Acogida en Levinas y Derrida

El apartado anterior recoge algunas de las claves teóricas que configuran el pensamiento filosófico de Levinas y permiten adentrarse en la cuestión fundamental que preocupa al autor lituano: la cuestión del Otro y cómo nos relacionamos con él desde la no violencia, desde la no etiqueta o visión objetivadora. Es aquí donde entra firmemente en escena el concepto de hospitalidad en Levinas. Sin aludir en ningún momento a una definición cerrada o concreta, el autor desarrolla en varias de sus obras diversas ideas en torno a la relación con el Otro, fundamentada en la noción de hospitalidad. Posteriormente, Derrida recoge sus ideas y las desarrolla, distinguiendo entre dos formas de hospitalidad -condicional e incondicional- que nutren el pensamiento del primero.

De este modo, si bien no es posible -ni se considera coherente con el planteamiento- definir en este apartado la hospitalidad levinasiana en unas líneas cerradas. Por el contrario, se trata de vislumbrar los significados que atañe la relación ética con el Otro. Por este motivo, el apartado se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se expone una profundización en la importancia crucial que supone la relación con la alteridad en el pensamiento levinasiano, acompañada de la noción de Otro y las características que describen dicha relación; en segundo lugar, se ahonda en la noción levinasiana del sujeto, siempre en relación con el Otro; y en tercer lugar, se describen las ideas derrideanas en torno a la hospitalidad y sus condiciones prácticas.

4.1. Relación Mismo-Otro como fuente de sentido

Existe un vértice fundamental alrededor del cual se estructura el pensamiento levinasiano: el encuentro del Mismo con el Otro, con la trascendencia, con el Infinito: "el orden del sentido, que juzgo primario, es precisamente lo que nos llega desde la relación interhumana" (Levinas, 1991/2001, p.129). A partir de dicho encuentro -de características muy específicas- la existencia cobra sentido: "la relación del mismo con el otro, mi recibimiento del otro es el hecho último y en el que sobrevienen las cosas" (Levinas, 1961/2002, p.100). Comprender la naturaleza de esta relación implica un análisis pausado de sus componentes. Comenzaremos, en coherencia con el planteamiento, por el Otro.

La epifanía del rostro como exigencia ética

El encuentro con el Otro se relaciona con la acogida de la idea de infinito por parte del yo: "el frente a frente es una relación en la que el Yo se libera de su limitación de sí (…). La salida fuera de esta limitación del Yo de sí (…) merece igualmente el adjetivo de infinito" (Levinas, 2014, p.53). Es crucial destacar el hecho de que el Otro no constituye *otro yo*, no es el *reverso* del yo; sino infinitamente otro, sin ningún lazo de parentesco, oposición o negación con respecto al Mismo. De hecho, se evita hablar de "aparición del rostro" para evitar el malentendido de una posible apropiación o tematización del Otro por parte del yo: el rostro no "se da", no "se manifiesta" al yo. El rostro *se significa,* es expresión, asiste a su propia manifestación (Levinas, 1961/2002).

El autor emplea de modo recurrente la expresión "epifanía del rostro" para hacer referencia a dicho acontecer. De este modo, el rostro no constituye un objeto de conocimiento para el ser que *se muestra,* susceptible de ser apropiado o dominado por el yo. Por el contrario, es completamente externo. Por el mismo motivo, el movimiento a través del cual el sujeto "se vuelve" al rostro no podría denominarse *mirada* (al ser esta una forma de conocimiento), sino *escucha,* acogida, hospitalidad, generosidad -términos que se abordarán más adelante-.

El rostro constituye, dentro del pensamiento levinasiano, "la producción de sentido (Levinas, 1961/2002, p.89). No es *algo*, no es *alguien: "*el rostro no es en absoluto una forma plástica como un retrato" (2001, p.130). Se trata de una *presencia viva* que expresa la alteridad, la exterioridad, lo ajeno, lo extranjero, lo Otro que entra en contacto

con lo Mismo y permite descubrir a este último el sentido de su existencia más allá de lo propio, del eterno retorno a sí. El acceso al rostro no es de carácter cognitivo ni físico, ni tan siquiera emocional; es de carácter ético. El rostro no significa algo, el rostro *significa.* Es aquella presencia que posibilita la significación:

> El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto […]. Toda significación, en el sentido habitual del término, es relativa a un contexto tal: el sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es, en el solo sentido. […] El rostro no es «visto». Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría; es lo incontenible, os lleva más allá. (Levinas, 1982/2000, p.51)

Aludir al rostro como *significación* podría llevar a observar dicha alusión con tranquilidad, desde la generalidad o abstracción. No obstante, la epifanía del rostro presenta para Levinas una fuerte paradoja y muestra, además, una dualidad de difícil gestión, que veremos a continuación. Con respecto a lo primero, Levinas (1991/2001) realiza una aproximación en su obra *Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro*:

> La relación con el rostro es, por una parte, una relación con absolutamente débil-lo que está expuesto absolutamente, lo que está desnudo y despojado-, es la relación con lo desnudo, y en consecuencia, con quién está solo y puede sufrir ese supremo abandono que llamamos muerte; así pues, en el rostro del otro está siempre la muerte del otro y también en cierto modo, una incitación al asesinato, la tentación de llegar hasta el final, de despreciar completamente al otro; y por otra parte y al mismo tiempo-esto es lo paradójico-, el rostro es también el no matarás. (p.130)

La anterior referencia de Levinas aborda, de manera explícita, la paradoja que envuelve la epifanía del rostro que conforma el pilar del pensamiento levinasiano. Se plantea el rostro como exposición e indefensión, como mirada y reclamo: "¿Qué me pide? No dejarlo solo. Una respuesta: heme aquí" (Levinas, 2014, p.123). Por otra parte, la misma fragilidad que pide compasión es a su vez tentadora de desprecio y rechazo, incluso de muerte. De la mano de la paradoja del rostro, encontramos una dualidad en la significación que este presenta. Por una parte, la desnudez del rostro expone "la indigencia del pobre y del extranjero" (Levinas, 1961/2002, p.226), una mirada de súplica: "es desnudez e indigencia de la expresión como tal, es decir, exposición extrema, lo sin-defensa, la vulnerabilidad misma" (Levinas, 2014, p.35). A su vez, la súplica se convierte en una exigencia ética desde la altura: "reconocer a otro es reconocer un

hambre. Reconocer a otro es dar. Pero es dar al maestro, al señor, al que se aborda como usted en una dimensión de grandeza" (pp. 98-99).

> La primera cosa evidente en el rostro del otro es esta rectitud de la exposición y ese sin-defensa. El ser humano en el rostro es lo más desnudo, la indigencia misma. Y al mismo tiempo hace frente. Es en la manera en que está completamente solo en su hacer frente cómo se mide la violencia que se perpetra en la muerte. Tercer momento de la Epifanía del rostro: me pide. El rostro me mira y me llama. Me reclama. […] Mi presencia, quizá vana, pero un movimiento gratuito de presencia y de responsabilidad por otro. Contestar, heme aquí, es ya el ir al encuentro del rostro. (2014, p.123)

Por una parte, el rostro, en su extrema debilidad, induce a la violencia, incluyendo su versión más extrema: induce al asesinato, a la negación total del Otro. Sin embargo, a su vez dicha vulnerabilidad *impide* el asesinato, su miseria e indigencia se transforman en un mandato, de orden ético -no se trata de un mandato impuesto por la fuerza-, que anula completamente los poderes de acción del yo. Más que anularlos, los cuestiona, los pone en duda: "el ser que se expresa se impone, pero precisamente al llamarme desde su miseria" (Levinas, 1961/2002 p.213). Sus primeras palabras son "no matarás":

> Al cuestionamiento del yo, coextensivo de la manifestación del Otro en el rostro, lo llamamos lenguaje. La altura de donde viene el lenguaje la designamos por la palabra enseñanza […]. Esta voz que viene de la otra orilla enseña la trascendencia misma. La enseñanza significa todo lo infinito de la exterioridad. (p.189)

Levinas (1961/2002) afirma que "en el recibimiento del rostro la voluntad se abre a la razón" (p.232). Constituye la apertura del Yo y posibilita todo pensamiento posterior. Por este motivo, constituye el evento de mayor trascendencia en el pensamiento levinasiano, y será considerado por Levinas como el inicio de toda existencia con sentido, como veremos a continuación.

4.1.1. La experiencia por excelencia

La relación intersubjetiva constituye la premisa fundamental para cualquier otro tipo de relación o de asignación de sentido para el ser, siendo la "experiencia por excelencia" (Levinas, 1961/2002, p.51), de naturaleza ética y pre-originaria. La relación con el Otro constituye, para el autor, el inicio de todo sentido y, por ende, aquello que permite al ser *ser*. En su obra *Totalidad e Infinito,* el autor explicita que uno de sus

objetivos es “el establecimiento de este primado de lo ético, es decir, de la relación de hombre a hombre -significación, enseñanza y justicia-, primado de una estructura irreductible en la cual se apoyan todas las demás” (Levinas, 1961/2002, p.102). Posteriormente, en *Alteridad y Trascendencia,* el autor defiende su mantra de la *ética como filosofía primera*: “todo pensamiento está subordinado a la relación ética […] se trataría de una manera de subordinar el conocimiento, la objetivación, al encuentro del otro presupuesto en todo lenguaje” (Levinas, 2014, p. 79).

Todo saber es posterior al encuentro con el Otro, consecuencia y testimonio de dicho encuentro: “Las cosas adquieren una significación racional y no solamente de simple uso, porque Otro está asociado a mis relaciones con ellas. Al designar una cosa, la designo para otro. […] La palabra que designa las cosas atestigua su participación entre yo y otros” (Levinas, 1961/2002, p.222). En pocas palabras, el autor considera la anterioridad de la ética a la ontología, siendo la primera el origen de todo aquello que pueda conllevar la segunda (Levinas, 2014). De hecho, plantea la ética como una óptica (Lee, 2019), es decir, una lente a través de la cual otorgar sentido a la propia existencia y establecer lazos de significado a partir del encuentro con el Otro:

> Reconocer al otro, es pues alcanzarlo a través del mundo de las cosas poseídas, pero, simultáneamente, instaurar, por el don, la comunidad y la universalidad. El lenguaje es universal porque es el pasar mismo de lo individual a lo general, porque ofrece mis cosas al otro. Hablar es volver el mundo común, crear lazos comunes. El lenguaje no se refiere a la generalidad de los conceptos, sino que echa las bases de una posesión en común. Suprime la propiedad inalienable del gozo. (1961/2002, p. 99)

I. Relación no cognitiva: la naturaleza ética del encuentro.

Levinas denuncia, a lo largo de su obra, el tipo de relación que se ha establecido con el Otro desde la filosofía: “La relación con el ser, que funciona como ontología, consiste en neutralizar el ente para comprenderlo o para apresarlo. No es pues una relación con lo Otro como tal, sino la reducción de lo Otro al Mismo” (1961/2002, p.69). Intentar incorporar el Otro a la totalidad del Mismo no permite que el primero mantenga su heterogeneidad, su alteridad. Así, acoger al otro no es poseerlo: “El encuentro con otro consiste en el hecho de que, no importa cuál sea la extensión de mi dominación sobre él y de su sumisión, no lo poseo” (1991/2001, p. 21). El Otro no es un objeto que debamos

conocer, o un concepto que debamos comprender; es absolutamente Otro (Levinas, 1961/2002).

Cabe precisar que "el carácter incomprehensible de la presencia del Otro […] no se describe negativamente" (Levinas, 1961/2002, p.208). La alteridad del Otro, la diferencia intrínseca que le separa del Mismo es lo que define la trascendencia. Si dicha diferencia pudiese ser asimilada por el Mismo, se convertiría en un saber de objeto, y no un encuentro con lo infinito: "Lo que distingue al pensamiento que arrostra un objeto del vínculo con una persona es que en este último se articula un vocativo: lo que se nombra es, al mismo tiempo, aquel a quien se llama" (1991/2001, p.19).

El Otro debe permanecer en su alteridad, sin entrar en relación con el Mismo a nivel cognitivo, es decir, sin entrar en su esfera de totalidad: "No se interroga sobre él (el Otro), se lo interroga. Siempre nos da la cara" (Levinas, 1961/2002, p.71). Frente a un acercamiento cognitivo, el pensamiento levinasiano aboga por una relación de naturaleza ética: "no es alguien a quien comprendo**:** no está en categorías. Es alguien a quien hablo" (p. 92). Por esta razón, el rostro no se ve, sino que *se escucha* (Williams & Standish, 2016). Es un grito, un reclamo, una demanda a la que no es posible hacer oídos sordos.

La relación no es con la idea de quién es el otro, sino *con el otro*. El "yo" *acoge* el mandato del Otro, y al acoger su mandato, acoge al propio rostro. Ello es posible puesto que el rostro no presenta un signo que medie, su sola presencia *es* mandato: "en nuestra relación con el otro, él no nos afecta a partir de un concepto. Es ente y cuenta en cuanto tal" (Levinas, 1991/2001, p.17). Por ello, el encuentro con el otro, con el rostro del otro, golpea la existencia del Mismo configurando el primer gesto ético a partir del cual la existencia del Yo comienza a cobrar sentido. Lo que hasta ahora se presenta como ética, al ser una *acogida* del mandato y por ende del propio rostro, es denominado *hospitalidad* y constituye la esencia del lenguaje.

II. El cuestionamiento del Ser

La relación con el Otro no es un encuentro pacífico; su llegada es siempre inesperada y *acusatoria*. El Otro llega y formula en acusativo, no en nominativo, se dirige al Yo y pone en cuestión su posesión egoísta del mundo, haciendo temblar los cimientos de todas sus certezas: "el extranjero sacude el dogmatismo amenazante del logos paterno" (Derrida, 2008, p.13). La llegada del Otro desarma, cuestiona cada atisbo de verdad que

el Mismo pudiese creer poseer con anterioridad. "Un cuestionamiento del Mismo -que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo- se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética" (Levinas, 1961/2002, p. 67). Es a raíz de dicho cuestionamiento que da comienzo la conciencia ética. Al mismo tiempo, ese cuestionamiento permite y establece la libertad del Mismo: "La presencia del otro -heteronomía privilegiada- no dificulta la libertad, la inviste" (Levinas, 1961/2002, p.110). Considerando la existencia del yo previa al encuentro con el otro como un bucle egoísta y asimilador, el encuentro con el Otro, con la trascendencia, con el infinito que desborda al Yo, permite la apertura a la razón y a la libertad: "El recibimiento del otro es […] la conciencia de mi injusticia: la vergüenza de sí que la libertad experimenta" (p. 109).

> La relación con el otro como relación con su trascendencia, […] que cuestiona la brutal espontaneidad de su destino inmanente, introduce en mi lo que no estaba en mí. Pero esta acción sobre mi libertad pone precisamente fin a la violencia […] en este sentido, también instaura la Razón. (Levinas, 1961/2002, p.217)

En la relación con el otro, el yo "se despoja de su primordialidad" (Levinas, 1991/2001, p.110). Se trata de un encuentro que permite al yo *ser*: "La relación con otro es el despertar y el desengaño" (p.39). Pero todo ello, como veremos más adelante, no es una acción desarrollada por el yo, sino que se trata de un cuestionamiento *sufrido* por el yo a consecuencia del encuentro: "El rostro desarma la intencionalidad que lo señala. Se trata del cuestionamiento de la conciencia y no de la conciencia del cuestionamiento" (Levinas, 1972/2005, p.61).

III. Asimetría de la relación ética.

La ausencia de correlación entre lo Mismo y lo Otro, de reciprocidad o incluso de oposición, acompañada del mandato ético que proviene del Otro, convierten la relación-sin-relación como *asimétrica*:

> Es que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy sujeto esencialmente en ese sentido. Yo soy quien soporta todo. (Levinas, 1982/2000, p.58)

El rostro emana una orden, y una orden únicamente puede proceder desde arriba, por lo que el Otro merece un trato de *usted*. Asimismo, ello deriva en la imposibilidad de establecer una *línea recta* para representar la relación-sin-relación: la asimetría dará lugar a una curvatura -proveniente desde arriba hacia el yo- del espacio intersubjetivo. El acontecer del rostro constituye así un imperativo ético, manifiesta la *imposibilidad ética de matar*, el rostro hace al sujeto responsable de su mortalidad. De este modo, se focaliza la responsabilidad en el sujeto, sin importar qué recibe este a cambio.

Específicamente, Levinas (2007) señala y denuncia en sus obras posteriores el olvido de dicha asimetría en la sociedad de su siglo, a causa de la búsqueda y enaltecimiento de la reciprocidad en las relaciones sociales. El reclamo de las personas, de recibir aquello que dan, ha llevado a la dejadez en la propia responsabilidad para con los demás, a ojos de nuestro autor, quien defiende firmemente la concesión de prioridad al Otro (Levinas, 2014). Posteriormente, Derrida recoge las reflexiones de Levinas para argumentar que "la relación con el otro es deferencia" (1998, p.67).

IV. Relación con distancia irreductible: proximidad sin contacto.

La relación con la trascendencia es un nexo de naturaleza ética donde el Mismo recibe al Otro en su alteridad, y donde existe una asimetría que confiere al Yo responsabilizarse del Otro sin esperar nada a cambio. A todo ello se suma, en coherencia con lo expuesto, la existencia de una distancia o separación irreductible entre el Mismo y el Otro, aun cuando estos entran en relación:

> No es suficiente […] expresar la proximidad como relación entre dos términos como algo asegurado en tanto que relación de la simultaneidad de esos términos. Es preciso insistir en la ruptura de tal sincronía, de tal conjunto, por medio de la diferencia del Mismo y del Otro en la no-indiferencia de la obsesión ejercida por el otro sobre el Mismo. (Levinas, 1978/2003, p.146)

La alteridad del Otro, su eterna diferenciación, le mantiene siempre en una posición inabarcable para el Mismo: "La relación con el otro no podría pensarse como un encadenamiento a otro yo; ni como la comprensión del otro que hace desaparecer su alteridad" (Levinas, 1947/2007, p.116). De este modo, se establece una relación donde no llega a existir *contacto*, en un esfuerzo de no aunar en lo Mismo al Otro: "sin que la

trascendencia de la relación corte las ligaduras que implica una relación, pero sin que estas ligaduras unan en un Todo el Mismo y el Otro" (Levinas, 1961/2002, p.72).

Es preciso puntualizar que dicha separación no posee un carácter de oposición y enfrentamiento, sino que se trata de un modo de relación que permite la no-asimilación de lo diferente como *parecido*: "la idea de lo infinito supone la separación del mismo con relación al otro. Sin embargo, esta separación no puede fundarse en una oposición al otro. […] Una trascendencia absoluta debe producirse como no integrable." (Levinas, 1961/2002, p.76). Una distancia mínima que no interfiere sino que *posibilita*, permite la relación.

> Relación con otro, con aquel que, precisamente debido a su diferencia irreductible, escapa a un saber tematizante, y por ello, siempre asimilador. Relación que, por consiguiente, nunca se convierte en correlación. […] Relación con la absolutamente distinto. (Levinas, 1991/2001, p.94)

La distancia irreductible es aquello que permite *ser* en su esencia a ambas partes de la relación: "En la proximidad del otro, se mantiene íntegra la distancia, […] y esa dualidad de los seres" (Levinas, 2007, p.129). Del mismo modo, en dicho contacto no asimilador, la diferencia perpetua entre los dos elementos define a ambos como extranjeros, y da sentido al encuentro (Derrida, 2008). Por lo tanto, podríamos afirmar que la distancia que separa al Mismo y al Otro es aquella que a su vez permite un encuentro real entre desconocidos.

Por este motivo, la relación con la trascendencia se plantea, no como conocimiento del otro, sino como "proximidad que preserva la desmesura de lo que no puede ser englobado" (Levinas, 1991/2001, p.75). Posteriormente, Jacques Derrida (1998) recoge las reflexiones de Levinas y en la obra *Palabra de Acogida* defiende dicha separación como condición *sine qua non* para poder establecer una relación en la que se instaure la hospitalidad: "no habría ni acogida ni hospitalidad sin esa alteridad radical que supone la separación. […] El estar juntos mismo supone la separación infinita" (1998, p.120).

La separación se presenta así como el elemento clave para que la relación Mismo-Otro pueda existir sin convertirse en un proceso de asimilación o totalización, configurándose como *el gesto ético* con base en la acogida del Otro: "este acercamiento al rostro como intencionalidad o acogida, es decir, como hospitalidad, permanece inseparable de la separación misma. La hospitalidad supone la separación radical como experiencia de la alteridad del otro" (Levinas, 1978/2003, p.67).

4.2. Subjetividad levinasiana como hospitalidad incondicional

El encuentro con el Otro es el punto a partir del cual la subjetividad comienza, adquiere un sentido y una dirección. Levinas piensa la subjetividad desde el encuentro con el Otro, todo lo anterior es para él una existencia sombría, perdida en el insomnio del *hay,* de eterno retorno a sí mismo. En su obra principal, *Totalidad e Infinito*, enuncia mismamente: "este libro presentará la subjetividad, recibiendo al Otro, como hospitalidad. En ella se lleva a cabo la idea de lo infinito" (Levinas, 1961/2002, p. 52). La subjetividad se aborda desde qué papel desempeña el Yo en su encuentro con la trascendencia: "la palabra Yo significa *heme aquí* respondiendo de todo y de todos" (1961/2002, p.303).

> Se trata de decir la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro. (Levinas, 1982/2000, p. 60).

La llegada inesperada del Otro constituye para el Mismo una exposición, una ruptura de su existencia egoísta, el *primer gesto ético* que sacude los cimientos que hasta entonces parecían certeros, y reclama una respuesta ética en el Yo, que se traduce en una *responsabilidad infinita para con el Otro*: "el Yo ante el Otro es infinitamente responsable" (Levinas, 1972/2005, p. 62). Esta responsabilidad posee unas características definitorias muy específicas, que derivan de la naturaleza ética del rostro, y que trataremos de vislumbrar en los siguientes subapartados con el objetivo de explorar las raíces de la *hospitalidad* en Levinas.

4.2.1. Hospitalidad como responsabilidad infinita.

Ante la epifanía sobrevenida del rostro, el Yo se encuentra interpelado, acusado: "Mi posición de yo consiste en poder responder a esta miseria esencial de otro" (1961/2002, p.228). El Mismo, al encontrar de frente al Otro, se halla de improviso envuelto en un compromiso que "en su urgencia ética, aplaza o desplaza las obligaciones que el *yo interpelado* se debe a sí mismo" (Levinas, 1991/2001, p.275). El Mismo se ve *expuesto* al Otro, en una "exposición total a la ofensa en la mejilla tendida hacia aquel que hiere" (Levinas, p.179, 2003).

> El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él. Este hacerse responsable del prójimo es, sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor al prójimo […]. No me gusta demasiado el término amor, alterado por el uso. Hablemos mejor de un hacerse cargo del destino de los otros. (Levinas, 1991/2001, p.129)

Esta responsabilidad infinita e ineludible que asume el Yo en el encuentro con el otro, esta apertura, define lo *humano* y constituye aquello que llamamos *hospitalidad:* "la acogida orienta, gira el *topos* de una apertura de la puerta y del umbral hacia el otro" (Derrida, 1998, p.76). En la obra *Palabra de Acogida*, Jacques Derrida describe con detalle este fenómeno de acogida al rostro, que configura la subjetividad humana a ojos de Levinas y que posibilita desde el instante en el que se inviste la dotación de sentido a la existencia:

> No hay una experiencia intencional que, aquí o allá, hiciera -o no- la experiencia circunscrita de algo que viniera a llamarse, de manera determinante y determinable, hospitalidad. No, la intencionalidad se abre desde el umbral de sí misma, en su estructura más general, como hospitalidad, acogida del rostro, ética de la hospitalidad, por consiguiente, ética en general. Dado que la hospitalidad no es tampoco una región de la ética, ni aún, […] Es la eticidad misma, el todo y el principio de la ética. (1998, p. 71)

Resuena de modo constante la naturaleza infinita, inacabable e incompleta de esta responsabilidad del Yo respecto al Otro: "un crecimiento de la responsabilidad a medida que se asume; los deberes se extienden a medida que son cumplidos. Cuanto mejor cumplo con mi deber, menos derechos tengo: más justo soy y más culpable" (Levinas, 1961/2002, p.258). De este modo, el Mismo nunca se halla satisfecho con la respuesta dada, no atiende a los mecanismos lógicos de la buena conciencia (Mèlich, 2014a). Nunca es suficiente: "cuando digo "cumplo con mi deber" estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro. […] Responsabilidad nunca absuelta" (Levinas, 2014, p.84). Para el autor, la existencia del Yo se traduce en tener siempre "una responsabilidad de más" (Levinas, 1991/2001, p.78), de la que es imposible deshacerse.

> La responsabilidad, en efecto, no es un simple atributo de la subjetividad, como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para otro. La proximidad del otro es […] el hecho de que el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, […] sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él. (Levinas, 1982/2000, p.57)

Con todo ello, se muestra una concepción de sujeto que depende y existe exclusivamente gracias al encuentro con la trascendencia y a la responsabilidad a la cual se ve sometido: "se trata de decir la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad" (Levinas, 1982/2000, p.60). Esta última, relacionada con la "deposición del yo soberano" (p.60), aludiendo al desarme y cuestionamiento que tiene lugar en el encuentro con el Otro y que ocasionan que el Yo deje atrás su existencia material, egoísta, para responsabilizarse éticamente del rostro que se le presenta en frente y le reclama. De ahí surge, a su vez, la concepción asimétrica: "que toda relación con otro es una relación con un ser hacia el cual tengo obligaciones" (Levinas, 2014, p.83).

Por otra parte, la responsabilidad del Yo no atañe únicamente a la propia respuesta dada, sino que el Yo es "responsable incluso de la responsabilidad del otro" (Levinas, 1982/2000, p.59). Se trata de un compromiso que va más allá de la propia acción: "nunca está uno libre con respecto al otro" (1982/2000, p. 61). Esta manera de ser responsable no es una tarea cómoda para el Mismo, sino que le incomoda y, una vez más, cuestiona: "esta manera de ser para el otro, es decir, de ser responsable por el otro, es algo terrible puesto que significa que si el otro hace cualquier cosa soy yo el responsable" (2014, p.84).

En relación con lo anteriormente expuesto, surge la cuestión de la preocupación por la muerte del otro. Se trata del máximo exponente de responsabilidad hacia el Otro: "Pienso que lo humano consiste precisamente en abrirse a la muerte del otro, en preocuparse por su muerte. Lo que digo puede parecer pensamiento piadoso, pero estoy convencido de que alrededor de la muerte de mi prójimo se manifiesta lo que denominaba la humanidad del hombre" (2014, p.120). Levinas (2014) expone, en su obra *Alteridad y Trascendencia*, la necesidad de responder incluso de la muerte del otro, ya que, en caso contrario, el Yo podría convertirse en parte en culpable de dicha muerte:

> Este de frente del rostro en su expresión -en su mortalidad- me asigna, me pide, me reclama: como si la muerte invisible a la que hace frente el rostro del otro […] fuera mi asunto. […] La muerte del otro hombre me pone en tela de juicio y en cuestión, como si de esta muerte invisible al otro que se expone, yo me convirtiera, por mi eventual indiferencia, en cómplice; y como si, antes incluso de estarle consagrado yo mismo, tuviera que responder de esta muerte del otro y de no dejar al otro solo en su soledad mortal. (p.35)

A través de la preocupación por la muerte del Otro podemos comprender cómo esta responsabilidad infinita de la que Levinas hace cargo al Mismo, es un compromiso

que va mucho más allá de la propia totalidad del Yo, abarcando no únicamente al Otro, sino a sus acciones y su propia muerte: "lo interhumano propiamente dicho reside en la no-indiferencia de los unos por los otros antes de que la reciprocidad de tal responsabilidad, que se inscribirá en las leyes impersonales" (Levinas, 1991/2001, p.125). A continuación, trataremos de esbozar algunas cuestiones referentes a la caracterización de esta responsabilidad inacabable.

4.2.2. Pasividad: una respuesta asignada, ineludible e intransferible.

El encuentro con el Otro constituye siempre un acontecimiento inesperado: "la huella de esta visitación desune y *perturba*, como puede ocurrir en el caso de una visita imprevista, inesperada, temida" (Derrida, 1998, p.86). El Yo nunca está preparado para su llegada. Cuando se produce la epifanía del rostro, el Mismo entra en relación con la trascendencia y se le asigna, instantáneamente, una responsabilidad infinita. Por lo tanto, el Mismo no toma partido en el compromiso con dicha responsabilidad. Bajo esta premisa, Levinas define la subjetividad como pasividad radical, como "una pasividad más pasiva que toda pasividad" (2003, p.59), al referirse a la *actitud* del Mismo con respecto a dicha enmienda:

> La respuesta que es responsabilidad resuena en esta pasividad, en este desinterés de la subjetividad, en esta sensibilidad. Vulnerabilidad, exposición al ultraje y la herida: una pasividad más pasiva que toda paciencia, pasividad del acusativo, traumatismo de la acusación sufrida por un rehén hasta la persecución, cuestionamiento en el rehén de la identidad que se substituye por los otros. Sí mismo: deserción o derrota de la identidad del Yo. (2003, p.59)

De este modo, se trata de una responsabilidad asignada, externa, no elegida, impuesta, con un origen pre-originario: "no se trata de la pasividad de inercia. […] La exposición en tanto que sensibilidad es mucho más pasiva aún: […] un haber-sido-ofrecido-sin-reserva […] y no generosidad de ofrecerse, lo cual sería un *acto"* (Levinas, 1978/2003, p. 133). Se trata de una característica clave de la responsabilidad para con el Otro en el pensamiento levinasiano: el Mismo no actúa, no tiene la iniciativa, no se hace cargo desde su posición. Por el contrario, responde, a la llamada, al reclamo ético del Otro. Responde desde la pasividad, desde la exposición, desde la proximidad al Otro mientras persiste la separación entre ambos que permite la relación: "no se trata en efecto

de recibir una orden percibiéndola primero y obedeciéndola después en una decisión, en un acto de voluntad. La obligación de la obediencia precede a la escucha de la orden en esta proximidad del rostro" (Levinas, 2014, p.41).

Por este motivo, la visita del Otro se describe como *acusatoria,* ya que el rostro interpela al Yo, le acusa, le asigna una responsabilidad infinita a través de su significación, de la su epifanía: "la subjetividad es tan solo esta pasividad ilimitada de un acusativo, que no es la consecuencia de una declinación que hubiese sufrido a partir del nominativo" (Levinas, 1978/2003, p. 180). Frente a una visita inesperada, la respuesta del Yo no puede ser premeditada, no existe opción que no sea una respuesta *in situ*, responsabilizándose del Otro por pura asignación, desde la más absoluta pasividad: "la responsabilidad para con el otro no puede haber comenzado en mi compromiso, en mi decisión. La responsabilidad ilimitada en que me hallo viene de fuera de mi libertad, de algo *anterior-a-todo-recuerdo*" (p. 54).

Levinas alude de nuevo a una paradoja dentro de la responsabilidad para con el otro al explicar la responsabilidad desde la pasividad: "el Yo es anterior a la iniciativa de la voluntad" (Levinas, 1978/2003, p.188). La responsabilidad infinita del mismo, la obligación para con el Otro es acogida desde el Yo, pero no implica una acción consciente, una iniciativa: "el prójimo se impone a mi responsabilidad antes de todo compromiso por mi parte." (Levinas, 1991/2001, p. 75). Se trata de una acogida del Otro desde la ética, no desde la razón. Es a partir del encuentro con el Otro que esta última acontecerá, pero no antes:

> La paradoja de esta responsabilidad consiste en el hecho de que estoy obligado sin que tal obligación haya comenzado en mí, como si en mi conciencia hubiese resbalado una orden en apariencia de ladrón […]. Todo ello es imposible para una conciencia y, de este modo, testifica con claridad que ya no estamos en el elemento de la conciencia […] Es como si el primer movimiento de la responsabilidad no pudiese consistir ni en esperar ni siquiera en acoger la orden (lo cual sería una quasi-actividad), sino en obedecer a esta orden antes de que se formule. (Levinas, 1978/2003, pp. 57-58)

El hecho de que la responsabilidad para con el Otro no sea elegida por el Mismo, sino que se trate de una acusación externa, de un contacto con la trascendencia a través del cual la existencia del Yo adquiere sentido en relación al Otro, es lo que permite a Levinas articular lo que denomina la *heteronomía* de la obediencia ética: "la conversión del para-sí en para-otro de la responsabilidad no podría nuevamente jugarse en un para-

sí autónomo, a modo de un simple descubrimiento hecho por él yo pienso inflexible. […] heteronomía de la obediencia ética […] ella viene de cara. (2014, p.41). No es posible hablar de elección autónoma, puesto que el Mismo "es aquel que, antes de toda decisión, ha sido elegido para soportar toda la responsabilidad del Mundo" (Levinas, 1991/2001, p. 78).

En coherencia con todo lo anterior, se impone el carácter ineludible e intransferible de la responsabilidad del Mismo para con el Otro. En *Ética e Infinito*, se define la responsabilidad como "lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar" (Levinas, 1982/2000, p.60). El Mismo se encuentra *atado* a un compromiso superior y anterior del que no puede no hacerse cargo, y lo más importante, *ningún otro* puede hacerse cargo por él: "yo no soy intercambiable, soy yo en la sola medida en que soy responsable. Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituirme a mi" (Levinas, 1982/2000, p.60). Siendo la responsabilidad la clave de la subjetividad, la intransferibilidad de la misma queda sellada desde el momento en el que el Yo se encuentra frente al Otro y recibe su reclamo: "la unicidad del Yo es hecho de que nadie puede responder en mi lugar" (Levinas, 1972/2005, p.62).

4.2.3. La hospitalidad se ofrece al extranjero

Retomando la hospitalidad como la acogida del rostro, esta se ensalza como "la eticidad misma, el todo y el principio de la ética" (Derrida, 1998, p.71). De modo que el encuentro entre el Yo y el rostro preserve su autenticidad, se presenta como premisa fundamental el desconocimiento absoluto del segundo por parte del primero (Derrida, 1998). El rostro se presenta sin atributos, sin cualidades, desnudo: "experiencia sensible y racional del recibir, gesto de acogida, bienvenido a ofrecida al otro como extranjero" (p.69).

Es preciso prestar especial atención a la última parte de la cita anterior de Derrida, donde se concreta que la hospitalidad se ofrece al otro *como extranjero.* Retomando el pensamiento de Levinas, cuando el Mismo entra en relación con el Otro, ambos entran en un vínculo en el que existe siempre una distancia irreductible entre ambos, permitiendo a cada uno de los elementos *ser* en su particularidad: "la pregunta del extranjero es una pregunta *del* extranjero, una pregunta venida *del* extranjero, y una pregunta al extranjero, dirigida al extranjero" (Derrida, 2008, p.11).

De este modo, se afirma que la hospitalidad "se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta" de modo que "podemos dar, o no, nuestra hospitalidad a la pregunta" (Derrida, 1998, pp.7-8). La línea de pensamiento que desarrolla Derrida, tomando como referencia el pensamiento levinasiano, lleva a plantear de un modo muy concreto el ejercicio de la hospitalidad en nuestra cotidianidad, tomando como punto de partida la relación con *lo extranjero*:

> La pregunta de la hospitalidad comienza ahí: ¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos […] antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros? Si ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua, ¿sería el extranjero todavía extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo o de hospitalidad? (Derrida, 1998, pp.21-23)

En relación con lo anteriormente descrito, el autor pone en el punto de mira aquellas acciones concretas y cotidianas que se desarrollan con *lo extranjero*, invitando a una reflexión constante en cuanto a considerar o no estas prácticas como *hospitalarias*:

> Al extranjero, para recibirlo, se comienza por preguntar su nombre, se le exige decir y garantizar su identidad. ¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? ¿O bien la hospitalidad comienza por la *acogida sin pregunta*, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y del nombre? […] ¿Se da la hospitalidad a un sujeto? ¿a un sujeto identificable por su nombre? ¿a un sujeto de derecho? ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, antes incluso de que sea (propuesto como o supuesto) sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido? (p.33)

Todo el discurso en torno a la responsabilidad infinita afrontada desde la pasividad que supone la hospitalidad se basa en una premisa fundamental según Derrida (1998): la hospitalidad es una donación, no el cumplimiento de un deber. Se trata de una responsabilidad para la que el Yo no espera recompensa: "la hospitalidad no es hospitalidad si es estricto cumplimiento de un pacto o de un deber, si se da por deber, si no es un don ofrecido graciosamente" (p.8).

> La hospitalidad no debe pagar una deuda […]. Esta ley incondicional de la hospitalidad, si esto se puede pensar, sería por lo tanto una ley sin imperativo, sin orden y sin deber. Una ley sin ley, en definitiva. Un llamado que manda sin exigir. Porque si practico la

> hospitalidad por deber […] esta hospitalidad como pago ya no es una hospitalidad absoluta. (Derrida, 1998, pp.85-87)

4.2.4. La substitución del Yo por el yo

El gesto de acogida supone la ruptura del Mismo, la interrupción de la identidad egoísta de eterno retorno a sí. A través del gesto de acogida, el Yo *sale de sí*, se exilia para dejar que el Otro ocupe su lugar, quedando del Mismo únicamente una huella: el *yo*. Este proceso adquiere también en el pensamiento levinasiano el nombre de *substitución*:

> El *yo* abordado a partir de la responsabilidad para-con-el-otro es *desnudamiento*, exposición a la afección […]. Se consume y se vacía, […] *pierde su sitio*, se exilia, […] se vacía en un no-lugar hasta el punto de substituirse por el otro y sin mantenerse en sí más que en cuanto huella de su exilio. (Levinas, 1978/2003, p. 213)

El estado de exposición y vulnerabilidad que asume el Mismo al encontrarse con el Otro es comparable con un estado de "subjetividad como rehén" (Levinas, 1978/2003, p.200). Cabe señalar que el proceso de substitución al que se ve sometido el Yo sigue siendo un proceso *sufrido*, no un proceso elegido, activo, que tiene la iniciativa en el mismo. No se trata de un acto decidido, sino de una consecuencia de la pasividad con la que responde infinitamente del Otro:

> Es necesario pensar el hombre a partir de la condición de rehén -de rehén de todos los otros […] porque soy responsable de ellos, sin respaldarme en su responsabilidad frente a mí que les permitiría a sustituirme, porque aún de sus responsabilidades soy, al fin de cuentas, y, primeramente, responsable. Es por esta responsabilidad suplementaria por la que la subjetividad no es el Yo, sino yo. (Levinas, 1972/2005, pp. 132-133)

En la epifanía del rostro, el Yo hace frente al Otro, que le reclama desde la altura una respuesta ética, asignándole inmediatamente una responsabilidad infinita, irrecusable e intransferible de la cual el ahora *yo* deberá hacerse cargo, desde una pasividad infinita, depositando todo aquello que pertenecía a su existencia egoísta y material y cediendo así su existencia al Otro, en un acto de infinita hospitalidad (Levinas, 1978/2003):

> Una substitución como subjetividad misma del sujeto, interrupción de la identidad irreversible de la esencia en un tomar a mi cargo que me incumbe sin descarga posible y donde la unicidad del yo solo adquiere un sentido: allí donde ya no es cuestión del Yo, sino de mí. […] El sujeto, que ya no es un Yo pero que soy yo […], no es un sujeto en

> general; eso viene a significar el paso del Yo a mí, que soy yo y no otro. La identidad del sujeto lleva aquí a la imposibilidad de descargarse de la responsabilidad, a hacerse cargo del otro. (p. 58)

4.3. Leyes de la hospitalidad: posibilidad y limitación

El gesto de acogida al Otro configura, para Levinas, la identidad del Yo, y posibilita una existencia con sentido a raíz del encuentro con el Otro, en la epifanía del rostro. Posteriormente, Jacques Derrida (1998), en la obra *Palabra de Acogida*, realiza una profundización donde distingue entre la denominada hospitalidad *incondicional* y la hospitalidad condicional, marcada por determinadas limitaciones -calificadas como *leyes de la hospitalidad*-. Si bien ambas podrían parecer, en primera instancia, distantes y opuestas, estas guardan una relación estrecha y dependiente donde se configuran de manera mutua, en un entramado de aspiraciones y realidades.

La hospitalidad levinasiana no presenta límites, es infinita, inacabable, siempre incompleta. En términos de Derrida, se trata de la hospitalidad *absoluta*, es decir, aquella que se ofrecería sin condición, diciendo sí al Otro "antes de cualquier determinación, de cualquier anticipación, de cualquier identificación" (2008, p.81). El autor habla así de una *ley de la hospitalidad incondicional* que presenta una exigencia al Yo de *abrir la casa* no únicamente al extranjero, sino "al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le dé lugar, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre" (Derrida, 2008, p.81).

> La diferencia […] entre el extranjero y el otro absoluto, es que este último puede no tener nombre y apellido; la hospitalidad absoluta o incondicional que quisiera ofrecerle supone una ruptura con la hospitalidad en sentido habitual, con hospitalidad condicional, con el derecho o el pacto de hospitalidad. (2008, p.29-31)

Así, Derrida afirma que "la hospitalidad justa o absoluta rompe con la *hospitalidad de derecho"* (2008, p.31), es decir, aquella práctica, legislativa, porque la hospitalidad incondicional implica "la imposibilidad de controlar, de decidir, de determinar un límite" (1998, p.54). Y dicha imposibilidad la caracteriza como necesaria, como característica definitoria de la hospitalidad incondicional. La infinitud de la hospitalidad condicional es tan eterna como la infinitud del otro.

A lo largo de su reflexión en la obra *Palabra de acogida*, Derrida establece una relación simbiótica entre la hospitalidad incondicional y las leyes de la hospitalidad (la hospitalidad bajo determinadas condiciones). Al mismo tiempo que se trata de dos fenómenos completamente antagonistas, hablamos de una relación de mutua supervivencia: la hospitalidad condicional es el intento humano por hacer plausible en la cotidianidad los anhelos de la hospitalidad incondicional, sin llegar nunca a cumplirlos. Sin la hospitalidad incondicional, no existiría intento alguno, mientras que sin las leyes de la hospitalidad, la hospitalidad incondicional permanecería ajena a la vida humana. La hospitalidad absoluta es la aspiración eterna que, por definición, jamás podrá ser conquistada: "es, ciertamente, prácticamente imposible de vivir; uno no puede en todo caso, por definición, organizarla". El mismo Derrida afirma: "soy consciente de que ese concepto de la hospitalidad pura no puede tener ningún estatus jurídico o político. Ningún estado puede inscribirlo en sus leyes" (2003, p.187). Sin embargo, se trata de la condición *sine qua non* de la hospitalidad vivida y humana:

> Pero sin el pensamiento, al menos, de esta hospitalidad pura e incondicional, de la hospitalidad misma, no tendríamos ningún concepto de la hospitalidad en general, no podríamos ni siquiera determinar ninguna norma de la hospitalidad condicional. […] La hospitalidad incondicional que no es aún ni jurídica ni política es sin embargo la condición de lo político y de lo jurídico. (Derrida, 2003, p.187)

4.3.1. Tolerancia como hospitalidad condicionada

Es relevante, llegando a este punto del recorrido teórico, realizar una aclaración acerca de la relación entre dos conceptos, cercanos pero diferentes, que gozan de protagonismo en los planteamientos de Derrida. Se trata de las nociones de hospitalidad y tolerancia. A partir de las reflexiones levinasianas acerca de la alteridad y la hospitalidad, y haciendo referencia a la puesta en práctica de dicha hospitalidad, Derrida los separa firmemente aludiendo a distintos aspectos. En primer lugar, el autor proclama una caracterización cristiana del concepto de tolerancia. En la obra *La filosofía en una época de terror*, Giovanna Borradori (2003) recoge las palabras de Derrida en relación con esta cuestión:

> La palabra tolerancia está ante todo marcada por una guerra de religiones entre cristianos, o entre cristianos y no cristianos. La tolerancia es una virtud *cristiana*, y en este, caso,

> *católica*. El cristiano debe tolerar al no cristiano, […]. Hoy en día, cómo se tiene la fuerte impresión de que la alegación religiosa se encuentra en el corazón de la violencia (sigo diciendo, de manera deliberadamente general, violencia, usted entiende, para evitar las palabras equívocas y confusas de guerra y terrorismo), se recurre a la buena y vieja palabra tolerancia: que los musulmanes acepten vivir con judíos y cristianos, que los judíos acepten vivir con musulmanes, que los creyentes acepten tolerar a los infieles […]. La paz consistiría en la cohabitación tolerante. (p.184)

La tolerancia es así un término intrínsecamente unido al concepto de globalización, siendo, según Borradori (2003) "propuesta como un llamado moral y políticamente neutro a la hospitalidad y la amistad entre diferentes pueblos, etnias, tradiciones y creencias religiosas" (p.226). La definición anterior nos lleva irremediablemente a una concepción moderna del término, lo cual delata su origen ilustrado. Por lo tanto, ya en el inicio del análisis, se observa cómo tanto el carácter católico del término como su origen en la Ilustración -de la mano de la defensa de Kant de la tolerancia como la herramienta más fuerte de emancipación- al alejan al concepto de la acepción ética de la hospitalidad levinasiana.

Por otra parte, siguiendo las reflexiones derrideanas, a lo largo de la historia el concepto de tolerancia se ha situado al lado del más fuerte, siendo una actitud elegida y emprendida desde una posición de privilegio que permitía -o no- a los *otros* seguir existiendo en su alteridad. Es por ello por lo que Derrida habla de la *unilateralidad* de la tolerancia frente a la flexibilidad del concepto de hospitalidad: "es una marca suplementaria de la soberanía que dice, desde sus alturas, al otro: yo te dejo vivir, tú no eres insoportable, yo te abro mi casa, pero no lo olvides: yo estoy en mi casa…" (Borradori, 2003, p.185).

En la citada obra (Borradori, 2003), se plantea a Derrida si es la tolerancia una *condición* de la hospitalidad. El autor niega tal afirmación, aclarando que la tolerancia es "el reverso de la hospitalidad. En todo caso, es su límite. Si yo creo ser hospitalario porque soy tolerante, es que deseo limitar mi acogida, mantener el poder y controlar los límites de *mi casa*, de mi soberanía" (p.185). Derrida no considera la tolerancia como la condición de la hospitalidad, sino que plantea directamente que la tolerancia "en el mejor de los casos, forma parte de lo que yo llamo hospitalidad condicionada, la que practican generalmente los individuos, las familias, las ciudades o los Estados" (p.230).

Según Derrida (2003), "la tolerancia sigue siendo una hospitalidad escrutada, sometida a vigilancia, avara, celosa de su soberanía" (p.186), lo cual la separa radicalmente de la hospitalidad levinasiana, entendida esta como respuesta-responsabilidad infinita, asignada, pasiva. Existe un contraste opuesto entre ambos conceptos cuando se alude a quién ejerce o no la iniciativa de *ser tolerante* o *ser hospitalario.* De hecho, se añade el componente paternalista que Derrida destaca en la tolerancia, definiéndola como "una especie de concesión condescendiente […]. La tolerancia es ante todo un acto de caridad" (p.185).

Balcarce (2010) añade que "subyace a esta noción, en la mayoría de los casos, una concepción del otro como igual, como alter ego" (p.178), lo cual anula la infinita diferencia entre lo Mismo-Otro y por ende la característica definitoria de la relación del Yo con la trascendencia. Frente a la concepción de *alter ego* es necesario considerar una alteridad pura y genuina, que no es fruto de ningún parecido o diferencia. De algún modo, "la hospitalidad representaría quizás la radicalización del camino iniciado por el concepto de tolerancia a partir de la convicción de que la condición de alteridad debe ser respetada en tanto tal" (p.180).

4.3.2. Lógica de la invitación y lógica de la visitación

Señaladas las diferencias semánticas e implicaciones éticas del binomio tolerancia-hospitalidad, conviene abordar dos estructuras propuestas por Derrida que permiten su mayor comprensión y su alineación con la relación Mismo-Otro. En la obra *Palabra de acogida* (1998), Derrida asocia la hospitalidad incondicional a una lógica de la visitación, y la condicionada a una lógica de la invitación. Por una parte, mientras la invitación "conserva el control y recibe en los límites de lo posible", constituyendo un acontecimiento predecible y, por ende, controlable y anticipable; la visita "exige […] una hospitalidad pura e incondicional que acoge lo que acontece" (Borradori, 2003, p.347).

Del mismo modo, se establecen diferencias notables entre el invitado y el visitante. Por una parte, encontramos al invitado como alguien extranjero, lejano. Sin embargo, el invitado tiene nombre y apellidos, es identificable, y su llegada es a raíz de una llamada realizada por el anfitrión, de una decisión previa que permite los preparativos. Por el contrario, el visitante es absolutamente anónimo, cuya visita es siempre por sorpresa y no anticipable, *enigmática*, no pudiendo el anfitrión prepararse

para su llegada: “un acontecimiento inesperado e imprevisible del que viene, en cualquier momento, con antelación o con retraso, en absoluta anacronía, sin ser invitado, sin hacerse anunciar, sin horizonte de” (Derrida, 2003, p.261).

> La hospitalidad pura consiste en acoger al arriban te antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?». La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición». (Derrida, 2003, pp.240-241)

Así, la hospitalidad condicionada sigue una lógica de la invitación, ya que permite -o no- y programa la llegada del visitante, y habilita las condiciones dentro de las cuales se llevará a cabo dicha visita. Mientras tanto, la llegada del extranjero supone una hospitalidad *in situ* incondicional, frente a alguien que llega de improviso, nos reclama, y se presenta en el umbral antes de que podamos articular palabra.

La lógica de la visitación y de la invitación, junto con el resto de nociones mencionadas, son fácilmente trasladables a las dinámicas sociales que configuran la estructura sociopolítica actual. Constituyen expresiones teóricas que *nombran* realidades cotidianas que albergan todo tipo de vicisitudes y complejidades. Por este motivo, tras el recorrido teórico por el horizonte de sentido de la investigación, se procede a saltar hacia la praxis y detallar el contexto que ha constituido la *realidad situada* de este trabajo: el Tercer Sector de Acción Social. Con la intención de ir más allá de lo ya dicho y prestar atención al *decir,* a la vida inserta en la contingencia, las próximas páginas recogen la circunstancia estructural y concreta de los testimonios que han donado su experiencia a esta intención investigadora.

Capítulo 4. Hacia los *contextos*: dónde, quién y cómo

Índice del capítulo

1. Desde la vulnerabilidad intrínseca a la Exclusión Social estructural
2. El Tercer Sector de Acción Social (TSAS): un contexto múltiple
3. Educación Social y voluntariado en el Tercer Sector de Acción Social
4. Enfocando la realidad situada: el TSAS en la Región de Murcia
5. Testimonios de hospitalidad: educación, altruismo y circunstancia
6. Aproximarse a la experiencia: el múltiple arte de conversar
7. El proceso de inmersión hermenéutica: un quehacer metódico

1. Desde la vulnerabilidad intrínseca a la Exclusión Social estructural

Al ser humano le atraviesa su condición vulnerable (Mèlich, 2023). No existe camino alguno que perdone su finitud, limitación, riesgo de sufrimiento o incluso su definitiva desaparición. Sin embargo, la condición vulnerable intrínseca a la humana se halla externamente condicionada, en tanto que se encuentra inserta en un sistema social, estructural y económico específico que configura y modifica la exposición de dicha vulnerabilidad intrínseca. Dicha intersección plantea como tarea ineludible, además del ejercicio de profundización teórico en la relación con la alteridad, la dedicación atenta al modo en que se configura la estructura social que conforma nuestro contexto actual. Porque tal y como afirma Butler (2021):

> Nunca somos simplemente vulnerables, sino que somos vulnerables a una situación, una persona, una estructura social, algo en lo que confiamos y en relación con lo cual estamos expuestos. Ser dependiente implica vulnerabilidad. Uno es vulnerable a la estructura social de la que depende, así que si la estructura fracasa uno queda expuesto a una situación precaria. Si esto es así, no hablamos de mi vulnerabilidad o de la tuya, sino de un aspecto de la relación que nos vincula con otro y con las estructuras e instituciones de las que dependemos para la continuidad de la vida. (p.51)

A este respecto, la expresión "contextos de vulnerabilidad" no hace referencia a un espacio circunscrito, sino a aquellos contextos *circunstanciales* -es decir, considerando el dónde, el cuándo y el cómo- en los que la vulnerabilidad intrínseca se halla *agudizada* por factores externos, sean estos materiales o simbólicos. Para poder prestar atención a qué configura dichos factores, urge recurrir a fuentes no únicamente filosóficas o antropológicas sino sociológicas e institucionales.

Asimismo, se plantea como necesario atender a aquellas nomenclaturas contemporáneas relativas a dicha condición *agudizada* de la vulnerabilidad que resulta de las dinámicas estructurales. En este caso, es ineludible explorar la expresión *exclusión social*, la cual despierta "una problemática epistemológica, política y ética" (García y Sáez, 2017, p.97) que exige un análisis pausado de "los dispositivos epistémicos" (Núñez, 2013, p.69) que guían la articulación del discurso en torno a la vulnerabilidad. Estos dispositivos son siempre heredados (Gadamer, 1999), por lo que comprender el fenómeno de la *exclusión social* en la actualidad implica explorar sus preámbulos contextuales y lingüísticos.

Nombrar y clasificar la vulnerabilidad: las huellas heredadas

La Europa del siglo XX es el fruto de un movimiento incesante de ida y vuelta entre dos lógicas predominantes: el capitalismo, en el que "la generalización del trabajo asalariado" genera una división social notable; y "la lógica de la democracia […] que, extendiendo el estatuto de ciudadanía, posibilita un proceso, no sólo simbólico, de homogeneización social" (Laparra et al, 2007, pp. 20-21). En este movimiento fluctuante (Offe, 1990), a mediados del siglo XX comienzan a desarrollarse múltiples teorías en torno a la denominada *desviación social* (Venceslao, 2013), cuya principal preocupación se relacionaba con la *inserción de los inadaptados* (García y Sáez, 2017) en la sociedad.

En la década de los setenta nace la criminología crítica que, con clara influencia marxista, arremete contra la teoría de la desviación y denuncia la falta de consideración de las estructuras de poder y las circunstancias situacionales al señalar a un individuo como *desviado*. En un intento de problematizar la propia subjetividad hegemónica, Joyce McDougall (1989/1996) acuñó la noción de *normopatía*. Asimismo, Becker (1963) señaló que el etiquetamiento de una persona como *desviada de la norma* podía llevar al aprendizaje de la persona de los comportamientos que identifican dicha *desviación*, acuñando la identidad atribuida por los demás.

A partir de los años setenta se asiste a extendidas crisis económicas ligadas al petróleo y la saturación del mercado, lo cual se combinó con el auge de las políticas de carácter neoliberal y la globalización y se tradujo en una crisis del Estado del Bienestar que disparó exponencialmente las situaciones de vulnerabilidad en la población europea (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Ello supuso un impacto en la concepción de las problemáticas sociales que, desde la década de los ochenta, comenzó a rechazar la visión individualista o psicologicista para asumirlas como una consecuencia estructural y contextual. Progresivamente, comienza a abandonarse el concepto de pobreza individual (Hernández, 2010) y se populariza el uso de la expresión *exclusión social* para dar nombre a un fenómeno estructural y colectivo, especialmente tras la publicación de la obra *Les exclus: un français sur dix* de René Lenoir (1974/1989), donde se relaciona el fenómeno de la exclusión con el contexto socioeconómico de la época.

Comienza a debatirse la idea de que el llamado *excluido*, "cualquiera que sea la forma que encarne, no es solo un operador simbólico que certifica la situación de inclusión de los normales; es al tiempo un engranaje esencial de un sistema económico

fundamentado en la asimetría y la desigualdad" (Venceslao, 2013, p.33). De este modo, la noción de exclusión social se convierte en una categoría sociológica y política (García, 2013), que incluye "en sus múltiples subcategorías, a individuos y grupos que aparecen como fracasos normativos para las lógicas sociales y económicas" (Venceslao, 2013, p.33) y se reconoce que la pobreza y la exclusión tienen carácter relacional (Mosse, 2010).

En la década de los ochenta, se identificó una incertidumbre respecto al bienestar que sacudía las clases medias, a causa de la crisis socioeconómica. Es entonces cuando se reconoce la inmersión de todas las personas, sin excepción, en una sociedad del riesgo (Beck, 1986/2006): "los efectos sociales y económicos de las políticas neoliberales, implementadas en los '70 y afianzadas en los '80, acechan -en forma de precarización de las condiciones laborales, educativas, y de vida en general- a capas sociales que hasta ese momento habían estado a salvo de tales peligros" (Molina y Sáez, 2017, p.98). Por su parte, las formas tradicionales de solidaridad, fundamentadas en la familia y el ambiente local, se vieron profundamente afectadas. Un individualismo acuciante se impuso en el proceder cotidiano, en un intento desesperado de huir de la precariedad y la vulnerabilidad.

Las últimas décadas del siglo se hallaron marcadas por una serie de acontecimientos que condicionarían el próximo milenio de modo excepcional. El fenómeno de la globalización y la consecuente interconexión comercial a nivel internacional trajo consigo múltiples cambios en el modelo de producción, consumo y estilo de vida, tanto en los países consumidores como en los que constituían – y constituyen- puntos de explotación comercial. A este respecto, Castel (2004b) señala la precariedad laboral como un gran factor de riesgo. Denuncia los procesos de precarización, fruto de las políticas neoliberales, como la causa del resquebrajamiento social en sus estructuras internas más básicas.

Con el paso de los años, se impone progresivamente la concepción sistémica de las situaciones individuales de precariedad y exclusión social, lo cual lleva a la defensa de la necesidad de problematizar y desgranar las implicaciones del uso continuado de este concepto como *condición* de un individuo o un grupo social. Autores señalan el riesgo de contemplar la exclusión como situación concreta, aislada de su causalidad: "la naturalización del significante exclusión, su conversión en categoría hegemónica de análisis de la realidad, puede desembocar fácilmente en la naturalización de los procesos de exclusión" (García, 2013, p.36).

A su vez, resale el riesgo de la *fagotización* del sujeto por la hipervisibilización de la exclusión. El sociólogo Ervin Goffman (1998) ya señaló que dicha invisibilización del sujeto, a causa de la excesiva atención a su circunstancia socioeconómica, impactaría negativamente en su autopercepción, configurando una *identidad deteriorada* que afectaría a sus relaciones sociales y su participación en sociedad. Asimismo, el etiquetamiento institucional desde los dispositivos de control podría, mediante la catalogación de las personas en colectivos específicos, consolidar la identidad establecida y reforzar aquello que se intentaba evitar al promover "la compenetración con una etiqueta" (Venceslao, 2013, p.27).

Todo ello contribuye a la instauración de "una ontología devaluadora del mismo proceso de constitución de la subjetivación" (Mora y de Lorenzo, 2024, p.21). Por este motivo, actualmente se presta una especial atención a la categorización de las personas, con el objetivo de prevenir y contrarrestar dicha *fagotización*: "tener a alguien diagnosticado y, por lo tanto, clasificado, a veces no nos permite descubrir al sustantivo y nos mantiene en la línea del complemento" (Planella, 2008, p.4). A este respecto, Jaramillo y Orrego (2018) acusan:

> La pobreza, que no es una elección o predilección, agrupa a los otros en una categoría que tipifica su alteridad radical y encapsula su propia humanidad llevándola al anonimato; este es un lugar en el que el Otro pierde su rostro y se desdibuja su existencia, condenándolo para siempre al infierno de la indiferencia. (p.7)

De este modo, la noción "exclusión social" es la categoría contemporánea que nombra, en la actualidad inmediata, un fenómeno de extensión histórico: la separación de un *nosotros* frente un *ellos*: "toda sociedad se construye, conserva y reproduce a sí misma rechazando y excluyendo a otro […] designados mediante alguna atribución diferenciadora" (García, 2013, p.37). La exclusión, en este caso, no se trata de la eliminación -como se ha vivido en otros episodios de la humanidad (Mate, 2008)- puesto que "los llamados excluidos sociales forman siempre parte de la sociedad de la que se dice son expulsados". No se ubican "fuera de la sociedad, sino fuera de ciertos circuitos, de ciertas prácticas socioeconómicas" (Venceslao, 2013, p.33). Se convierte así en una *exclusión por integración* (Osorio, 2012, p,109).

> Si la exclusión social, como cualquier otra cuestión social, se define en relación con los ideales de época, los actuales postulados neoliberales sitúan del lado de la anomalía y la

> irregularidad a aquellos que no alcanzan ciertos estándares de productividad y consumo. La figura del contemporáneo excluido social, como sus antecesoras, presenta un presupuesto desajuste entre el individuo y la sociedad, tanto en términos morales como de productividad económica. (Venceslao, 2013, pp.33-34)

La exclusión social se presenta como proceso complejo, no como estado individual, donde existe una intención de *separar* a través de la deportación, la reclusión física o la atribución de un estatuto especial -simbólico y material-que priva de determinadas posibilidades: "está, por tanto, en 'las relaciones', está en 'las personas en sociedad' […]. Por eso la exclusión no es un 'fatum', sino un 'factum'. La exclusión existe en la relación social, o sea, *siendo*" (Renes, 2006, p. 11, énfasis propio). Como resultado, sociedades *desocializadas* (Palacio, 2015) y fracturadas. En este contexto, cada persona transita indefinidamente su trayectoria vital atendiendo a múltiples riesgos o factores que pueden llevarle del bienestar a la vulnerabilidad o la total pérdida de su modo de vida (Castel, 2004a).

El término *exclusión social* alcanza una consolidación notable cuando la Unión Europea comienza a transitar del señalamiento de la pobreza esencialmente económica a la cuestión de la privación cultural y social de la ciudadanía en documentos oficiales. En 1984, el Consejo Europeo definía las personas pobres como aquellos "individuos, familias o grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan escasos que no tienen acceso a las condiciones de vida mínimas aceptables en el Estado miembro en el que viven" (p.129).

La Resolución del 29 de Septiembre de 1989 acuña por primera vez, en un texto comunitario, la noción de exclusión social como fenómeno multidimensional y acumulativo: "distintas desventajas (laborales, económicas, culturales, políticas, etc.) que individuos y grupos pueden padecer en un momento singular, de mayor o menor duración, de sus vidas" (García, 2013, p.49). Asimismo, cada situación se combina con un posicionamiento social asignado, "un lugar social afectado de negatividad, de desventaja en el conjunto de las posibles posiciones sociales" (Molina y Sáez, 2017, p.99) que puede llevar a estas personas a perder legitimidad en el ejercicio de la ciudadanía.

> Tras la exclusión social (dicha en singular) existen muchas y distintas lógicas y situaciones de exclusión (en plural). Exclusiones estructurales del mundo en el que vivimos, exclusiones locales según los países y ciudades en que residimos, exclusiones institucionales según las instituciones por las que transitamos. Hay, también, grandes y

> pequeñas exclusiones laborales, políticas, económicas, educativas. Por lo mismo, la categoría exclusión social es tanto una categoría científica como una categoría política que debemos seguir sometiendo a análisis y critica. (García, 2013, p.51).

Progresivamente, los estudios sobre pobreza y marginación han transitado hacia el actual análisis de los procesos ligados a la vulnerabilidad, exclusión y descalificación social, junto con otros cambios conceptuales como el viraje de las políticas de *reinserción* a aquellas de *inserción* (Molina y Sáez, 2017). Los estudios en esta área proliferaron de manera exponencial durante el final del siglo XX, y continúan siendo un tema de amplio tratamiento en la actual cultura del descarte (Mora y de Lorenzo, 2024). El estudio de este fenómeno ha convertido la categoría de *exclusión social* en un concepto científico pero también político, lo cual ha mantenido vigente la necesidad de una visión crítica ante la misma para no convertirla en una realidad neutral (García, 2013).

Diversos autores han problematizado, a su vez, la expresión misma de *exclusión social*. Blanco (2021) rechaza su uso y propone, en su lugar, la utilización de la expresión *incorporación adversa*. El autor expone que no existe una real *exclusión* de la sociedad sino que los llamados *excluidos* realmente *forman parte* de la base del sistema socioeconómico actual, de un modo particular y metódicamente estructurado: "no es la exclusión, la mala suerte o la inevitable exposición al riesgo lo que causa la mayor pobreza o vulnerabilidad de algunos, sino su integración en relaciones sociales explotadoras y precarias" (p.102). Con ello visibiliza la naturaleza relacional y no residual de este fenómeno, remarcando que no se trata de la ausencia de entrada al sistema sino de la imposibilidad de *salida* de dicha condición específica (Phillips, 2013) tratando de huir de la dicotomía dentro-fuera o blanco-negro y prestar atención a la *zona gris* donde se despliega la relacionalidad (Blanco, 2021). En este sentido, las personas calificadas como *excluidas*, realmente:

> Desempeñan un papel esencial en el funcionamiento de las dinámicas económicas globales, del mismo modo que los mecanismos legales y dispositivos fronterizos que determinan su estatus […] el problema relevante es […] los modos en los que esta inclusión se realiza, las posiciones desventajosas y los procesos de explotación, expropiación, subordinación y/o dominación en los que las dinámicas estructurales de nuestro mundo en globalización sitúan a algunos en beneficio de otros." (Blanco, 2021, p.98).

El propio uso de la categoría, de manera recurrente y cotidiana, tiene un impacto en el modo en que dicho fenómeno es comprendido, naturalizado y, por ende, neutralizado: "naturalización de las categorías con las que operan, que se borran como tales para aparecer como "lo dado" […]. Se consideran como lo real mismo, en lugar de considerar a tales categorías como una producción discursiva entre otras posibles (Núñez, 2013, p.64). Para evitar, en la medida de lo posible, una naturalización de lo estructuralmente pactado por el sistema económico se plantea como urgente y necesario "ver, comprender y actuar en esta compleja multiplicidad de situaciones que llamamos exclusión social […] con una mirada interesada, sostenida, impregnada de deseo y distorsionada por una ética profesional" (García y Sáez, 2017, p.104).

> No es fácil comprender que se siga hablando de excluidos para nominar a tantas y tantas personas en situaciones significativamente diferentes. ¿Qué tienen que ver unos con otros? ¿Cuál sería el criterio fijo de demarcación? Más aún, ¿qué ganamos llamándoles excluidos? Es necesario seguir preguntando por qué y para qué construye una sociedad sus categorías estigmatizadoras. (García y Sáez, 2017, p.100)

Por este motivo, la reflexión ética y política en torno al fenómeno de la exclusión social tiene obligatoria prioridad antes de atender a las definiciones y descripciones emitidas desde fuentes oficiales e institucionales. Observar lo *dicho* desde las entidades que regulan los sistemas socioeconómicos de nuestras sociedades desde una visión crítica e interrogativa despliega una comprensión amplia y expectante ante lo que puede ser primariamente asimilado como neutral. En el caso que nos ocupa, existen múltiples elementos conceptuales que nombran, califican, miden y testean la realidad social anteriormente descrita, desde un paradigma positivista.

Concretamente a nivel europeo, el fenómeno de la exclusión social es abordado a través de la denominada tasa AROPE. Este marcador teórico recoge las siglas, en inglés, de la expresión *At-Risk-Of Poverty and Exclusion* (en riesgo de pobreza y exclusión) y analiza "la suma de las personas que o bien están en riesgo de pobreza, o bien sufren carencias materiales y sociales graves o viven en un hogar con una intensidad de trabajo muy baja" (Eurostat, 2024). En el año 2022, este marcador señaló a España como uno de los países con mayor desigualdad social de la Unión Europea (Ayala y Cantó, 2023). Específicamente, la Región de Murcia ha presentado mayores riesgos de exclusión social y nivel de pobreza que la media española desde el año 2014 hasta el año 2022, donde presenta un 31% de su población en riesgo de exclusión social.

El último informe referido a España, publicado en octubre del año 2024, recoge datos relativos al año 2023 y lo firma la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES), que forma parte de la European Anti-Poverty Network (EAPN). Los primeros resultados arrojan que un 26'5% de la población residente en España se encuentra en situación de riesgo o exclusión social, frente al 26% que suponía en el año anterior (EAPN-ES, 2024a). Los 0'5 puntos de diferencia representan un total de 400.000 personas aproximadamente, y se ha observado que dicho incremento es debido al "notable aumento de la privación material y social severa (PMSS)" (p.5), noción que se ha incorporado en el año 2024 frente a la anterior categoría "privación material severa" (PMS).

En dicho informe, la Región de Murcia presenta un porcentaje de riesgo o exclusión social superior a la media española, de un 30.5% de su población (si bien es menor que en el año anterior, donde figuraba en un 31%). La privación material y social severa es diferente a la pobreza severa, que define aquellos casos donde los "ingresos por unidad de consumo[2] son inferiores al 40% de la mediana de renta nacional del año en que se mida". La privación material y social severa se calcula individualmente, considerando cada integrante de un hogar, admitiendo una carencia significativa si hay una ausencia de 7 de los 13 ítems que se recogen en el informe (EAPN-ES, 2024b).

Estos ítems incluyen, "a escala hogar" la posibilidad de: una semana de vacaciones anual, consumir carne o pescado cada dos días, mantener una temperatura adecuada en la casa, afrontar gastos no previstos (se estima 800 euros al año), no tener retraso en pagos relacionados con la vivienda o compras a plazos o disponer de un automóvil, sustituir muebles en mal estado. Por otra parte, a nivel individual o personal, se contempla que la persona sea capaz de: sustituir ropa en mal estado, tener dos pares de zapatos en buen estado, reunirse con amigos para consumir (*comer o tomar algo*) una vez al mes, participar de manera habitual en actividades de ocio, gastar una cantidad mínima de dinero en uno mismo y obtener conexión a Internet (EAPN-ES, 2024b).

[2] El Observatorio de Pobreza, Desigualdad y Exclusión señala el uso de "unidades de consumo" y no "per cápita" por la aplicación del concepto de "economías de escala", donde se considera que "el gasto conjunto de varias personas que residen en un mismo hogares inferior al que tendrían cada uno por separado". En este caso, se considera "la primera persona del hogar como 1 unidad de consumo, a los restantes adultos (para esta cuestión se consideran adultos a personas de 14 años o más) como 0,5 unidades de consumo cada uno y a los menores como 0,3 unidades de consumo cada uno" (EAPN, 2024, ap. 14". Según los estudios, ello permite una aproximación más certera a la situación real de pobreza que la consideración del consumo *per cápita.*

De este modo, la privación material y social severa trata de esbozar una serie de elementos específicos que puedan *medir* la capacidad de la persona de hacer frente a diferentes necesidades identificadas como transversales en las sociedades europeas (EAPN-ES, 2024b). No obstante, la configuración de este tipo de instrumentos teóricos corre el riesgo, como se ha mencionado anteriormente, de describir neutralmente las necesidades o mínimos vitales estimados desatendiendo las circunstancias contingentes a nivel social, cultural e individual de cada una de las personas que forman los números del mismo informe. En el caso concreto de las situaciones de vulnerabilidad derivadas de los procesos migratorios, se observa que estas combinan la variante socioeconómica con la diferencia cultural (Delgado y Sáez, 2013). Esta última se compensa de manera parcial

> Por una atención pública que no les excluye plenamente, sino que más bien los incluye de manera parcial y relativa no solo por su situación legal anómala, sino también por aquellas mismas razones asociadas a la singularidad psicológica derivada de «su cultura», fuente de hándicaps que en todos los terrenos garantizados por la supuesta igualdad democrática básica —escuela, sanidad, justicia, servicios sociales, uso del espacio público...— hacen de ellos auténticos minusválidos culturales. (Delgado y Sáez, 2013, p.57)

Por este motivo, el propio concepto de democracia y la categoría de ciudadanía constituyen un mito (Delgado y Sáez, 2013), una idealización en torno a lo deseable como individuos, pero inasumible como sujetos contingentes. Frente a una asumida y reiteradamente nombrada Declaración Universal de los Derechos Humanos, se observa un desarrollo legal a nivel nacional que sustituye la noción de *persona* o *ser humano* por la de *ciudadano*, estableciendo una diferenciación que impone una desigualdad entre los derechos innegables del primero y el trato exclusivo del segundo, ambas asentadas y reforzadas por procedimientos burocráticos de menor rango y mayor especificidad.

Sánchez-Valverde (2020) señala el nacimiento de "una nueva categoría diferente de personas con derechos distintos" (Sánchez-Valverde, 2020, p.22). En este respecto, Delgado (1999) reclama el derecho a la indiferencia, es decir, la ausencia de una justificación continua, que posee únicamente el ciudadano: "el primer factor de la exclusión es, pues, el que obliga a ciertas personas a hacer lo que los ciudadanos con plenos derechos se negarían a hacer: pasarse el tiempo dando explicaciones" (p.9).

> La Revolución francesa supuso un salto cualitativo en los derechos de los ciudadanos. Pero ¿pudo suponer un retroceso en los derechos de las personas? […] una cosa es ser

> persona y otra ser ciudadano o ciudadana. Cuando tienes el estatuto de ciudadanía una asociación política, un Estado, conservarás tus derechos naturales. Ahora bien, si no posees un territorio no puedes conservar esos derechos que son, paradójicamente, naturales. (Mora y de Lorenzo, 2014, pp.20-21).

La cada vez más extendida *etnificación* del trabajo (Delgado y Sáez, 2013) ha tenido como consecuencia el desarrollo de una simbiosis entre los conceptos de cultura y clase social (Blanco, 2021). Un discurso hacia la reconciliación de las diferencias y la apertura al otro que, de algún modo, silencia las injusticias económicas que golpean a determinados individuos por una razón del todo ligada a su condición de *otro* cultural. De este modo, se plantea un discurso abiertamente racista y otro que se plantea como *tolerante* pero no necesariamente antirracista: "proclamaciones bienintencionadas contra una amenaza racista reducida a la actividad de los partidos o grupos acusables de xenófobos, pero que raras veces señala con el dedo los mecanismos sociales de dominación vigentes" (Delgado y Sáez, 2013, p.62). Este último enfoque pone de manifiesto una incoherencia paradójica en cuanto a la posición tomada frente al migrante, conformada por una actitud de rechazo-cuidado simultáneas (Ruiz, 2016): "el migrante es sujeto de marginación, sinónimo de mano de obra barata, vandalismo, prostitución, etc., y al mismo tiempo se le pretende valorar por su condición humana, la máxima expresión de su existencia" (p.81).

Otro de los focos del lenguaje mediático en torno a las temáticas de la vulnerabilidad e incertidumbre atañe a la población más joven de las sociedades europeas. El fenómeno de la precariedad laboral, ligado directamente con la dificultad de acceso a la vivienda y la falta de oportunidades, cobra mayor presencia en el discurso cotidiano de la preocupación social. Todo ello, inmerso en una circunstancia concreta que Margaret Mead (2019) califica como ruptura generacional, aludiendo al abandono de una sociedad *posfigurativa*, donde el futuro de los jóvenes tenía mucho que ver con el pasado de sus progenitores; y el nacimiento de una sociedad *prefigurativa*, en la que el futuro se plantea como altamente impredecible en relación con el pasado de sus figuras de referencia.

Si bien la cuestión migratoria y el fenómeno de la precariedad juvenil se sitúan en el foco mediático de manera preponderante, el fenómeno de la exclusión social no se reduce a dichas circunstancias. Los sujetos que se ven envueltos en dinámicas de precarización, vulnerabilidad, falta de acceso a recursos y descomposición de redes de apoyo es larga y diversa. La multidimensionalidad e interseccionalidad de las causas

(Mora y de Lorenzo, 2024), los factores de riesgo y protección, así como las consecuencias de las dinámicas de vulnerabilidad y exclusión, llevan a una dificultad elevada el proceso de describir *quiénes* son esas personas, y por qué están en esta situación. A su vez, es preciso señalar el riesgo de que el énfasis en describir quién y por qué -en términos de rasgos identificables-, nos aleje de la concepción estructural y transversal de la exclusión social. La exclusión es una característica del sistema socioeconómico, que puede afectar a cualquier persona (Tezanos, 1999; Subirats, 2006).

Según Adell (2002), en los procesos de exclusión social, la persona se encuentra *envuelta* en una triple ruptura que dificulta el acceso individual a los diferentes ámbitos de la vida en sociedad: una estructural, respecto al abandono del mercado laboral y la consecuente desprotección; una social, respecto a la fragilidad e inestabilidad de los lazos sociales, llevando a la ruptura de una red de apoyo y apego comunitario; y una subjetiva, respecto a las propias expectativas y percepción de la propia posición y función en el mundo, que puede derivar en crisis identitarias.

> Personas con pocas conexiones para los que la única referencia de pertenencia al territorio se da en circuitos de asistencia social: redes técnicas de ayuda que dan protección momentánea. Pero si la única conexión del sujeto con la comunidad se produce con los operadores sociales se hace difícil desarrollar una solidaridad de proximidad que permita a la persona sentirse miembro del común. Se produce un "desanclaje" que conduce a un sentimiento de ser ciudadano de tercera. (Gijón, 2022, p.251)

Se trata de un sistema excluyente, fundamentado en un capitalismo caníbal (Fraser, 2023) que se califica como progreso social y económico, como la manifestación de la sociedad del *primer mundo,* de la sociedad *desarrollada.* En este sentido, cobran especial relevancia las palabras del profesor Carlos Fuentes en el Congreso de Formación del Profesorado celebrado en Montevideo (Uruguay), recogidas por el doctor Carlos Cullen (2011). En la apertura del citado encuentro académico, el profesor Fuentes lanzó al aire una pregunta, que rezaba: "¿progresa el progreso, si es tan fuertemente excluyente?"

Con dicho interrogante se pretende abrir, en este trabajo, un paréntesis de reflexión y cuestión donde abordar el posicionamiento social en torno al fenómeno de exclusión. ¿Se sostiene un sistema excluyente sin una sociedad que *aloje* y permita dichas dinámicas, aunque sea de manera inconsciente y silenciosa? Diversos autores señalan los diferentes niveles de empatía y comprensión de la ciudadanía, frente a situaciones de vulnerabilidad

y exclusión, en función de *quién* la sufre. Se produce una diferenciación entre aquellas vidas que merecen ser lloradas y aquellas que no (Butler, 2010), una frialdad selectiva que no atraviesa del mismo modo (Madrid, 2010).

Retomando el contexto actual, cabe prestar atención a la herramienta institucional que plantean las sociedades democráticas europeas para hacer frente al fenómeno de la vulnerabilidad y exclusión social: el denominado Tercer Sector de Acción Social. Esta expresión recoge la sistematización de múltiples entidades y acciones relacionadas con el enfrentamiento y la ayuda a la ciudadanía en situaciones de necesidad. Si bien se trata de una expresión ampliamente utilizada, su definición es motivo de pausa y aclaración constante (Corral-Lage, Maguregui-Urionabarrenechea y Elechiguerra-Arrizabalaga, 2019). En las páginas que se suceden se recoge un esbozo del Tercer Sector de Acción Social (TSAS) español, con las particularidades de su surgimiento y actualidad. Únicamente de este modo, será posible comprender el contexto específico en el que nos encontramos, atendiendo a complejidad y especificidad.

2. El Tercer Sector de Acción Social (TSAS): un contexto múltiple

Dirigir la investigación a aquello concebido como "educación no formal" abre un abanico de múltiples posibilidades, donde un sinfín de escenarios se plantean como posibles lugares a donde acudir, observar y escuchar: las entidades sociales, los movimientos juveniles, las organizaciones de barrio, las actividades educativas de carácter religioso, cultural o deportivo… Todos los contextos mencionados encuentran lo educativo en actividades y espacios que escapan de los muros institucionales, inclusive en el existir cotidiano (Sarramona, 1992). Específicamente, la mirada hermenéutica de este estudio se centra en un contexto que se halla, a su vez, compuesto de un gran número de posibilidades: es el Tercer Sector de Acción Social (TSAS) de la Región de Murcia.

Las entidades que conforman dicho sector y que dedican su función al sostén social, se mueven en unas circunstancias cuyo pilar fundamental explicita la conexión más íntima de lo educativo con lo absolutamente humano: la vulnerabilidad. De este modo, tomar conciencia del contexto donde se inserta la investigación requiere de una mirada analítica que no puede vestirse de neutralidad, sino que debe recordar "los a menudo olvidados lazos que existen entre el saber y el poder" (Ortega, 2004, p.187). En el caso que nos ocupa, dirigir la mirada al Tercer Sector de Acción Social implica

reconocer que su existencia nace para hacer frente a las sombras del mismo sistema económico que lo nutre y rige la estructura de la sociedad contemporánea: "la aparición del educador social como profesional es una necesidad de la sociedad industrializada que ha favorecido la creación de bolsas de pobreza" (Froufe, 2000, p. 124).

Por este motivo, el apartado que aquí se presenta localiza, en primer lugar, el Tercer Sector de Acción Social (TSAS) como parte fundamental del Estado del Bienestar español, considerando su posición y surgimiento a finales del siglo XX. Posteriormente, se profundiza en la descripción e intento de definición de este sector, señalando sus rasgos característicos y sus conexiones con el sector público y privado, finalizando con su estado actual. Dicho análisis constituirá la premisa necesaria para proceder al siguiente apartado, donde se profundizará en la función y realidad educativa no formal que se configura en el TSAS. Específicamente, se ahondará en el papel de la Educación Social y el voluntariado social en entidades sociales.

Una vez realizado el mencionado recorrido de contextualización teórica e histórica, los apartados tercero y cuarto mostrarán la realidad cotidiana que ha constituido la base fundamental de este estudio, detallando las cuestiones relativas al TSAS de la Región de Murcia y a quiénes y por qué han sido los participantes de esta investigación. Por último, los apartados quinto y sexto recogerán los detalles ético-metodológicos para concluir con el séptimo apartado, que describe el procedimiento llevado a cabo en esta inmersión hermenéutica. De este modo, comencemos por el principio.

Origen y actualidad del Tercer Sector de Acción Social en España: el asistencialismo

La asistencia social, en todas sus vertientes, constituye un fenómeno que cuenta con una amplia trayectoria en la historia de España y Europa, como se ha mencionado en apartados anteriores. Durante el tardofranquismo, incluyendo la década de los sesenta y setenta, España presenció un crecimiento económico notable a consecuencia de su apertura e internacionalización, que vino acompañado de una demanda social en torno a la universalización de la cobertura sanitaria y social. No obstante, se trataba de demandas que "el Estado aún no estaba en condiciones de cubrir" (Badanelli, Mahamud y Milito, 2014, p.255), lo cual propició el surgimiento de un clima de reivindicación social por parte de la clase obrera y los sindicatos. Dentro de dicha situación, las instituciones

benéficas jugaron un papel decisivo en la acción social del período franquista, que se venía desarrollando desde mitad de siglo.

El Estado de Bienestar se desarrolló paulatinamente en muchos países europeos -especialmente los nórdicos- durante la segunda mitad del siglo XX, lo cual permitió un asentamiento material y simbólico del mismo a nivel social (Moreno, 2000; Blavia, 2021). Sin embargo, en España la situación fue diferente, debido a su situación política. La construcción e implantación del Estado de Bienestar no comenzó hasta la década de los ochenta, junto con el estreno de la democratización española. Se produjo un sensible aumento de la clase media, fruto de la actuación frente a las desigualdades sociales (Sáez, 2013). Asimismo, se desarrollaron los servicios sociales públicos y las ONGs, jugando un papel decisivo durante el proceso de industrialización, que trajo consigo fenómenos de masificación y aglomeración de los núcleos urbanos, junto con "pobreza asociada a la marginación, exclusión y los conflictos sociales" (Sáez, 2013, p.257).

De este modo, justamente cuando comenzaba a percibirse una presencia notable de los servicios sociales, que orientaba la estructura administrativa "hacia un tratamiento diferenciado de las necesidades ciudadanas" (Badanelli, Mahamud y Milito, 2014, p.250), llegó la década de los noventa y con ella el auge de los discursos corte neoliberal. Ello provocó que la reciente y escasa implantación del Estado del Bienestar español se solapase con las políticas neoliberales de final de siglo, que significaron su desmantelamiento. Por este motivo, el español constituye "un Tercer Sector emergente, en el marco de una sociedad civil emergente que lleva mucha desventaja a la sociedad civil de los países anglosajones" (Piñar, 2005, p.20).

Por esta razón, el Tercer Sector de Acción Social español nació a consecuencia de una *retirada* por parte del Estado, en plena crisis de un Estado del Bienestar muy incipiente y, ya entonces, debilitado (Piñar, 2005). Autores contemporáneos señalan diferentes elementos que configuraron dicho surgimiento: "marco institucional tardío, un modelo de Estado del bienestar de universalismo limitado, un mercado competitivo en la producción del bienestar y en la de valores y, finalmente, una estructura social proclive a la exclusión social y el utilitarismo moral" (Rodríguez, 2003, p.538-539). La consecuencia directa de este cúmulo circunstancial, en el panorama español, se reflejó en la consolidación de un modelo de Estado del Bienestar de corte esencialmente asistencial:

> Este modelo no busca reformar la sociedad en pos de una mejora de calidad de vida de toda la población, sino paliar algunas de las situaciones de necesidad (que generan las peculiares características de su subsistema económico) en función de los intereses de aquellos a quienes se beneficia. (Sáez, 2013, p.114).

Este modelo asistencial -Jiménez, Luengo y Taberner (2009) mencionan la pertinencia de hablar de un Estado Asistencial en lugar de Estado del Bienestar. Este se configura de manera mixta en la práctica, al fundamentarse en un pensamiento de protección de los individuos mientras se encuentra en manos de gobiernos que implementan políticas neoliberales. Asimismo, coexisten medidas universales -como el acceso a la educación, la sanidad y servicios sociales- con medidas selectivas -una alta protección de ciertos trabajadores, como el funcionariado, en combinación con trabajadores precarios (Moreno, 2000). El quiebre de la estructura de producción interna en pos de la liberalización y la internacionalización promueve una economía débil que "se quiere paliar con un vasto programa de bienestar social" (Sáez, 2013, p.115).

El Tercer Sector de Acción Social: aspectos definitorios, estructurales y críticos

En el caso español, dicho *programa de bienestar social* se materializa en la progresiva conformación de un Tercer Sector de Acción Social (en adelante, TSAS) de corte igualmente asistencialista. La expresión *tercer sector* comenzó a usarse, con este significado, en la década de los setenta (Etzioni, 1973; Levitt, 1973). Según Ruiz (2005), a principios de siglo se trataba de un sector "ni marginal ni revolucionario, ni hegemónico ni integralmente autónomo, […] asentado en el cuerpo social de la vida española, goza de relativa autonomía y su difusión capilar es extensa e intensa por los intersticios de su estructura" (p.139). Se constituye como una parcela del sistema socioeconómico que trata de diferenciarse, al mismo tiempo, tanto de lo radicalmente público (el primer sector) como del sector privado (el segundo); si bien comparte elementos con ambos (Ariño, 2008). Progresivamente, los límites entre los tres sectores se han ido difuminando, por lo que algunos autores califican el término como *residual* (García, 2018).

Mientras que el Tercer Sector abarca múltiples y variadas instituciones y funciones, el Tercer Sector de Acción Social se distingue porque "su acción está orientada de forma específica hacia los grupos vulnerables (en riesgo de exclusión […] y se dedican a la intervención social con ellos" (Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2014, p.9).

En este sentido, el IV Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social (2022-2026) alude a la "crisis permanente" que vive España desde la crisis económica del año 2008, fundamentalmente basada en un incremento progresivo de las personas en situación de necesidad y "pérdida de una significativa parte de sus fuentes de ingresos, especialmente a partir de 2010-2011" (Plataforma de ONG de Acción Social, 2023a, p.12).

El Tercer Sector se configura como un sector privado no lucrativo (Piñar, 2000) formado por un conglomerado de entidades, tanto asociaciones como fundaciones, con múltiples objetivos y funciones sociales (Rodríguez, 2003) que comparten valores identitarios como el altruismo, la solidaridad, la participación y la responsabilidad (García, 2004). La diferencia fundamental entre las entidades institucionales (fundaciones) y las corporativas (asociaciones) estriba en que las primeras "persiguen fines diferentes a los de sus miembros, […] se rigen por el principio burocrático y tienen una base patrimonial" mientras que las segundas "persiguen fines que coinciden en lo esencial con los de sus miembros, […] se rigen por el principio democrático o participativo y […] tienen base personal" (García, 2018, p.51). En el año 2015, se publica en España la Ley 43/2015 del Tercer Sector de Acción Social, donde se describe que este está formado por

> organizaciones de carácter privado, surgidas de la iniciativa ciudadana o social, bajo diferentes modalidades, que responden a criterios de solidaridad y de participación social, con fines de interés general y ausencia de ánimo de lucro, que impulsan el reconocimiento y el ejercicio de los derechos civiles, así como de los derechos económicos, sociales o culturales de las personas y grupos que sufren condiciones de vulnerabilidad o que se encuentran en riesgo de exclusión social. (España, 2015, p.5)

La diversidad de instituciones -y, por ende, de objetivos y necesidades- que conforma este sector (TSAS) se haya directamente relacionada con su reducida coordinación interasociativa (EAPN-ES, 2017). Esta condición de pluralidad fragmentada, que da lugar a una reducida capacidad de diálogo político y social, junto con la reducida autonomía económica que le caracteriza, supone un riesgo de apropiación del sector por parte de grandes entidades con financiación (Rodríguez, 2003) al mismo tiempo que le convierte en un ser dependiente del Estado. De este modo, si bien las entidades se plantean como no gubernamentales, con un funcionamiento autónomo dirigido al impulso de derechos sociales para diferentes colectivos (Fernández y Peñasco, 2013), desde la Plataforma de ONG de Acción Social (2023b) se señala una creciente

tendencia a considerar los usuarios de este sector como *clientes*, debido a "servicios cada vez más estandarizados, dependientes de la financiación pública y limitados a un determinado colectivo poblacional rígidamente definido" (p.18).

Sin embargo, paradójicamente, los *clientes* de las instituciones que conforman el TSAS se alejan enormemente de la situación de privilegio y circunstancia que rodearían a cualquier consumidor de bienes y servicios habitual. En este sentido, el corte asistencialista que configura este sector, fruto coherente de sus orígenes, promueve un funcionamiento basado en una dinámica desigual, que ha sido ampliamente criticada desde el debate social y académico. De algún modo, "lo que llamamos servicios sociales son un híbrido, un campo en proceso de transformación desde el antiguo nivel de la beneficencia o la asistencia social hacia un nuevo sector o pilar del Estado de bienestar" (Aguilar, 2014, p.19). Sin embargo, sigue anclado estructuralmente un planteamiento asistencialista, que se manifiesta en un acúmulo de acciones de intervención social temporales y parciales, con limitaciones materiales y circunstanciales que no poseen la capacidad de revocar la dinámica establecida a nivel estructural.

> Cada vez con más frecuencia, las entidades sociales ofrecen prestaciones y derivan a las personas a nuevos servicios de formación, inserción laboral y atención psicológica. Una de las consecuencias de esa especialización, es la "multiderivación" que hace transitar a las personas de forma intermitente por circuitos de protección social. Una experiencia que eterniza su condición de usuarios frágiles necesitados de asistencia que requieren la tutela constante de la administración y las entidades especializadas. Itinerarios de inclusión que se tornan en contra del objetivo con el que fueron pensados: atrapan a las personas en lugar de invitarlas a la emancipación. (Gijón, 2022, p.256)

No obstante, se trata de una estructura que refuerza una *asimetría insalvable* (Roca y de Lorenzo, 2024), donde la ausencia de reciprocidad y reconocimiento mutuos generan "dos mundos insalvables en los que queda claro quién tiene el poder y quién la fragilidad" (p.20). De este modo, nos hallamos ante un sistema que no persigue un cambio de paradigma o estructura de manera crítica, sino que atiende puntual y constantemente necesidades concretas, otorgando una respuestas siempre urgentes y desmedidas: "La relación está acotada a un tiempo corto y a un espacio neutro […] La vida de las personas empobrecidas acaba siendo una sucesión de instantes de ayuda, realizadas por diversos agentes de instituciones plurales" (Roca y de Lorenzo, 2024, p.20).

Este modelo define y recuerda, de forma constante, el posicionamiento social de las dinámicas de intervención social, las características de ambas partes y sus dinámicas relacionales (Simmel, 1939), generando *inclusión diferencial* (Mezzadra y Nelson, 2017) o *exclusión inclusiva* (Roca y de Lorenzo, 2024); es decir, mecanismos de aparente inclusión social que acaban creando "formas de pertenencia precarias" (p.20). Este funcionamiento perpetúa un modelo social que reafirma la posición de origen y refuerza una "mirada no recíproca, voyeurista y, en última instancia, colonial del vidente invisible, una forma de dominio más que de encuentro" (Beausoleil, 2015, p.5, traducción propia).

Si bien la estructura de funcionamiento supone un esqueleto inevitable para las personas que conforman el Tercer Sector (Sánchez, 2020), tanto la literatura teórica y académica como la práctica real, profesional y voluntaria muestran que, dentro del propio sistema, existen iniciativas, comportamientos y una intención absoluta de generar un *cambio* proactivo, aunque este se plantee como difícil y complejo de desarrollar dentro de una estructura asistencial. En este caso, cobra especial relevancia la figura de las profesiones sociales y el voluntariado social en las instituciones del Tercer Sector, que si bien *forman parte* del sistema que excluye (García y Sáez, 2017), constituyen una figura de resistencia frente al mismo y a las situaciones de dificultad que se viven en su interior, tratando no solamente de *asistir* sino de acompañar y construir con las personas con las que se encuentran (Ruiz, 2005; Planella, 2008; García, 2013; Ramis-Rodríguez y González, 2018; Gijón, 2022). A continuación, se tomará en consideración el origen y papel de estas dos figuras fundamentales dentro del Tercer Sector de Acción Social.

3. Educación Social y voluntariado en el Tercer Sector de Acción Social

3.1. Nacimiento, actualidad y matices de la Educación Social

La Educación Social comienza a fraguarse, de forma silenciosa, como acción integrada en la beneficencia, sin contar todavía con un nombre propio reconocido en la literatura académica. De hecho, aún en la actualidad constituye una expresión polisémica que requiere de clarificación constante y detallada en su mención (Cacho, Sánchez-Valverde y Usurriaga, 2014). Según la literatura, sus primeros pasos en el contexto europeo se desarrollan a raíz de la inclusión de la Pedagogía Social en los planes de estudios a mitad de siglo, a partir de la cual se iría construyendo la disciplina tal y como

es actualmente conocida. En este sentido, “la educación social se desvela en el acto de educar y educarse en sociedad” mientras que “la pedagogía social lo hace en los modos de inducir, proponer, explicar o interpretar sus procesos y realidades” (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015, p.8) alumbrando la responsabilidad pública de la labor educativa en relación con procesos de inclusión y exclusión social (Núñez, 2007).

A ello cabe añadir que, si bien la trayectoria histórica de las sociedades occidentales contó con un período de máxima atención a la democratización del acceso a la educación formal, a mitad del siglo XX nace una preocupación en torno a la insuficiencia del sistema reglado como única fuente de educación de la ciudadanía (Trilla, 2004). Alemania se situó como país pionero en dar legitimidad legal al trabajo socioeducativo con la promulgación, en 1878, una ley para la tutela de la juventud (Ronda, 2012). Al mismo tiempo, el país acunó al que posteriormente sería considerado el padre de la Pedagogía Social: Paul Natorp (Añaños-Bedriñana, 2012). En Francia, Suiza, Italia y Bélgica se comenzaron a fraguar los inicios formales de la profesión en torno a la mitad de siglo, en ámbitos específicos en torno a la delincuencia juvenil o la educación religiosa. En 1951 fue fundada la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados), que posteriormente se convertiría en la actual Asociación Internacional de Educadores Sociales.

El reclamo de lo educativo, más allá de la educación reglada, se vio formalmente reflejado en la popular obra *The World Educational Crisis*, publicada en 1968 por Philips Coombs, donde el autor reclamaba explícitamente la necesidad de nuevas iniciativas educativas que supliesen las carencias del sistema reglado de educación. Posteriormente, en el año 1975, publica junto a Manzoor Ahmed la obra *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, donde realizan la distinción explícita entre educación formal, informal y no formal, definiendo esta última como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Ahmed & Coombs, 1975, p.27).

La distinción categórica de la educación formal y no formal responde a un intento de discernir los ámbitos de actuación y alcances de lo educativo en la sociedad contemporánea sin llegar a suponer una diferencia a nivel pedagógico, puesto que ambas modalidades incluyen una intencionalidad y una planificación que les otorgan significación y estructura (Colom, 2005, Llebrés, 2021). De este modo, “entre la

educación formal y no formal se da una continuidad en lo que sería arquitectura pedagógica y una complementariedad en cuanto a su desarrollo práctico" (p.9), una "ósmosis pedagógica" (p.15). En esta línea, diferentes autores han abogado por la consideración de toda educación como formal (Caride, 2004; Ortega, 2005) o han optado por una diferenciación referida únicamente a la intencionalidad en torno al *aprendizaje,* que no a la educación: "podríamos, en un intento analítico, separar dos formas básicas del aprendizaje humano: el que se pretende provocar y el que no. […] El aprendizaje que se pretende provocar, nos coloca inevitablemente entre seres humanos" (Morales, 2017, p.62).

Los intentos de categorización de la Educación Social como fenómeno contemporáneo constituyen el fruto de una tradición filosófica y pedagógica que la precede, desde Platón a Pestalozzi. Todos ellos, con la intención de bautizar la realidad educativa en su diversidad y crear realidades en el imaginario individual y social, porque "lo que no tiene nombre no existe. Para que algo tenga un lugar en el discurso y para que pueda ser reconocido en la realidad, este algo debe ser denominado. A la pedagogía le faltaban nombres, conceptos y lemas" (Trilla, 2004, p.23). No obstante, como es bien recordado en la literatura contemporánea, dichas definiciones únicamente tratan de aludir, con términos teóricos, la naturaleza genuinamente social de la educación como "práctica que se hace en sociedad, por y para la sociedad, en todas las sociedades, la educación siempre ha sido 'social', a pesar de la tendencia reiterada a confinarla en las escuelas" (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015, p.5).

A principios del siglo XX, en España comenzaba a fraguarse la reflexión en torno a la pedagogía como "la ciencia de transformar las sociedades" (Ortega y Gasset, 1983, p.15). Asimismo, entre los años 1931 y 1936 se desarrollarían las Misiones Pedagógicas republicanas con un marcado carácter social. Tras la Guerra Civil Española, instituciones de corte conservador como el Frente de Juventudes y la Sección Femenina tomarían el relevo para "alcanzar la "formación patriótica de la juventud y […] la domesticación de las mujeres" (Caride, 2011, pp.43-44) en nombre de la Educación o Pedagogía Social:

> No fueron el silencio o la inhibición, sino más bien la ostentación usurpadora de los términos «Pedagogía Social» y «Educación Social», lo que define la utilización que de ellos se hizo durante cuatro largas décadas, poniendo entre paréntesis cualquier posibilidad de vincular sus propuestas teórico-prácticas a un desarrollo educativo y social

> valioso, libre y democrático, sensible y congruente con el mínimo respeto a los derechos y deberes cívicos. (p.44)

En la década de los sesenta se presencia el desarrollo de los servicios sociales (Sarramona, 1992; Luque, 1997) a través de la creación del Fondo Nacional de Asistencia Social (FONAS). Ello representó una transformación de significado y acción desde la beneficencia privada a la asistencia pública (Badanelli, Mahamud y Milito, 2014), que quedó plasmada legalmente en el Texto Refundido de la Ley General de la Seguridad Social de 1974 (España, 1974). Desde entonces, el Instituto Nacional de Auxilio Social pasó a denominarse Instituto Nacional de Asistencia Social.

Con respecto a la profesionalización de la Educación Social, en 1969 se inauguró el primer Centro de Formación de Educadores Especializados en Barcelona. Asimismo, en los años setenta se fragua la transición política de España hacia la democracia, en la que "la Pedagogía Social y la Educación Social recuper[aron] la dignidad perdida" (Caride, 2012, p.45). No obstante, tal y como señala Benedicto (2006), su desarrollo aunaría "una peculiar mezcla de innovación y tradición, de herencias del pasado autoritario con nuevas formas de entender e interpretar el espacio público y el papel de los ciudadanos en el mismo" (p.120).

La constitución del 1978 reconoció el derecho a la educación, lo cual llevó a la extensión de la escolarización y marcó reformas profundas en materia de derechos sociales, reconociendo el "espacio educativo de los servicios sociales" (Luque, 1997, p.319). Sin embargo, los sistemas educativos en la década de los ochenta no eran capaces de responder a todas las demandas sociales, además de que no alcanzaban a toda la población. Ello supuso un impulso al terreno de la educación no formal, que se desarrolló a través de variadas modalidades y acciones específicas: "los países nórdicos con los movimientos naturistas; Alemania, con los grupos excursionistas como el *wandervogel*; e Inglaterra, con el movimiento scout (…). En España, destaca la Institución Libre de Enseñanza como entidad pionera en la realización de colonias" (Tejedor, 2001, p.240).

En la década de los noventa se asiste a un proceso de consolidación profesional de la Educación Social -y otras profesiones sociales- como disciplina académica, gracias a "la expansión del sistema público de servicios sociales, la consolidación de la educación permanente y la profesionalización de los servicios que ofrecía la iniciativa social" (Navarro-Pérez, Tarín-Cayuela, Carroll, y Capella-Castillo, 2023, p,52). En 1997 se

comenzaron a crear colegios profesionales en distintas comunidades autónomas (destacan Cataluña, Baleares y Galicia) y en 1998 se convoca el *Congreso de Educación Social* en Madrid, lo cual trajo consigo la creación de la Licenciatura de Educación Social en la Universidad de Barcelona a partir del curso académico 2000/2001 (Pérez, 2003).

Durante los inicios de la Educación Social como disciplina, su ámbito de actuación se hallaba principalmente focalizado en tres ejes fundamentales: la pedagogía de calle, la educación de adultos y la animación sociocultural (Habib, 2013; Navarro-Pérez, Tarín-Cayuela, Carroll, y Capella-Castillo, 2023). No obstante, en el siglo XXI, estos cuatro ámbitos se amplían y enriquecen considerablemente, especialmente a consecuencia del número creciente de nuevas y variadas instituciones dentro del incipiente Tercer Sector de Acción Social o TSAS (Sáenz de Miera, 2000) y la convergencia de la disciplina académica con otras ciencias sociales y humanas (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015).

En el año 2000 se celebra la Cumbre de Lisboa, constituyendo el "ámbito de reconocimiento formal de los derechos de sus ciudadanos" (Lancho, 2014, p.388) y promulgando el objetivo de "combatir la exclusión social y la pobreza […] para garantizar una existencia digna a todos aquellos que no dispongan de recursos suficientes" (Unión Europea, 2000, p.16). Dichas declaraciones, recogidas en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, sellarían el punto de partida de las posteriores medidas nacionales e internacionales para hacer frente al fenómeno social de la exclusión.

> El paradigma imperante en los fundamentos de la acción social durante la década de los 80, tuvo una orientación hacia las personas en lugar de centrarlo sobre las dificultades que obstaculizan sus procesos. Actualmente, el proceso se ha invertido, conectando el entorno comunitario con las posibilidades de solución y crecimiento de las personas. (Navarro-Pérez, Tarín-Cayuela, Carroll, y Capella-Castillo, 2023, p.59)

Por este motivo, la Educación Social sería concebida como la "intervención profesional sobre el sistema social, con el fin de superar ciertas necesidades humanas generadas por el desequilibrio" (Petrus, 1993, p.17) e incluso una pedagogía "de urgencia" (Torío, 2006). Su asentamiento profesionalizador se ve reforzado con la creación de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) en el año 2000, y la integración de los Colegios Profesionales en el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) como representación a nivel nacional e internacional. Los dos

últimos retrataron a principios de siglo la Educación Social como una profesión pedagógica que escapa del ámbito reglado y trata de promover, de manera intencionada, tanto "el desarrollo de la sociabilidad como las posibilidades de circulación social" al mismo tiempo que trabaja "la promoción cultural y social" que maximice "las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social" de la ciudadanía (ASEDES y CGCEES, 2007, p.37). La visión de la profesión se aleja así de cualquier tarea específica y acotada un contexto concreto y aislado, sino que considera al profesional un "dinamizador del tejido social, y […] promotor de iniciativas que favorezcan la implicación de los ciudadanos en los problemas sociales de su entorno […] epistemológica y legalmente obligados a actuar en el origen de los problemas" (Navarro-Pérez, Tarín-Cayuela, Carroll, y Capella-Castillo, 2023). Ello genera una relación ineludible con la sociedad civil y convierte a la Educación Social en

> Una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado mercado, usuarios…) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización: es por tanto una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos. (Sáez, 2005, p.137)

Relacionalidad y ética en la Educación Social

La Educación Social se concibe como "una actividad profesional que se sitúa en una dinámica temporal y que, como toda actividad humana, es relacional e interactiva" (Campillo y Sáez, 2012, p.25). En una profesión esencialmente originada a partir de la relacionalidad, la propia relación educativa se manifiesta como su esencia, como eje primordial que dota de sentido el propio *hacer*. En la producción académica contemporánea en torno a la labor profesional de la Educación Social cada vez se hallan más presentes las reflexiones en torno a las implicaciones de la relación educativa, las actitudes y aptitudes que rodean dicho encuentro (Rodríguez, 2014; Morales, 2017), y la ética en la profesión social (Torralba, 2001; Campillo y Sáez, 2012; Vilar, 2013; Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2018; Marco, 2022).

Cada vez en mayor medida, se considera la profesión no únicamente como un proceder de técnicas y procedimientos, sino también como fenómeno relacional que conlleva implicaciones éticas y políticas (Martín, Bargalló, y Gregori, 2015; Nobe-Ghelani y Ngo, 2020). En este sentido, ha habido un amplio desarrollo teórico en torno a la deontología profesional de las profesiones sociales, a través del establecimiento de códigos de conducta y principios normativos con aplicación deductiva. Sin embargo, se ha señalado también la necesidad de una ética situada que supere los protocolos establecidos y tenga en consideración la circunstancia concreta y las implicaciones humanas de la labor profesional:

> La acción es siempre acción situada. Una acción cuyo dominio es el de la contingencia y de la singularidad, de ahí que toda acción educativa sea particular y sus efectos sean siempre personales y subjetivantes […] La acción es real y lo real es relacional. La acción relacional como relación educativa es, también, relación ética. La acción educativa es, en suma, una acción ética. (Campillo y Sáez, 2012, p.33)

En este sentido, nace una sensibilidad que rodea la acción de esta profesión al lidiar con situaciones variadas pero, en gran medida, sensibles. Ello abre un debate en torno a la prudencia y la responsabilidad de las propias decisiones dentro de su desarrollo. Por ello, Cano (2012) reclama la necesidad de "detectar, controlar y corregir los efectos no deseados que puedan derivarse de la práctica profesional" (p.3) como el etiquetamiento, la segregación y la estigmatización a través de categorías sociales. En este sentido, Campillo y Sáez (2012) señalan que "a veces, es la misma agencia que ha de trabajar para la inclusión la que, quizás de forma poco consciente, produce prácticas y efectos marginadores" (p.32).

La figura de la Educación Social mantiene una gran presencia en instituciones del Tercer Sector de Acción Social, constituyendo el agente principal que proporciona acompañamiento a las personas que acuden a estas entidades junto a profesionales de Trabajo Social o Psicología Social (Fantova, 2019), desarrollando un trabajo interdisciplinar. Alonso y Funes (2009) señalan tres perspectivas desde las cuales puede ubicarse la labor de *acompañamiento social*: desde una intención paliativa -de reducción de un daño-, socioeducativa -en pos de un cambio personal en cualquier nivel o ámbito-, o desencadenante -hacia un cambio de estructuras o patrones sociales. Independientemente de su clasificación, "el solo hecho de denominar determinadas prácticas como prácticas de acompañamiento ya posibilita otra hermenéutica de la

función de los profesionales de la educación social" (Planella, 2008, p.3) más allá de la noción de *intervención.*

El acompañamiento, del verbo latino *cumpaniare,* remite al acto de "compartir el pan" con alguien. El acompañamiento musical tiene un matiz de sumar un sonido al solista que se relaciona directamente con el enfoque de la acción socioeducativa en las entidades sociales: un propósito de proporcionar compañía y presencia sin ocupar el espacio del otro en su protagonismo vital. Si bien la labor de acompañar es concebida de modo amplio y se resiste a su definición concreta -siendo por este motivo, en ocasiones, caracterizada como *concepto débil*- esta característica se asume como fortaleza en los sectores que emplean el término y desarrollan dicha labor (Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2018).

Generalmente, se alude al acompañamiento como al *estar con,* especialmente se enfatiza que es *estar* implica situarse al lado, en una proximidad no violenta (Levinas, 1991/2001) que evita una posición delantera o trasera, con las implicaciones simbólicas que esto implica. Un reflejo de horizontalidad, de no situarse por delante como persona que crea el camino del otro; ni como persona que se sitúa detrás *vigilante.* Por el contrario, una compañía que destruye la soledad y genera apoyo ante el tropiezo y conversación o silencio durante el caminar. La noción del camino, muy relacionada con la de acompañamiento, señala a su vez su carácter procesual y su relación con un movimiento *hacia* algún sitio, con un cambio de posición, de lugar, de estar-en-el-mundo. Un movimiento en sincronía a través de una relacionalidad horizontal.

En términos generales, es posible aludir al acompañamiento social como la acción de "ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellas una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua" (Planella, 2008, p.7), independientemente de las multiplicidad de ámbitos de acción de los profesionales sociales. Esta labor de acompañamiento se plantea como *consustancial* a la profesión social (Campillo y Sáez, 2012), y constituye un elemento tan esencial como indistinguible en la cotidianidad de educadores/as sociales, hasta el punto en el que resulta compleja su definición, como apunta Gijón (2022):

> Cuando preguntamos a las y los educadores por su tarea profesional, nos hablan de las finalidades que orientan su trabajo y de la misión política que cumplen sus instituciones, […]. Se refieren de modo general al proceso de acompañamiento, pero tienen dificultades

> para explicar cómo se produce relación educativa en el día a día […] las particularidades y dinamismos educativos se ponen en juego en la relación. Sin embargo, cuando las observamos de cerca en su día a día descubrimos una trama relacional densa y compleja que invita a la reflexión […]. En su ejercicio profesional desarrollan prácticas de inserción, formación y asesoramiento, sin embargo, la relación es el elemento nuclear que atraviesa dichas prácticas y, en la mayoría de ocasiones, el dinamismo de humanización y dignificación más valorado por las personas atendidas. (p.13)

Se observa entonces cómo esta labor de acompañamiento constituye el eje de proceder fundamental -desde una visión relacional-, que se adapta a la amplia diversidad y multiplicidad de contextos y funciones que conforman el ámbito de actuación de esta profesión. Ello abre un abanico infinito de posibilidades y retos: "podemos encontrar a educadores […] en institutos de reeducación […] a pie de calle y en centros residenciales. […] con niños y jóvenes, con familias disgregadas […]en residencias y centros de día para jóvenes, adultos y ancianos" (Ronda, 2012, p.52). Tal y como afirma la autora, "la lista podría ser mucho más larga y nos lleva a preguntarnos cuál es la magia de una práctica profesional capaz de responder a necesidades tan diferentes" (p.52).

La pluralidad de escenarios en los que se desarrolla la Educación Social es proporcional a la variedad de personas que son participantes de las acciones desarrolladas. La profesión se configura dentro de muchos campos, lo cual diversifica el *cómo* -las metodologías y tipos de actuación- y el *qué*, ya que, en ocasiones, la tarea educativa se dirige, esencialmente, a acciones de cuidado básico que pueden no ser calificadas como *educativas* en primera instancia: por ejemplo, el propio alimentarse (Ronda, 2001). Se acuña, en este sentido, el acompañamiento como "experiencia encarnada" que implica "una forma de conocimiento desde la experiencia manifiesta en el cuerpo" (Pérez y Osornio, 2021, p.8).

En cualquier caso, la relacionalidad atraviesa de forma visible la profesión social en cualquier ámbito de su desarrollo práctico. Sin embargo, dicha relacionalidad no puede asumirse como un fin en sí misma. Del mismo modo que no es posible concebir la Educación Social de modo aséptico, es preciso que su concepción tampoco caiga en un reduccionismo de la acción social a la pura *vocación* (Ronda, 2012) o que se produzca lo que Gijón (2022) bautiza como *vinculismo pedagógico*, es decir, "el reduccionismo ético, pedagógico y político de la relación educativa. Cuando vaciamos de sentido pedagógico la relación puede convertirse en un lazo de dependencia e infantilización" (p.254)

> Conectarse con otras personas puede conducir a un cierto conformismo de las y los educadores: "estar junto a otro" sin desarrollar empatía, cuidado ni compromiso hacia él o ella. La relación queda entonces limitada a suerte una conexión aséptica entre educador y sujeto (Jover, Gijón y Vitón, 2024, p.13)

La relación educativa se constituye como un camino que recuerda la necesidad de atender la contingencia (Ortega y Romero, 2019) desde una posición ética situada (Campillo y Sáez, 2012). Tal y como sostiene Morales (2017), "es de la relación entre los presentes y el dispositivo en el que se encuentran dónde surge el sujeto aportando esa dosis inevitable (por su propia condición) de imprevisibilidad, azar, acontecimiento" (p.57). Lo relacional es contingente, no es programable. Rehúye de lo establecido, lo esperado y lo organizado. La relación educativa se inserta en "la intangibilidad de la cultura y los hechos sociales, su complejidad y multicausalidad interna y la subjetividad (llena de matices, particularidades y detalles) que la nutre, atraviesa y conforma, espera de la Educación Social coordenadas y respuestas plurales y adaptadas" (Pericacho, 2012, p.4). Porque "en la acción educativa desconocemos el punto de partida y el punto de llegada. Y tenemos serias dudas sobre el camino a recorrer" (Ortega y Romero, 2019, p.156).

Si bien la Educación Social se plantea como figura fundamental en las entidades sociales, dentro de los contextos del Tercer Sector existe otro peón no profesional que, desde el altruismo y la donación, constituye una figura crucial dentro del TSAS en España y que se explorará en el posterior apartado: el voluntariado social. Con respecto a dicha cohabitación, se ha señalado recientemente la necesidad de distinguir e identificar los espacios que, dentro del sector, cumplen o deberían cumplir las diferentes figuras que lo conforman (Caballero, Alonso, Mollón y Mangnani, 2021).

Particularmente, existe una preocupación en torno al equilibrio entre la acción de las profesiones sociales y la acción voluntaria en las entidades sin ánimo de lucro, donde el personal voluntario realiza "funciones que corresponden al perfil de un profesional cualificado" (Ferreyra & Tortell, 2016, p.137). Este suceso ha sido denunciado como una instrumentalización del voluntariado con el objetivo de minimizar los gastos en las entidades sociales (Blavia, 2021). No obstante, las estructuras internas y las percepciones de las dinámicas de trabajo varían enormemente según la institución y la gestión que se realice de las labores a desarrollar. En las siguientes páginas, ahondaremos en el

fenómeno del voluntariado en España, así como en las particularidades que el voluntariado de tipo social despierta.

El voluntariado social

La intervención social que se desarrolla desde el Tercer Sector de Acción Social localiza su mayor *fuente de recursos* en la acción de las personas voluntarias (Navarro-Pérez, Tarín-Cayuela, Carroll, y Capella-Castillo, 2023, p53), constituyendo su presencia uno de los rasgos más distintivos e identitarios del sector (Falcón y Fuentes, 2006). En el año 2021, este sector "contaba con algo más de un millón de personas voluntarias (1.091.686 personas)" (Plataforma de ONG de Acción Social, 2023a, p.15). Por este motivo, se considera ampliamente que "el voluntariado es una realidad que puede existir al margen o en ausencia del TSAS, pero no así al contrario: no cabe hablar de TSAS sin una referencia expresa al voluntariado" (Zubero, 2018, p.55). Si bien, en términos generales, el voluntariado social se halla respaldado socialmente, algunos autores afirman que los estados neoliberales se apoyan estas acciones para "aprovecharlas como vía de evasión de sus responsabilidades sociales" (Badanelli, Mahamud y Milito, 2014, p.279).

> El voluntariado como expresión de la entrega gratuita a los demás y a la sociedad hunde sus raíces en el más remoto pasado de nuestro entorno; lo que no ha existido ha sido el concepto, el término lingüístico, y las implicaciones (metodológicas, jurídicas, sociales) que se desprenden de él. Es en los años ochenta cuando se empieza a hablar comúnmente de voluntariado y se efectúa su expansión y consolidación. (Mora, 1996, p.127)

Desde el siglo XIX, se observa una forma de voluntariado como la que se aprecia actualmente, es decir, organizada (Fernández y Alemán, 2003). Centrando la atención en el caso de España, se percibe la amplia influencia ejercida por la tradición cristiana por lo que respecta a la aparición y presencia del voluntariado social en el país (Blavia, 2021). Ello cobra sentido al observar que el voluntariado calificado como *laico* no tiene una aparición notable hasta la llegada de la democracia en 1978, cuando la Constitución recoge formalmente su reconocimiento (Anguita, 2018). Si bien durante la época franquista se ubicaban ciertas acciones voluntarias de carácter social (especialmente promovidas por Cáritas y Cruz Roja), se reconoce de modo notable únicamente a partir del período de la transición democrática española: "no quiere decir que no existieran anteriormente iniciativas solidarias, de las que tenemos mucho que aprender, sino que no

estaban englobadas en lo que hoy denominamos voluntariado" (Mora, 1996, p.11). Durante los primeros años de democracia se observa una presencia escasa de entidades voluntarias, si bien se produce un auge de los movimientos reivindicativos.

Posteriormente, la acción voluntaria se ve impulsada a través de una legitimación institucional por parte del Estado, que respalda el voluntariado desde un ideal de justicia social que trata de superar la ideologización que la había guiado hasta ese momento: "se quiso sustituir este modelo de participación ciudadana por un modelo de asociación *más Europeo*, el de asociaciones no reivindicativas y que desarrollan tareas complementarias a las del Estado" (Blavia, 2021, p.69). A lo largo de la década de los noventa, especialmente desde el año 1992, se produce lo que autores denominan una *explosión* ampliamente visible del voluntariado en todos los ámbitos de la sociedad, no únicamente el de corte social (Rodríguez y Montserrat, 1996). De este modo, mientras que durante los ochenta parecía labrarse una concepción del voluntariado basada en la justicia universal, a finales de siglo se implanta un voluntariado de carácter más *expresivista* donde "se valoran más las experiencias concretas relacionales que la universalidad o la justicia, se valora más lo sentido que lo pensado, lo espontáneo que lo elaborado, mi realización a lo realizado" (Mora, 1996, p.126).

En el año 1996, el voluntariado se ve respaldado legalmente por la Ley Estatal del Voluntariado 6/1996, que posteriormente sería derogada y sustituida por la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. En la citada ley, se recogen los ámbitos de actuación del voluntariado, que conforman un total de diez: voluntariado social; voluntariado internacional de cooperación para el desarrollo; voluntariado ambiental; voluntariado cultural; voluntariado deportivo; voluntariado educativo; voluntariado sociosanitario; voluntariado de ocio y tiempo libre; voluntariado comunitario; y voluntariado de protección civil. Tras la promulgación de la ley estatal, se han venido desarrollando las diferentes leyes autonómicas al respecto, que se recogen a continuación en orden cronológico: Castilla-La Mancha (Ley 4/1995), País Vasco (Ley 17/1998), Canarias (Ley 4/1998), Navarra (Ley Foral 2/1998), Comunidad Valenciana (Ley 4/2001), La Rioja (Ley 7/1998), Asturias (Ley 10/2001), Castilla y León (Ley 8/2006), Galicia (Ley 10/2011), Cataluña (Ley 25/2015), Comunidad de Madrid (Ley 1/2015), Andalucía (Ley 4/2018), Aragón (Ley 6/2018), Baleares (Ley 11/2019,), Extremadura (Ley 12/2019).

En el caso que aquí nos ocupa, el voluntariado se encuentra regulado por la Ley 5/2004, de 22 de octubre, del voluntariado en la Región de Murcia, cuyo segundo capítulo

regula el Estatuto del voluntario. La Ley define como voluntario a "la persona física que, mediante una decisión personal, libre y altruista, sin recibir ningún tipo de contraprestación económica, participa en cualquier actividad de voluntariado a que se refiere esta Ley y en las condiciones que se señalen en la misma, y a través de una entidad de voluntariado" (p.29080).

La Plataforma del Voluntariado de España (PVE), que se fundó en 1986 y actualmente la integran más de 29.000 asociaciones en todo el país, realiza regularmente informes en torno a la situación del voluntariado en el país. En el informe relativo al año 2023, se afirma que "casi la mitad de la población española mayor de 14 años (49,2%) colabora con alguna entidad social" (PVE, 2023, p.15), de diferentes formas: a través de la donación de dinero (30,8%) o bienes materiales (20,9%), siendo socio (11,5%) o siendo voluntario (11%). Esta tendencia no es novedosa sino que es observable en la trayectoria del país español desde el inicio de la democracia. Tal y como enunciaba Aurora Bernal a principios del presente siglo:

> Mientras los gobiernos intentan cumplir con los compromisos adquiridos en cumbres y más cumbres internaciones, […] algunos ciudadanos de a pie lo viven en la práctica. La solidaridad impregna el cuerpo de nuestras sociedades, y el voluntariado es una, aunque no la única, de sus principales manifestaciones (González, 2002, p.16).

La acción voluntaria o el voluntariado social, como es aquí comprendido, es preciso distinguirlo de la "ayuda familiar, vecinal o de ayuda mutua y […] a pesar de que, valores que se atribuyen al voluntariado –al menos a nivel teórico–, pueden estar presentes en las otras facetas […]; dedicación, amorosidad, dignificación de la ayuda" (Blavia, 2021, p.68). Al mismo tiempo, los mencionados valores constituyen una base fundamental de una cultura de la solidaridad: "una sociedad más justa no depende tanto de las acciones que se realicen como del principio que ilumine las acciones que se llevan a cabo […]. La acción, por sí misma, es ciega." (Rodríguez, 2002, p.60).

Altruismo y donación en el voluntariado

La comprensión fundamental del voluntariado se asienta en el *altruismo*, término que cobra relevancia a raíz de los escritos del padre del positivismo, el filósofo francés Auguste Comte. El concepto es acuñado en *Cours de philosophie positive* (1830-1842) como la noción, opuesta al egoísmo, que permitiría el progreso como sociedad. Ambos -

altruismo y egoísmo- considerados por el autor impulsos afectivos (Otegui, 2006). El concepto ha sido ampliamente trabajado por autores de áreas múltiples relacionadas con las ciencias sociales a lo largo del siglo XIX y XX, cobrando una importancia notable en el debate actual con la solidificación del voluntariado como labor regulada bajo legislación.

De este modo, el voluntariado instituido formalmente, a través la participación pactada en diversas entidades, constituye una forma de *altruismo organizado* (Béjar, 2006). Si bien dicha expresión podría denotar una estructura firme y altamente estructurada, la labor voluntaria responde actualmente a múltiples necesidades que nacen de forma imprevisible en cada organización. Si bien existe un patrón y una organización de base, lo cierto es que las personas voluntarias desarrollan acciones diversas *donde y cuando les necesitan.* A este respecto, no han sido insuficientes los estudio al respecto del *porqué* de la acción voluntaria.

Béjar (2006) analiza en su investigación si la labor voluntaria, especialmente el voluntariado social con *extraños próximos* (p.100) tiene un origen fundamentado en una intención individualista o comunitarista. La autora menciona el *altruismo democrático* donde convive la ayuda mutua con el individualismo, gracias a la igualdad de condiciones entre los hombres: "la democracia instaura una sociabilidad templada basada en la anticipación de la necesidad del otro, en una previsión racional de la ayuda que promueve un cuidado diario compatible con la indiferencia" (p.102). De este modo, la base del altruismo moderno no la constituye un sentimiento de compasión, sino con "una racionalidad sostenida por la reciprocidad" (p.102).

Frente a una filantropía *espectacular* como lo constituyen las iniciativas publicitadas de cooperación al desarrollo en diferentes países, promocionando un altruismo *indoloro*, el voluntariado social se mantiene "discreto y particular, producto de la buena voluntad de individuos concretos, huérfanos del apoyo institucional que su tarea merecería" (p.103). No obstante, dicho voluntariado social también puede ser, por otra parte, producto de una piedad, compasión y/o caridad que hunde sus raíces en la religión cristiana; un comportamiento caracterizado por "una vitalidad y un voluntarismo muy intensos que no existen en el discurso individualista" (p.108).

En su obra *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Rousseau sostiene que la piedad o *pitié* se materializa en la repugnancia innata de los

seres humanos “a ver sufrir a su semejante”. Esta definición negativa focaliza, de algún modo, en el rechazo de lo sentido al presenciar el sufrimiento más que a la necesidad de procurar bienestar al otro o el impulso de cuidar del otro. En este sentido, Karylowski (1982) realizaba una distinción interesante entre el denominado altruismo endocéntrico, marcado por un imperativo moral fruto y la gratificación propia (relacionado con el altruismo democrático); y exocéntrico, con la atención puesta en el deseo de procurar bienestar al otro (en línea con la caridad cristiana).

Por su parte, Mansbrige (1988) desarrolla la noción de *nesting altruism,* que se traduciría como “altruismo anidado” a partir del cual identifica distintas manifestaciones del altruismo en función de tres niveles: personal, grupal y global. El autor defiende que existe una intención o nacimiento de altruismo en los círculos cercanos de cada persona. Este tipo de altruismo, siguiendo el mencionado planteamiento de Karylowski (1982), se ubicaría en una tipología endocéntrica, al señalar la intención de la propia persona como el motor esencial de la acción altruista.

En torno a los conceptos de voluntariedad y altruismo se sitúan, en un plano de carácter filosófico, el de donación y deuda (Manrique, 2023). Específicamente, se relaciona la ética de la donación con el rechazo a una acción transaccional con los demás que no acarree recompensa a cambio, de ningún tipo (García, 2003). En este sentido, se observa que la palabra "donación" nace del latín *donatio*, derivado del verbo *donare*, que significa "dar" u "ofrecer”. La raíz latina del verbo, *donum,* significa "regalo" o "donativo". En palabras de Rodríguez (2002), “la acción de voluntariado -como don que es donado- es la manifestación, en sus múltiples vertientes, del don que la persona ofrece […] un don de acuerdo con la necesidad desconocida” (p.57).

La noción de *deuda* se articula en una relación compleja con la donación. El acto de donación, por definición, no generaría una deuda en quien recibe la atención, el *don.* Así defiende Cruz (1999) la posibilidad de una responsabilidad *sin culpa.* Sin embargo, muchos testimonios de personas voluntarias identifican un sentimiento de *estar en deuda* como el motor de su intención voluntaria (Béjar, 2006). Al mismo tiempo, el carácter circular en el que se saldaría dicha *deuda* -que no ha sido previamente pactada- la regeneraría de manera indefinida. Con relación a esta cuestión, cabe señalar la reflexión del filósofo y sociólogo Marcel Hénaff, quien ha desarrollado amplios planteamientos acerca de las cuestiones éticas que sacuden la economía moderna.

> Podríamos preguntarnos si todo el gran movimiento de la economía moderna –la gran máquina de producción que funciona ya a escala mundial– no es, al fin y al cabo, la última y la manera más radical de terminar con los dioses, de terminar con el don, de terminar con la deuda. Producir, intercambiar y consumir para que nuestra relación con el mundo y la relación con los otros se reduzcan a la gestión de bienes visibles y cuantificados. Para que nada escape al cálculo de precios y al control del mercado; para que desaparezca de una vez por todas la idea de que pueda existir algo que no tenga precio. Para que no haya nada más allá del sistema mercantil. Para acceder al fin a la inocencia material: ni falta ni pecado, ni don ni perdón. Solamente errores de más y de menos, de cuentas positivas o negativas y de pagos en los plazos acordados. Éste es el mundo que parece anunciarse en nuestras prácticas ordinarias de producción y de intercambio. (Hénaff, 2002, p.33 en Domingo y Domingo, 2013).

Sus palabras reflejan el *pánico* neoliberal a la ausencia de cuantificación de la vida humana. Lo que se sitúa más allá de los números escapa del control y, por lo tanto, genera una incertidumbre que no siempre se está dispuesto a tolerar o a convivir con ella. De algún modo, la labor voluntaria actual, el altruismo organizado representa, por una parte, dicho intento de *estructurar* cada acción. Sin embargo, en la propia realidad y cotidianidad sale a relucir, en todo momento, cuestiones que sobrepasan lo medido.

Frente a lo no medible, únicamente queda asumir el riesgo de lo incontrolable y tratar de otorgar un sentido a la propia labor. De este modo, cada entidad trata de ejercer dicho control parcial del modo que considera más pertinente, en función de sus necesidades y particularidades. A continuación, se presenta una radiografía de aquellas entidades que han participado en este trabajo, para posteriormente describir las personas participantes en el estudio y los modos de acercamiento y trabajo que se han desarrollado en la investigación.

4. Enfocando la realidad situada: el TSAS en la Región del Murcia

El TSAS de la Región de Murcia constituye un complejo engranaje de asociaciones, fundaciones e instituciones con variadas intenciones y estructuras de funcionamiento y gestión. La Región no contempla ley específica relativa al Tercer Sector, lo cual no es especialmente reseñable puesto que, según la Plataforma del Tercer Sector (2023), sólo existen cinco leyes autonómicas al respecto (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Baleares y País Vasco). No obstante, sí se cuenta con el

Instituto Murciano de Acción Social (IMAS), fundado en el año 2006. Asimismo, dentro de la Ley 3/2021, de 29 de julio, de Servicios Sociales de la Región de Murcia se incluyó la creación de una Mesa de Diálogo Civil del Tercer Sector de Acción Social de la Región de Murcia, para "institucionalizar la colaboración, cooperación y el diálogo permanente entre la Comunidad Autónoma y las entidades del Tercer Sector del Acción Social" (p.161861).

Dentro de los Servicios Sociales de la Región de Murcia, se incluyen un total de 138 entidades considerando los sectores relacionados con la inclusión social y el voluntariado (incluyendo las categorías "Familia, Infancia y adolescencia", "Inclusión", "Inmigrantes", "Mayores", "Mujer", "Personas con discapacidad", "Población gitana", "Voluntariado" y "Varios sectores")[3]. La amplitud y diversidad de entidades disponibles supuso un proceso de elección complejo y analítico para decidir aquellas instituciones que formarían parte de la investigación. Finalmente, manteniendo como prioridad en todo momento nuestro propósito principal, se seleccionaron ocho instituciones de las que posteriormente se elegirían educadores/as sociales, personas voluntarias y personas participantes para llevar a cabo el ejercicio hermenéutico en torno al encuentro educativo. A continuación se detalla el citado proceso.

Una aguja en un pajar: la elección de las instituciones

Dirigir la mirada hacia un sector tan amplio y divergente ofrece un sinfín de posibilidades, al mismo tiempo que supone una toma de decisiones arriesgada y con altas dosis de responsabilidad. En el momento de elegir qué instituciones iban a conformar el escenario de investigación para ahondar en las complejidades del encuentro, se mantuvo como premisa que la intención no era describir la relación entre un determinado perfil profesional y un determinado grupo de población. Por este motivo, acotar el contexto de la investigación a un único grupo de instituciones en función de *con quién* trabajasen se alejaba de nuestro propósito. Ello nos llevó a una labor de búsqueda y diálogo para decidir

[3] Las citadas categorías responden a las propuestas en la página web de Servicios Sociales de la Región de Murcia para localizar las entidades que se incluyen en las mismas (https://serviciossociales.murcia.es/Entidades-Sociales). Reiteramos nuestro desacuerdo y carácter problemático con la totalización que supone dicha clasificación, en coherencia con lo expuesto anteriormente (Mèlich y Moreta, 2018).

qué instituciones formarían parte de nuestro estudio considerando la máxima amplitud y diversidad.

Cabe señalar que, en la investigación que nos ocupa, no cobra un valor primordial *cuáles* son las instituciones participantes, ni *quiénes* son las personas que donan su testimonio (Moules et al, 2015). Por el contrario, la investigación hermenéutica se vale de la información obtenida de los testimonios, en conjunto con la variedad de experiencias que componen el proceso de investigación y la teoría reunida al respecto, para generar ideas, preguntas y pensamientos en torno a un fenómeno: en este caso, la hospitalidad que atañe al encuentro socioeducativo. Por este motivo, el objetivo principal tiene que ver con la diversidad de fuentes de información y la complejidad abordada en la misma, huyendo de la simplicidad y tratando de abrazar cada retal de significado. Eso sí, siempre sosteniendo y recordando cuál es el motor que mueve la elección o rechazo de participantes.

De este modo, el objetivo de maximizar la diversidad de experiencias y circunstancias nos llevó a realizar un ejercicio de exploración en torno a las instituciones de mayor protagonismo en el Tercer Sector de Acción Social de la Región de Murcia, con un mayor recorrido y experiencia; y aquellas de menor alcance o tamaño que llevasen a cabo labores más específicas o menos comunes, a nivel local. Asimismo, se estableció contar con entidades que trabajasen con diferentes grupos de población y con proyectos y actividades diversas. Por lo tanto, el proceso de selección se desarrolló considerando instituciones con diferente nivel de alcance, ámbito, líneas de trabajo y grupos poblacionales, tratando de alcanzar un nivel equilibrado de homogeneidad y heterogeneidad donde poder conciliar coherencia y transversalidad con riqueza y diversidad.

Finalmente, se contó con un total de nueve instituciones participantes, de las cuales se contaría con diferentes personas para realizar la investigación (en orden alfabético): Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM), Cáritas Región de Murcia, Cruz Roja Región de Murcia, Colectivo para la Promoción Social El Candil, Fundación Antonio Moreno, Fundación Cepaim, Fundación Jesús Abandonado, Fundación Secretariado Gitano y Programa Oblatas Murcia. Además de los criterios mencionados anteriormente, se contó con la predisposición de las entidades a su participación previamente informada. A continuación se describen, brevemente, las nueve instituciones mencionadas. La ausencia de profundización en la descripción de sus

actuaciones y proyectos se debe a que el foco principal de la investigación se sitúa en las experiencias humanas que rodean los encuentros en los procesos de acompañamiento educativo de modo genérico, independientemente de la institución y el proyecto.

En primer lugar, se encuentra la Fundación Antonio Moreno, que forma parte del Grupo "El Castillo, Atención Sociosanitaria" fundado en 1986, cuya labor se centra en la atención a la dependencia desde una visión integral. La Fundación Antonio Moreno (2024), dentro de este grupo, incluye las residencias socioeducativas, hogares de acogida de menores, centros de acogida de menores, centros de día y residencias de emancipación en la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana.

En esta línea de trabajo también se sitúa el Colectivo para la Promoción Social El Candil, constituido en 1994 en la localidad de Totana (Murcia). Si bien la entidad desarrolla la mayoría de su labor en su lugar de fundación, también realiza acciones en otros municipios de la Región. Desde la propia entidad, definen su propósito principal como "fomentar el desarrollo y la participación de las personas en su entorno más cercano, prestando especial atención a aquellas personas que se encuentran en situación de riesgo y/o exclusión social" (EAPN-Región de Murcia, 2024, párr.1). Las principales acciones que desarrollan actualmente se centran en la promoción educativa de niños, niñas y jóvenes; el apoyo a familias con dificultades; actividades de dinamización social a nivel local y colaboraciones con otras entidades formales y no formales.

La Fundación Cepaim, constituida en 1994 como Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes (Convive Fundación Cepaim, 2024) con la intención de "articular una estructura en red entre organizaciones del tercer sector de acción social, especializadas en los procesos de integración de las personas inmigrantes y refugiadas" (párr.1). El paso del consorcio a la fundación se realiza en 2008, con el objetivo, esta vez, de dotar de solidez a la entidad a nivel nacional. Las líneas de trabajo principales incluyen acciones en torno a una seria de áreas: Acogida y Protección Internacional; Cooperación al Desarrollo y Codesarrollo; Desarrollo Rural y Reto Demográfico; Empleo y Formación; Igualdad, No Discriminación e Interseccionalidad; Convivencia, Interculturalidad y Desarrollo Comunitario; Intervención con Infancia, Jóvenes y Familias; y Agenda Urbana e Inclusión Residencial.

La Asociación Comisión Católica Española de Migraciones, fundada en 1990, es popularmente conocida por sus siglas: ACCEM. Su propósito camina hacia la mejora de las condiciones de vida de las personas, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad. Por lo que respecta a las líneas de actuación de la entidad, estas abarcan múltiples áreas: recursos de refugio, atención integral a las personas migrantes, acciones para combatir la pobreza y exclusión social, promoción de la diversidad y los derechos humanos y dotación de herramientas de formación para profesionales y voluntarios (Asociación Comisión Católica Española de Migraciones, 2024).

También se cuenta con la participación del Programa Oblatas Murcia, fundado en 1881 por Antonia María de Oviedo y Schönthal y José María Benito Serra, cuyo alcance se expande a Italia y Portugal, además de la labor desarrollada en España. Su misión principal recae en el acompañamiento a mujeres que se encuentran en situación de prostitución, trata con fines de explotación sexual o exclusión social. En el caso de la Región de Murcia, la entidad cuenta con un Centro de Atención Integral, una Casa de Acogida con seis plazas dirigidas a mujeres que no tienen descendencia, y una Unidad Móvil o realiza acciones de atención, contacto y acompañamiento en la calle (Programa Oblatas Murcia, 2024).

La Fundación Jesús Abandonado, con su lema *Más que comer y dormir*, nace en el año 1972 en Andalucía. A través de esta iniciativa cristiana, a cargo del sacerdote secular Don Isidoro Carrasco, se trata de hacer frente a la situación de abandono de personas sin hogar a través de la creación de espacios de refugio. Su llegada a la Región de Murcia tiene lugar en 1978, contando con la presencia y colaboración de la Orden hospitalaria San Juan de Dios (OHSJD) desde 1992. Desde ese momento, la Orden forma parte del patronato de la Fundación, si bien el centro funciona de manera autónoma e independiente (Fundación Jesús Abandonado, 2024). La acción desarrollada por la entidad tiene que ver con la atención integral a las personas en situación de necesidad, abordando áreas de formación, necesidad económica y participación social desde una vida autónoma, además de llevar a cabo iniciativas de sensibilización y formación de la sociedad.

La Asociación Secretariado General Gitano (ASGG) nace en 1982, para convertirse en la actual Fundación Secretariado Gitano en el año 2001. Con una amplia trayectoria desde los años 60, esta entidad ha velado por la promoción de la población gitana, desde una perspectiva integral que integra doce áreas de actuación: empleo, educación, defensa de derechos, igualdad de trato, inclusión social, innovación, igualdad

de género, salud, vivienda, juventud, participación y acción internacional. Destaca el ampliamente conocido programa PROMOCIONA en el área de educación y el programa "Acceder" para la mejora de la empleabilidad (Fundación Secretariado Gitano, 2024).

Se cuenta, a su vez, con la participación de Cáritas Diócesis de Cartagena, parte de Cáritas Española, que fue instituida en 1947 por la Conferencia Episcopal Española. No obstante, Cáritas cuenta con una amplísima trayectoria que se remonta a 1897, año en que se funda la primera entidad en Alemania. Como organización oficial de la Iglesia Católica, desarrolla actuaciones de atención y acompañamiento a personas en situación de necesidad desde una visión multidisciplinar. En el caso de la Región de Murcia, Cáritas Diócesis de Cartagena desarrolla Programas de Acción Social -programas de acogida y acompañamiento; proyectos educativos; iniciativas en relación con la vivienda; acciones con reclusos y exreclusos; ayuda a personas migrantes con necesidades e iniciativas de cooperación internacional- y Proyectos de Economía Solidaria -a través de la empresa de inserción, la procuración de empleo en el propio territorio, una escuela de hostelería y una agencia de colocación- (Cáritas Diócesis de Cartagena, 2024).

Por último, contamos con Cruz Roja Región De Murcia, entidad referente a nivel nacional e internacional, como el Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. Tras su nacimiento, a principios del siglo XIX, cuenta con representación española ya en 1863. En la actualidad, Cruz Roja Región De Murcia desarrolla acciones relacionadas con el socorro y primeros auxilios, iniciativas de inclusión social y promoción del empleo; promoción de la salud, la educación y el cuidado del medio ambiente; y el desarrollo de acciones a nivel internacional (Cruz Roja Región De Murcia, 2024).

De este modo, es posible ver que las instituciones participantes albergan una transversalidad característica del Tercer Sector de Acción Social, con acciones de acompañamiento socioeducativo entre otras áreas, al mismo tiempo que diversifican su labor y su alcance o especifican acciones a determinados grupos de población. Ello ha permitido que las experiencias y los testimonios ofrecidos por los participantes (cuyos detalles se abordan en las páginas siguientes) alberguen una riqueza y complejidad que permita ahondar en el fenómeno del encuentro humano en estos contextos, específicamente aquellos que cobran un significado no únicamente asistencial sino de carácter socioeducativo.

5. Testimonios de hospitalidad: educación, altruismo y circunstancia

El encuentro al que nos dirigimos como fenómeno que nos cuestiona y nos genera curiosidad genuina es aquel que se desarrolla en los entornos anteriormente mencionados, entornos con matiz socioeducativo donde nace un encuentro humano rodeado de múltiples bordes y circunstancias. Entonces ¿cómo ahondar en ese fenómeno si no es de la mano de quien lo vive? Pero ¿con quién es preciso hablar? ¿a quién se va a incluir? ¿a quién no? ¿a quién se le va a dar un espacio y a quien se va a *silenciar*? (Bhattacharya & Kim, 2020). Tomar esta decisión implica asumir la responsabilidad de aquello que quedará *dicho* y lo que quedará -siempre- *por decir*. Frente a dicha realidad no existe opción correcta o completa, sino la asunción de la parcialidad de lo accedido y la existencia de una verdad que quedará sin des-cubrir.

Las tres figuras clave a las que nos hemos dirigido para explorar el encuentro humano en el terreno socioeducativo constituyen, simbólicamente, tres vértices del mismo: la educación, el altruismo y la circunstancia, a través de testimonios de educadores/as sociales, personas voluntarias y personas participantes de las diferentes entidades. Cabe señalar que, en la investigación hermenéutica existe una elección intencional de los participantes por sus características concretas, pero sin que la investigación resulte ser un *retrato* de estos (Moules, 2002). A su vez, la misma elección se halla limitada por la disposición de los participantes y su voluntariedad a participar, si bien se recomienda considerar dicha voluntariedad como un rasgo positivo a tener en cuenta (Moules et al, 2015).

En el caso que nos ocupa, el proceso de elección de los participantes se desarrolló de modo progresivo y paralelo a la investigación, a partir de un primer esbozo con margen de cambio. Este hecho favoreció una adaptación constante a las necesidades que fueron surgiendo durante el proceso y una mayor coherencia y transparencia de todo el proceso. En lo concerniente a los criterios de selección genéricos, se establecieron los siguientes: el interés de participación de los sujetos; la paridad de género entre las personas entrevistadas; la diversidad de edades entre los participantes y la pertenencia a ámbitos diversos de intervención. Todo ello en coherencia con la amplia riqueza y complejidad del contexto elegido. Los criterios específicos de cada grupo de participantes se describen en las siguientes páginas, juntos con algunos aspectos a considerar.

Educación

El primero de los vértices lo constituye una figura profesional concreta, el educador/a social, que desarrolla tareas de acompañamiento y labor socioeducativa en las mencionadas instituciones de múltiples formas. Existió una intención deliberada al abordar las experiencias desde la Educación Social y no desde otra profesión, basada en la importancia de focalizar en aquellas experiencias que se desarrollan desde una perspectiva y labor educativa; así como forma de reconocimiento a una profesión que actualmente reclama reiteradamente su lugar, importancia y especificidad (Caballero, Alonso, Mollón y Mangnani, 2021). Los criterios que se tuvieron en consideración para la elección de los educadores/as incluían la necesidad de paridad de género y diversidad en cuanto a ámbitos de trabajo. Se aseguró una experiencia mínima de cinco años trabajando en programas de acompañamiento con colectivos en situación de vulnerabilidad.

Existe una necesidad imperiosa de salvaguardar las identidades y procedencias profesionales de las personas que han prestado su testimonio para esta investigación. Los nombres de los nueve participantes han sido cambiados y no se hace referencia a su entidad de referencia ni al lugar de procedencia, con el objetivo de preservar el anonimato de ellos mismos y de las personas que han formado parte de sus experiencias. Por este motivo, a continuación se describe brevemente el nombre, la edad y el ámbito profesional de cada uno de ellos y ellas para poder contextualizar sus testimonios, sin caer en una descripción exhaustiva que pudiese resultar problemática a nivel de confidencialidad o pusiese el foco de atención en el *quién* en lugar del propio testimonio.

> **Clara**, con 39 años, cuenta con una amplia experiencia como educadora social en centros de menores. Actualmente trabaja en pisos de acogida.
>
> **Marco** tiene 38 años. Ha trabajado con personas sin hogar y desarrollado proyectos comunitarios. Actualmente trabaja con jóvenes extutelados.
>
> **Pilar**, de 38 años, se dedica a la acogida y acompañamiento de víctimas de la trata de personas, a través de atención directa y acompañamiento en tareas cotidianas.
>
> **Carlos,** con 39 años, desarrolla una labor de primera acogida con personas migrantes, atendiéndoles durante sus primeras horas en el país.

Ana, con 36 años, es educadora social en pisos de acogida para jóvenes de entre 19 y 21 años de edad.

Carmen, con 34 años, tiene el primer contacto directo con personas sin hogar y realiza acompañamientos a personas que lo necesitan en tareas cotidianas.

Jorge, a sus 32 años, se dedica a trabajar con jóvenes en programas de apoyo y promoción educativa, así como recibiéndoles en su primera visita a la entidad.

Eva tiene 36 años y desarrolla su labor como educadora social en pisos de acogida especialmente dirigidos a mujeres.

Inma, con 29 años, coordina proyectos de inserción sociolaboral que promocionan la capacidad de obtener un empleo de personas que están en situación de vulnerabilidad.

Altruismo

El segundo vértice lo constituye el colectivo de personas voluntarias que colaboran en las entidades del Tercer Sector, aportando su experiencia y su tiempo ofreciendo su ayuda gratuita y desinteresada en el ámbito social y educativo. Este colectivo representa la vertiente altruista que tanta importancia posee en el Tercer Sector de Acción Social. Si bien las labores de acompañamiento son fundamentalmente desarrolladas por técnicos desde un matiz profesional, no es posible obviar el papel de las personas voluntarias en estos y muchos otros procesos en el ambiente que nos ocupa. Por este motivo, se decidió incluir el testimonio de personas voluntarias. El requisito de participación, además del equilibrio entre hombres y mujeres y la diversidad de edades consideradas, era un año de experiencia, mínimo, como persona voluntaria en labores de atención directa (de tipo social/educativa) y acompañamiento a colectivos vulnerables.

Del mismo modo que con los/as educadores sociales, con el propósito de preservar el anonimato de los participantes y de las personas que figuran en las experiencias compartidas por los mismos, se pactó la decisión de cambiar los nombres de los participantes y mostrar la información necesaria para contextualizar su testimonio, es decir: nombre, edad, ámbito de voluntariado y duración de su labor.

Juan tiene 58 años es voluntario desde el año 2017. Está jubilado y realiza voluntariado en varias instituciones en paralelo, y realiza la gestión del voluntariado en una de ellas.

Antonio, con 54 años, es contable y realiza voluntariado desde el año 2020. Desarrolla su labor en un centro de reparto de alimentos, tanto en la sede de la entidad como con servicios a domicilio.

Nuria tiene 55 años y es voluntaria desde el año 2021. Actualmente está desempleada. Realiza labores en el departamento de Protección Internacional, además de dar clases de castellano.

Saida tiene 25 años, es trabajadora social y desarrolla voluntariado desde el año 2019 a través de labores de traducción en entrevistas y realización de talleres de igualdad de género con mujeres.

Gabriela tiene 74 años y es voluntaria desde el año 1974. Actualmente está jubilada. Su trayectoria voluntaria se ha desarrollado en múltiples países y ámbitos, destacando su posición como maestra de español.

Ignacio, tiene 39 años, es voluntario desde el año 2018, y ha realizado labores voluntarias variadas, desde el acompañamiento a enfermos hasta el departamento de empleo.

Santiago tiene 78 años, está jubilado y es voluntario desde 2022, dedicando su tiempo a servir en un comedor social, además de realizar otras tareas diversas con carácter puntual.

Mercedes tiene 18 años, estudia para ser Técnico de Auxiliar en Enfermería y es voluntaria desde el año 2022. Principalmente, realiza recibimientos y acompañamientos a personas que llegan en patera a las costas.

Circunstancia

En tercer lugar, contamos con aquellas personas que son destinatarias de las acciones o servicios de las entidades sociales. Nombrar esta figura me ha resultado problemático como investigadora, debido a la importancia de cómo se nombra -o renombra- la realidad, cómo se puede resignificar lo dicho. Porque se vuelve necesario reconocer el impacto directo e indirecto que tiene el nombre en lo nombrado (Morales,

2017, p.51). Tratando de adoptar una postura ética ante el lenguaje, antes de tomar una decisión respecto a la nomenclatura, contemplé preguntar y conversar sobre ello a aquellas personas que conforman dicha realidad. En este caso, tras conversar con los profesionales, así como personas voluntarias y los propios participantes, se abrió un abanico variado de posibilidades. Por una parte, algunas personas aludían al término *usuarios,* mientras que otras criticaban esta nomenclatura abiertamente al considerarla *fría* y deshumanizante. En su caso, se proponía hablar de *participantes* o *personas*, directamente.

> Si […] hacemos un uso del lenguaje, utilizando palabras (adjetivos) como extranjero, menor, refugiados, MENA (máximo ejemplo de palabra estigmatizante: un acrónimo compuesto de múltiples adjetivos), víctimas de trata, etc., estaremos contribuyendo a la consolidación del espacio simbólico y social de un destino donde confinar a las personas a las que nombramos asignándoles destinos (Sánchez-Valverde, 2020, p.19)

Utilizar un adjetivo para referirse a una persona o grupo de personas, aunque en algunas situaciones persiga un fin de acceso a derechos, implica un acto simbólico de amplias dimensiones imaginarias en cuanto a las consecuencias sociales e individuales para estas personas […] Medir las diferencias siempre ha sido un acto de clasificación de los diferentes grupos sociales, creando clases con situaciones y derechos diferentes. (Sánchez-Valverde, 2020, p.22). Por estos motivos, la palabra que se ha empleado en este trabajo es el nombre *caminantes.* Esta decisión se ha tomado para poner la atención sobre la condición por la que aquí se les considera e incluye, si bien ello no les define en su totalidad. Porque son personas, caminantes cuya trayectoria les ha llevado a una circunstancia concreta, una biografía que aquí han compartido y que abiertamente agradezco.

Narrar es revivir, y hay experiencias que desgarran únicamente siendo recordadas. De este modo, traigo aquí el agradecimiento por haberme permitido conocer lo vivido en sus caminos. Todo ello es el motivo por el que, antes de contactar con las personas que participarían donando sus historias de vida, el único requisito que se solicitó fue la más comprobable predisposición y voluntariedad; y la mayoría de edad. A nivel holístico, se consideraron edades diversas que permitiesen recoger experiencias en distintos momentos vitales, contemplando el criterio paritario de género; así como diversidad de orígenes y motivos que les habían llevado a la institución.

Ernesto tiene 30 años. Su orientación sexual y su posición política le llevó a salir de su país, buscando una vida en paz.

Lamin tiene 20 años. Con 16 años se vio en la necesidad de salir de Gambia y atravesar el continente africano en busca de la llegada a Europa.

Raquel tiene 40 años. En el año 2022 se vio obligada a salir de Venezuela con su familia a causa de amenazas por causa política.

Miriam tiene 20 años. Tras abandonar sus estudios en España, entró en contacto con una entidad que le acompañó en el proceso de afrontar su futuro.

De este modo, finalmente se contó con un total de nueve educadores y educadoras sociales, ocho personas voluntarias y cuatro personas participantes, constituyendo un total de veintiún testimonios. Veintiún personas que han compartido su vivencia, que han abierto las puertas de su intimidad, dejándome presenciar su relato.

Como bien se afirma en la literatura especialista, "la investigación hermenéutica no se valida con números, sino con la exhaustividad con la que se explora el objeto de estudio y la profundidad con la que la interpretación amplía su comprensión" (traducción propia, Moules, 2002, p.14). En este caso, nos hemos guiado profundamente por las palabras de Sandelowski (1995), quien afirma que "el tamaño adecuado de la muestra en la investigación cualitativa es el que… lleva a… una nueva […] comprensión de la experiencia" (p. 182). Y esa ha sido la perenne intención metodológica, acompañada de un profundo respeto por las historias compartidas y la intención de que no se pierda entre las letras escritas que todo lo leído fue, en un momento, algo vivido.

6. Aproximarse a la experiencia: el múltiple arte de conversar

Para observar la realidad y ahondar en lo que a uno le ocupa, es preciso sumergirse de lleno y sin miedo en un proceso que se aleja enormemente del orden pulcro y la linealidad certera. Pero ¿cómo sumergirse? ¿Cómo va a procederse para con las personas que participan en la investigación? ¿Cuál es el modo más ético y coherente con el propio propósito? En este caso, se realizó un proceso reflexivo en torno a cómo sería posible acercarse a la comprensión del encuentro educativo atendiendo a los diferentes ámbitos a los que nos acercábamos. Acerca del cómo observar, leer, sentir y palpar la realidad de un modo genuino y no invasivo para quienes formaban parte de ella.

Dicha comprensión pretendía focalizar en aquellos *gestos*, aquellos "actos o hechos que implica[sen] un significado o una intencionalidad" (RAE, 2024). Aquellos instantes que iluminasen la cotidianidad. Para ahondar en una realidad tan concreta y a la vez tan *viviente*, se plantearon diversos enfoques metodológicos. En los comienzos del planteamiento del trabajo, se barajó la pertinencia combinar la conversación hermenéutica con sesiones de la observación participante. Si bien en un primer momento dicha composición se consideró una opción adecuada, diversos motivos llevaron a la decisión de no llevar a cabo esta última.

En primer lugar, la naturaleza íntima y espontánea del encuentro educativo en las circunstancias de las instituciones a las que nos dirigíamos: existía un matiz de carácter ético, el cual nos llevó a priorizar la intimidad de los encuentros a la conveniencia de introducir la observación directa (que presentaba una naturaleza más invasiva). En segundo lugar, se contempló el efecto o influencia que pudiese tener la presencia de una persona externa en dicho encuentro. La presencia ajena podía resultar violenta, así como portadora de un matiz evaluador que se alejaba rotundamente del objetivo de la investigación.

Por estos motivos, se descartó la observación participante como procedimiento de acercamiento a la realidad, y se decidió proceder únicamente con la conversación hermenéutica, que suponía "condición de posibilidad para la investigación hermenéutico-pedagógica" (Flores, Porta y Martín, 2014, p.79). Se decidió diversificar el proceder de dicha conversación, con la intención de adaptarla a la circunstancia concreta: con quién se desarrollaría, el tipo de información y experiencia que se pretendía obtener, y el *modus operandi* que permitiese una mayor comodidad a la persona que iba a participar. De este modo, se establecieron tres modalidades distintas: con los educadores/as sociales, se desarrollaría una entrevista individual no estructurada; con las personas voluntarias, se realizarían grupos focales reducidos y con las personas que habían participado en la institución, una entrevista en profundidad para conocer su experiencia de vida. A continuación, se detalla las especificidades de la conversación hermenéutica, así como la mención y descripción de cada una de las modalidades mencionadas, junto con los motivos que nos llevaron a la decisión y una serie de consideraciones ético-metodológicas al respecto.

Especificidades de la conversación hermenéutica

Como afirman Moules et al (2015): "no hay una […] única entidad llamada *entrevista hermenéutica.* […] Hay *buenas* entrevistas que generan *buenos* datos, entrevistas que son desarrolladas a conciencia, abierta y deliberadamente para crear un espacio de entendimiento del fenómeno estudiado" (p.87). La entrevista hermenéutica no tiene una estructura cerrada; por el contrario, es de naturaleza conversacional, y genera un espacio de intimidad y significados compartidos. La estructura se define por el tema principal, que en este caso lo constituía el encuentro educativo, las peculiaridades del primer encuentro y de las situaciones más sensibles. La conversación gira en torno a un eje central mientras que alude a su vez a cuestiones que lo circundan, generando desviaciones significativas. La intención se nutre de percibir no únicamente el testimonio en sí, sino qué dice dicho testimonio del fenómeno que nos preocupa. Por ello, cobra especial importancia la capacidad de *leer entre líneas*, de buscar lo subyacente y de escuchar aquello que se manifiesta de manera imprevista. Escuchar lo dicho, observar qué acontece en el *decir*: el cómo, el qué, lo que se omite, en lo que se profundiza… todo ello supone una cara oculta y enormemente valiosa, que sale a la superficie de manera silenciosa y discreta, y que puede ser captada únicamente desde la sensibilidad.

A. La entrevista individual: los ojos de la Educación Social

El primero de los tres vértices lo constituyó el testimonio de profesionales de la Educación Social. La intención era explorar profundamente cómo vivían la acogida de quien llega a sus instituciones; cómo se generaba ese encuentro, la relación educativa; sus peores y mejores momentos durante su trayectoria profesional; problemas, dificultades o miedos vividos… En este sentido, la conversación constituía una oportunidad idónea para establecer el punto de encuentro donde la pregunta inquieta pudiese exponerse y la respuesta misma pudiese generar nuevas cuestiones a considerar.

No obstante, existía un temor a que la conversación desembocara, por un lado, en la simplicidad; o por otra, en una descripción técnica del desarrollo profesional. La situación era compleja: ¿cómo ahondar en la experiencia de la *hospitalidad* sin profundizar filosóficamente y, al mismo tiempo, sin realizar una pregunta demasiado genérica, escueta o aséptica? Considerando lo anterior, se trató de buscar un proceder

metodológico que respetase la propia intención y paliase, en la medida de lo posible, las cuestiones problemáticas. De este modo, se trató de identificar una vía intermedia para, por un lado, no perder el carácter abierto de la entrevista hermenéutica, pero por otro, contar con una guía de entrevista que fuese lo suficientemente detallada como para servir de apoyo y ayuda durante la conducción de las entrevistas.

Finalmente, se optó por un tipo de entrevista que oscilaba entre semiestructurada y no estructurada (Hernández-Sampieri, 2014). En este formato, si bien se contaba con un guion de entrevista, el enfoque del encuentro era de tipo no estructurado, donde se asumía una gran apertura y flexibilidad para poder ahondar en las cuestiones que naciesen del propio encuentro. La pretensión de partida era establecer un diálogo profundo con cada uno/a de los educadores/as, que recogiese su testimonio respecto a diferentes ámbitos y momentos de su quehacer profesional. El proceso de construcción de la guía de entrevista también tuvo un carácter pedagógico, que permitiría un conocimiento profundo de la cuestión que se pretendía explorar.

El mencionado proceso se recoge en el último apartado del presente capítulo y el guion de entrevista se incluye en el Anexo 1. El guion se compone de diversas preguntas introductorias de carácter personal (académico y profesional) seguidas de cuatro bloques principales: el primero, respecto a su relación con su trabajo y al momento del primer encuentro con un participante; el segundo, respecto a la relación educativa -cercanía, distancia, límites, responsabilidad; el tercero, respecto a los procesos de acompañamiento y la espontaneidad o planificación de los procesos; y el cuarto, en relación al impacto que su labor tenía en su persona y los posibles cuestionamientos que podía conllevarle. Algunas preguntas incluían la *medición subjetiva* de ciertas sensaciones como la satisfacción en el propio trabajo. Estas preguntas no tenían una intención cuantificadora, sino el propósito de indagar posteriormente en el porqué de dicho número y profundizar en la cuestión referida.

Las entrevistas se desarrollaron tanto de modo presencial como virtual, a través de una plataforma de comunicación audiovisual que permitiese videollamada (Zoom). Las realizadas por videollamada permitieron la grabación de la pantalla, lo cual proveía de un elemento visual a considerar en el análisis global, en torno al lenguaje no verbal. Antes de comenzar cada entrevista, se explicó a la persona entrevistada los motivos de la investigación, y se aclaró explícitamente la posibilidad de interrumpir la entrevista en caso de necesidad y de evitar aquellas preguntas en las que no se sintiese cómodo/a.

Asimismo, se le avisó de que la entrevista sería grabada, transcrita y se le aseguró que su testimonio se trataría de forma anónima y únicamente para los fines de la investigación.

B. El grupo focal reducido: comprender la experiencia voluntaria

La intención de explorar la experiencia de las personas voluntarias nacía de una curiosidad genuina por conocer esa mirada, tan presente en la cotidianidad del Tercer Sector de Acción Social, pero a su vez tan llena de recovecos sin explorar. Con el propósito de abrazar la diversidad formativa y personal de cada una de las personas participantes que atravesaba la labor voluntaria, se decidió conformar grupos focales reducidos donde se aunase la transversalidad voluntaria con la diversidad de origen: "cuando se trata de explorar experiencias compartidas, se aconseja un grupo homogéneo. Sin embargo, la heterogeneidad puede ser ventajosa porque facilita la profundización con base en diferentes perspectivas del problema" (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017, p.55).

Cabe distinguir, metodológicamente, los grupos focales de los grupos de discusión. Estos últimos son ampliamente desarrollados en Europa, especialmente en la investigación sociológica, y buscan el debate abierto, menos dirigido, y la generación de significados grupales (Arboleda, 2008; Hernández-Sampieri, 2010). Por otra parte, el conocido *grupo focal* tiene origen y popularidad anglosajones, y se conforma como una conversación grupal que comparte ideas diferentes y prioriza los pensamientos individuales de cada participante (Munday, 2006; Gordo y Serrano, 2008; Callejo et al, 2009). No obstante, "la metodología de grupos focales ha ido recuperando más popularidad entre los investigadores académicos de las ciencias sociales y de la salud. Muchos investigadores han venido desarrollando la metodología, adaptándola a sus necesidades de investigación" (Liamputtong, 2011, p.33). En este sentido, no se trata únicamente de conocer la experiencia individual de cada participante de manera aislada, sino de "establecer una negociación de significados a través de debates intra e interpersonales" (Crang & Cook, 1995, p.56).

En esta última línea, se inserta el propósito presente en esta investigación, al utilizar esta última técnica para poder ahondar en la experiencia individual de cada participante en un ambiente informal (Wilkinson, 2004) que a su vez generase una comprensión holística a través del contraste e intercambio entre los participantes de manera guiada, evitando la comparación de sus experiencias. En este caso, se

desarrollaron dos grupos focales reducidos, cada uno de ellos conformado por cuatro voluntarios de edades y ámbitos diferentes, si bien algunos de ellos formaban parte de la misma institución (nunca más de dos personas de la misma institución). Ello permitía una diversidad amplia en cuanto a ámbito de actuación, al mismo tiempo que recogía vivencias diferentes de personas que desarrollaban su labor en la misma entidad. También se tuvo en cuenta que cada grupo estuviese compuesto por dos hombres y dos mujeres, para considerar la paridad de género.

El número de participantes del grupo focal, con un total de cuatro, fue el fruto de diversas decisiones y consideraciones. Por una parte, si bien la experiencia voluntaria podía suponer un tema de conversación no excesivamente íntimo, que permitiese una conversación grupal al respecto desde la comodidad de los participantes, existía la posibilidad del surgimiento de historias o anécdotas de carácter sensible. Ello planteó la necesidad de considerar un grupo de personas no excesivamente numeroso, que permitiese cultivar un ambiente cómodo y tranquilo que generase la mínima incomodidad o resistencia posible a exponer las propias vivencias. Por otra parte, reducir el número de participantes permitía ahondar en mayor medida en las experiencias de cada uno de ellos, considerando no únicamente su labor voluntaria, sino cómo esta se relacionaba con su trayectoria personal. Ello permitiría una comprensión, una hermenéutica de sus vivencias que, en el caso de contar con más participantes, podría caer en una posible superficialidad.

Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de una hora y media. Se contaba con un guion abierto y flexible (ver Anexo 2), donde se recogían aspectos referidos a diferentes áreas: su trayectoria profesional y voluntaria, los motivos por los que habían comenzado su labor altruista, las situaciones más significativas que habían vivido -a nivel positivo y negativo-, y sus impresiones sobre la dinámica entre profesionales y voluntarios en su institución de referencia. En la parte final de la conversación grupal, se invitaba a los presentes a poner sobre la mesa una o varias fotografías que, previamente, se les había invitado a seleccionar. La petición era una fotografía que representase o elucidase su trayectoria y experiencia como personas voluntarias. La intención era crear un último momento de recuerdo y conversación, que les hiciese rememorar una situación concreta -aquella de la fotografía-. Las imágenes, en este caso las fotografías de sus recuerdos ayudarían a evocar "elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras" (Harper, 2002, p.13). Al mismo tiempo, la dinámica en torno a las fotografías crearía un último momento de cierre con un carácter positivo.

C. La entrevista en profundidad: hermenéutica del propio relato de vida

La historia de vida "revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital" (Chárriez, 2012, p.53), permitiendo "expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales, formales e informales" (Ferrarotti, 2007, p.15). A través de la entrevista en profundidad, se establece un diálogo libre y profundo acerca de los relatos experienciales de las personas, dejando la libertad suficiente como para posibilitar el surgimiento de ideas previamente no concebidas. Este acercamiento metodológico suele utilizarse de modo complementario a otros procedimientos y permitiría "conferir una unidad explicativa e interpretativa […] y dotar de significado y relevancia a aquellos hitos vitales relatados por el protagonista que más interesen a la investigación" (Martín, 1995, p.42).

En este trabajo, la entrevista en profundidad se configuró a través de "preguntar, escuchar […] hacer otras preguntas […]. Las preguntas son abiertas y los entrevistados deben expresar sus percepciones con sus propias palabras" (Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, De la Cruz & Sangerman, 2017). En este caso concreto, la intención principal era conocer la vivencia de la vulnerabilidad y de la respuesta recibida en el sitio donde se le había proporcionado ayuda o auxilio. Pero, ante todo, quería conocer *lo que estuviesen dispuestos a contarme.* Porque entregar el propio recorrido, con sus dolores y alegrías, no es gesto sencillo. Implica un recuerdo que puede abrir heridas, recuperar miserias que no se quieren revivir. Por este motivo, ahondar en la experiencia vital de una persona merecía prudencia, reflexión, paciencia y respeto en el proceder.

> Pocas técnicas de recogida de información permiten obtener tan importante riqueza de matices, detalles, ironías, dudas y certezas, dimensiones, etc., sobre el modo como un sujeto interpreta, construye y reconstruye su ambiente sociocultural, su contexto vivencial, la realidad objetiva y subjetiva que le rodea... como lo hace la historia de vida. (Martín, 1995, p.52)

La entrevista comenzaba siempre con una muestra de intenciones, explicando el motivo de la misma y recordando en todo momento tanto la posibilidad de interrumpir la entrevista como la invitación de compartir únicamente hasta donde se sintiesen cómodos. Los ejes fundamentales en torno a los cuales se desarrollaba la entrevista (véase Anexo 3) eran: el propio origen, el motivo de acudir a la institución de referencia, su experiencia

en la misma y su situación actual. La estructura de la entrevista seguía este orden; sin embargo, existía en todo momento flexibilidad y apertura a cualquier aspecto que surgiese durante la conversación, así como la idea de que la persona "no es un dato sino un proceso, el cual actúa en forma creativa en su mundo cotidiano, es decir, lo social implica una historicidad" (Ferrarotti, 2007, p.15).

En este sentido, se asume que "las historias de vida no son solo un producto de la memoria personal, lo son también de la memoria colectiva y social […] están imbuidas de significados colectivos" (Bretones, Solé, Alberich y Ros, 2014, p.72). En este sentido, estas contribuyen a la creación de las *memorias históricas* -en plural- que dejan constancia del pasado presente y de la realidad concreta, vivida y situada del momento y lugar que recogen. Ferrarotti (2007) propone tres líneas de análisis que conectan el texto de relato de vida con su *contexto* a través de la consideración del sentido histórico del relato; su sentido evocativo y su "cuadro objetivo socioeconómico-estadístico" (p.33). Este último posee la función de recuperar datos numéricos acerca de la realidad que el autor considera fundamentales. Al mismo tiempo, se señala la necesidad de no considerar ni el texto ni el contexto como dominantes frente al otro, ya que ambos constituyen partes fundamentales de la hermenéutica situada.

Cabe recordar que, dentro de la hermenéutica, la información que se obtiene propicia un ejercicio de activación del pensamiento, de profundización en el comprender de una experiencia humana concreta como es, en este caso, la hospitalidad en los encuentros del contexto estudiado. En este sentido, Ferrarotti (2007) defiende cómo los relatos de vida permiten la "comprensión profunda, y no sólo a la descripción de los contornos externos" (p.17). Ello se muestra especialmente en la etapa final de escritura y composición de la reflexión holística, donde "la gran cantidad de detalles y materiales recogidos a través de la historia de vida puede[n] ilustrar y apoyar determinadas afirmaciones teóricas" (Martín, 1995, p.53).

En este trabajo, el objetivo de las entrevistas no se dirigía esencialmente a obtener el relato de vida de la persona, sino centrar la atención en aquellas cuestiones, situaciones, pensamientos y sentimientos en torno al sentimiento de *irse* y de *llegar*; al de sentirse vulnerable o sostenido en el transcurso de la propia historia. Por este motivo, ha existido, en todo momento, una posición de observación y conversación por mi parte, más que una posición de entrevistadora o guía de la entrevista -sin olvidar la función y el objetivo de

la conversación emprendida-. Dicha posición, que trata de enfrentar y anular la asimetría y la frialdad neutra,

> Obliga a ganarse la confianza de los interlocutores, a no limitarse a colocar una cruz en la casilla justa ("sí", "no", "no sé"), a saber escuchar y, en esta capacidad de escucha, a saber realzar la búsqueda más allá del simple reporte sociográfico-inventarial o del reporte policial. En otras palabras, […] debe instaurarse una relación significativa, una auténtica interacción, que, en tanto involucre de manera natural a las personas sobre las que se conduce la investigación, reclame al investigador […] derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado. Y la investigación misma abandona su estructura asimétrica […]. Las "historias de vida" ayudan a comprender que en la investigación social todo investigador es también un "investigado". (Ferrarotti, 2007, p.17)

Esta postura también se refleja en el modo de acercarse al texto que compone el relato de vida. No se trata de analizarlo desde un interés informativo, sino *habitarlo,* poblarlo (Ferrarotti, 2007) desde la propia posición y exposición. En este trabajo, se abordar un análisis *comprensivo* (Berteaux, 2005; Bichi, 2000, 2002) de los relatos de vida, que persigue explicitar aquellos significados que van más allá de la superficie lingüística de lo relatado, constituyendo el punto de encuentro entre investigador y participante. Para desarrollar este tipo de acercamiento, se señala la necesidad de "identificar aquellas indicaciones que se refieran a un mecanismo social que haya influido sobre la experiencia de vida del sujeto" para posteriormente desarrollar hipótesis acerca del impacto de los mismos en el mundo vital de la persona, así como los procesos a través de los cuales se han desarrollado, "y lo que de subyacente hay en ellos" (Pretto, 2011, p.175).

En el análisis comprensivo, no se considera a la persona entrevistada como fuente de información que el entrevistador extrae, sino que se asume una generación mutua de significado donde quien investiga tiene el "deber de explicitar su marco de referencia o sistema de descripción del cual no puede prescindir" (Bichi, 2002, p.150). Según esta perspectiva, el análisis comienza desde la primera interacción con los protagonistas de la entrevista, considerando crucial el evento-entrevista y el consecuente relato que nace de la misma. Se proponen tres líneas de atención para considerar en el análisis: el ciclo de vida (la trayectoria vital de la persona); la vivencia (la interpretación y percepción de la persona frente a lo narrado); y la interacción en la entrevista (el encuentro, el lenguaje no

verbal y las percepciones frente a áreas significativas del relato). Este proceder es realizable tanto con cada entrevista como relacionando diferentes relatos.

Consideraciones ético-metodológicas en la conversación hermenéutica

Toda investigación requiere prestar atención al *cómo* se procede de una manera detallada y cautelosa, especialmente cuando esta se desarrolla con otros seres humanos. En este sentido, Carl Rhodes y Arne Carlsen (2018) plantean directamente la siguiente pregunta: "¿Cómo pueden los investigadores relacionarse éticamente con las personas a las que investigan?" (p.1295). Cabe señalar que, en este trabajo, se asume una investigación *con* los participantes más que una acción de *investigar a.* No obstante, ello no anula ni facilita el cuestionamiento citado; de hecho, incrementa su pertinencia. No es posible olvidar que dicha relación, generada entre las personas que forman parte de la investigación, debe ser cuidada. Se asume aquí el planteamiento de Rhodes y Carlsen (2018), quienes articulan una "ética del compromiso" que aborde la investigación desde un planteamiento de *dejarse enseñar* por los participantes en la investigación.

Por lo que respecta específicamente al desarrollo de entrevistas, Berteaux (2005) destaca la importancia de "prepararse mentalmente […]; y también agudizar el espíritu. Habrá que entender a medias palabras" (p.65). La actitud con la cual se emprenda una conversación hermenéutica constituye así una parte fundamental para el ejercicio de comprensión mutua. Asimismo, el autor destaca la importancia del acompañamiento y la administración de lo inesperado en el transcurso de estas, especialmente en aquellas centradas en un relato de vida: la negociación de los silencios, la elección de las preguntas oportunas y el manejo de imprevistos: "administrar los silencios prolongados, las emociones fuertes que acompañan la evocación de momentos dramáticos […] Este tipo de entrevista es emocionalmente abrumador; más de una vez terminaréis literalmente «agotados»" (p.69).

Dichas consideraciones son perfectamente aplicables a cualquiera de las tres modalidades de entrevista que se plantean en la investigación. La exposición de la propia intimidad, de los propios recuerdos y vivencias, implica la creación previa de un *espacio seguro,* de un lugar *acogedor* que permita la expresión sin miedo al juicio por parte de la investigadora: "Lo más difícil no es tanto dirigir bien la entrevista cuanto lograr que se cree una situación de entrevista" (Berteaux, 2005, p.57). Del mismo modo, se alude a la

gestión emocional durante la conversación: “es necesario que la realidad os impresione” (p.69). No obstante, la autora sí recuerda la necesidad de medir la expresión de las mismas según se contemple la circunstancia: “no temáis ante las emociones del sujeto y dejad que aparezcan también las vuestras, pero controlando su manifestación. Esas emociones nunca son gratuitas, sino más bien la señal de que se ha evocado algo importante” (p.69).

7. El proceso de inmersión hermenéutica: un *quehacer* metódico

El apartado que cierra el presente capítulo recoge, de manera descriptiva y en un formato narrativo y autorreflexivo, el proceso de investigación que se ha llevado a cabo durante los cuatro cursos académicos que ha ocupado la elaboración de esta tesis doctoral. De este modo, la narrativa incluye la toma de decisiones ejercida, incluyendo aquellas que se han modificado a lo largo del proceso, tratando de responder a las necesidades de la investigación (Moules et al, 2015). La intención de este escrito, además de la explicitación de los detalles referentes al rigor y reflexión del proceso, tiene que ver con la comunicación de la propia posición investigadora, que permitirá al lector conocer *desde dónde* se afirma o se duda y *hacia dónde* se ha querido dirigir la investigación. Un escrito que comienza con el *despertar* de la preocupación y finaliza con la escritura hermenéutica del documento que aquí se presenta.

7.1. Descubriendo la filosofía levinasiana para pensar lo pedagógico

El comienzo -si es posible identificar uno- de este proceso de cuestionamiento, duda, reflexión y consecuente investigación nace, esencialmente, de una inquietud vinculada a la obra de Emmanuel Levinas. Tras entrar en contacto con la Pedagogía de la Alteridad, pude adentrarme en la noción levinasiana del Otro y me asaltó la primera duda, a priori, insignificante: por qué Otro y no *otro.* ¿Por qué la mayúscula? Ello me abrió la puerta de un marco teórico que no buscaba, sino que me encontró. Un modo de pensar puramente filosófico que me trasladaba, inevitablemente, a pensar la relación educativa. De algún modo, se encendió una luz que parecía alumbrar un posible camino. No alcanzaba a observar más allá de unos pocos metros, no sabía a donde llevaría. Sin embargo, tenía sentido. Y decidí seguirlo.

La complejidad de sus obras me hizo recurrir a una cantidad notable de *bibliografía secundaria*, a cuyos autores estaría eternamente agradecida (Balcarce, 2010, 2014; Bárcena y Mèlich, 2014; Celiméndiz, 2018; Conesa, 2006; Pinardi, 2010, 2015; Mèlich, 2014; Mèlich y Bárcena, 1999; Palacio, 2015; Soto, 2014). La noción de *acogida* y *hospitalidad* que Levinas exploraba al hablar del encuentro con el Otro despertaba progresivamente mi interés. Encontré, después de mucho tiempo, un acercamiento que iba más allá de una visión fundamentada en la caridad o en la mutua reciprocidad (Béjar, 2006) para pensar la relación con los demás. Levinas concebía dicha relación como el *origen* (1991/2001). Su énfasis era provocador e incluso incómodo.

Las lecturas referentes al *estado del arte* se alternaban, progresivamente, con los escritos originales levinasianos que podía tratar con el acompañamiento de los mencionados autores contemporáneos. El intento de comprender qué era aquello mencionado como *hospitalidad* me llevó a incluir algunas obras del filósofo -y gran amigo de Levinas- Jacques Derrida. A continuación (véase Tabla 2), se recogen las obras que constituyeron la base teórica principal en torno a la noción de acogida y hospitalidad en los pensamientos de Levinas y Derrida.

Tabla 2. *Bibliografía principal: Emmanuel Levinas y Jacques Derrida*

Autor	Año publicación	Año ed. consulta	Título de la obra
Emmanuel Levinas	1947	2007	De la existencia al existente
	1961	2002	Totalidad e infinito
	1972	2005	Humanismo de otro hombre
	1978	2003	De otro modo que ser o más allá de la esencia
	1982	2000	Ética e Infinito
	1991	2001	Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro
	1995	2014	Alteridad y Trascendencia
Jacques Derrida	1998	1998	Palabra de Acogida. Adiós a Emmanuel Levinas
	2008	2008	La hospitalidad

Fuente: elaboración propia.

Con el propósito de profundizar en aquellas nociones que movilizaban el pensamiento, tuvo lugar un ejercicio de extracción de aquellas citas textuales relacionadas directa o indirectamente con la noción principal. De este modo, sería posible configurar

el contexto teórico de la acogida y hospitalidad en los textos desde la perspectiva de ambos autores. Dicho ejercicio desembocó en el primer documento de trabajo, que recogía un número aproximado de doscientos extractos de citas agrupados en cinco bloques temáticos (véase Tabla 3): *Relación Mismo-Otro,* en referencia a las condiciones y características de la relación humana como acogida; el *Sujeto levinasiano*, que incluía las notas definitorias de la subjetividad como responsabilidad en la obra de Levinas y alusiones a la noción de *humanidad*; las características del *rostro del Otro*; *el Tercero y la justicia*; y la concepción derrideana de hospitalidad.

Tabla 3. *Movimiento de acercamiento: bloques, subapartados y obras referentes*

Bloque	Subapartados	Nº de citas	Obras referentes
Relación Mismo-Otro	La experiencia originaria	19	Totalidad e infinito (2002)
	Cuestionamiento del Ser y de su posesión del mundo	24	Totalidad e infinito (2002) Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro (2001)
	Relación ética (no cognitiva)	17	Totalidad e infinito (2002) Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro (2001)
	Relación asimétrica	5	De la existencia al existente (2007)
	Relación con distancia o separación irreductible	16	Totalidad e infinito (2002) De la existencia al existente (2007)
El Sujeto levinasiano (en relación con el Otro)	Responsabilidad infinita e ineludible	44	De otro modo que ser o más allá de la esencia (2003)
	Subjetividad como pasividad	15	De otro modo que ser o más allá de la esencia (2003)
	Subjetividad como substitución	5	De otro modo que ser o más allá de la esencia (2003)
	Preocupación por la muerte del otro: la humanidad	10	Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro (2001)
El rostro del Otro	Naturaleza del rostro: acceso ético, no a través de los sentidos	4	Ética e Infinito (2000)
	Vulnerabilidad del rostro	2	Alteridad y Trascendencia (2014)
El Tercero y la justicia	Tercero como nacimiento del logos, de la conciencia	9	De otro modo que ser o más allá de la esencia (2003)
	La justicia	5	Ética e Infinito (2000) Entre nosotros. Ensayos para pensar en el otro (2001)

La hospitalidad en Derrida	Hospitalidad como apertura	8	Palabra de Acogida (1998)
	Hospitalidad hacia lo absolutamente Otro	3	La hospitalidad (2008)
	Hospitalidad como don y no como deber	4	La hospitalidad (2008)
	Hospitalidad incondicional y leyes de la hospitalidad	10	La hospitalidad (2008)

Fuente: elaboración propia.

Este movimiento permitió entrelazar las propuestas ajenas con las reflexiones propias y observar holísticamente la noción principal: una fusión de horizontes (Gadamer, 1999). Posteriormente, se planteó como necesario un mayor *profundización* o especificidad en torno a la noción de hospitalidad. Tratar de prestar atención y distinguir lo central y lo circundante, si bien el *todo* se hallaba en continuo diálogo y *co-significación*. Ello dio lugar a un segundo documento donde se *filtraron* los bloques y subapartados, considerando aquellos en mayor relación con la noción de acogida (véase Tabla 4).

Tabla 4. *Movimiento de profundización: bloques y subapartados*

Bloque	Subapartados
Relación Mismo-Otro	La experiencia originaria
	Cuestionamiento del Ser y de su posesión del mundo
	Relación ética (no cognitiva)
	Relación asimétrica
	Relación con distancia o separación irreductible
El Sujeto levinasiano	Responsabilidad infinita e ineludible
	Subjetividad como pasividad
	Subjetividad como substitución
El rostro del Otro	Naturaleza del rostro: acceso ético
	Vulnerabilidad del rostro
	La justicia
La hospitalidad en Derrida	Hospitalidad como apertura
	Hospitalidad hacia lo absolutamente Otro
	Hospitalidad como don
	Hospitalidad incondicional y leyes de la hospitalidad

Fuente: elaboración propia.

El proceso descrito no se desarrolló en solitario; contó con el comentario y conversación con diferentes investigadores/as cuyos intereses y/o proyectos estaban relacionados con la temática abordada. El diálogo hablado y escrito se entrelazó con la labor individual de profundización teórica. En un determinado momento, se me propuso exponer, en forma escrita, mi entender acerca de la obra de Levinas. Era un desafío que me sobrecogía y, en cierto modo, me bloqueaba.

Afortunadamente, el sostén de mi tutor y su ánimo a *lanzarme a escribir* me otorgaron el coraje que necesitaba. En un acopio de humildad y cuidado, traté de aunar aquello que había descubierto en esas obras del siglo pasado. Pensamientos que señalaban al Otro como prioridad, como alteridad inviolable, como amo y víctima. Que acusaban la asimetría y la distancia como el único modo ético de relacionarnos. Que me hacían plantearme, conforme leía, cómo era posible pensar la educación desde la ética.

De lo filosófico a lo pedagógico: la relación educativa en clave de acogida

Pensar lo humano y lo ético constituye, según Ortega y Romero (2019) la base fundamental de pensar lo educativo. Sin embargo, comenzar una reflexión pedagógica desde lo filosófico implica un esfuerzo, un ejercicio de *abandono* o traspaso, un intento de *pensar pedagógicamente*, como reclama Biesta (2023). Mi noción de educación era amplia e intencionadamente *líquida* y flexible, altamente relacionada con lo antropológico. Podría ser incluso calificada de *ambiguo*, mas no me era posible -ni era mi intención- acotar un significado liso y recto al respecto de *qué era la educación*, sino mantenerme en lo complicado y explorar desde lo incierto (Caputo, 1987).

El ejercicio de inmersión en el pensamiento de la alteridad me permitió entender aquella frase, aparentemente tan simple, pero de una complejidad inigualable, con la que Levinas (1961/2002) comienza su obra más importante, Totalidad e Infinito: “este libro presentará la subjetividad, recibiendo al Otro, como hospitalidad” (1961/2002, p. 52). Cuando fui consciente de la significación tan profunda de aquella frase, que supuso un puro acontecer (Gadamer, 1999), supe que algo había cambiado en mí, y que dicho cambio ya no era reversible. En aquel entonces no pude pensar en la relación humana sin caer, inevitablemente, en pensar en la educativa. Es por ello por lo que me lancé a escribir y reescribir sobre aquello que me movía pedagógicamente en torno a la cuestión de la alteridad, sin tratar de construir con ello una *verdad* sino un parecer.

Dicho ejercicio desembocó en una serie de ideas donde la relación educativa se articulaba en torno a la distancia, la asimetría y el cuestionamiento de corte levinasiano. A su vez, la acogida u hospitalidad se presentaba como la apertura y exposición del quien tiene la intención educativa, mediante una donación infinita del propio yo en respuesta a las necesidades del Otro. Esta intención se configuraría, a su vez, como acompañamiento en lugar de imposición y moldeado. Este conjunto de ideas incipientes comenzaron a presentar, progresivamente, preguntas, cuestionamientos, inquietudes… Si bien constituían únicamente reflexiones incipientes y moldeables, estas constituyeron las primeras conexiones entre la ética levinasiana y mis reflexiones de carácter pedagógico.

Por este motivo, al mismo tiempo que escribía y pensaba sobre lo educativo, tras la inmersión teórica que había realizado, se iba acrecentando en mí la necesidad de descubrir qué acontecía más allá de los libros, en la realidad concreta. Se despertaba en mí una curiosidad inmensa respecto a qué sucedería al salir al encuentro de la cotidianidad. Supuse que tampoco sería fácil, pero pensé que, si así debía ser, encontraría el camino entre las olas. Y que, para ello, necesitaba moverme, preguntar.

7.2. Preguntarse sobre el preguntar: las guías abiertas de entrevista

Tras un ejercicio de inmersión teórica tan individual y subjetivo, llegaba el momento de levantar la mirada y acudir a la realidad. Había una intención clara de salir con todo aquello que había revolucionado mi pensar pedagógico y tratar de entender la hospitalidad humana en el encuentro educativo. Sin embargo, era complejo y difícil plantear en qué iba a consistir dicho encuentro con la realidad, qué iba a preguntar, a contar, qué esperaba. ¿Acaso era posible saberlo?

Tomando como referencia los escritos fruto de la reflexión pedagógica sobre la noción de hospitalidad, se llevó a cabo la creación de una guía de entrevista. La función de esta sería constituir una guía para llevar a cabo los encuentros con los/las educadores/as sociales, considerando en todo momento un carácter semiestructurado que dejase margen a la persona entrevistada para salirse del guion (Creswell, 2009; Hernández-Sampieri, 2010). El proceso no fue simple. Este comenzó con un trabajo de identificación de aquellos aspectos clave que movían la intención de la investigación y que debían formar parte de la conversación: la relación con el otro en la labor socioeducativa, la formación de la propia subjetividad, las implicaciones y riesgos de este tipo de labor…

Tras un análisis continuado y reflexivo en torno a los aspectos fundamentales, acompañado de muchas conversaciones con mi director de tesis, mi tutor y otros profesores/as, se redactó un boceto de entrevista que contaba con diversas preguntas introductorias de carácter personal (académico y profesional) seguidas de otras tantas, organizadas en cuatro bloques principales. Antes de proceder con las entrevistas, se quiso realizar un ejercicio de contraste con algunos profesores especialistas en pedagogía de la alteridad y adscritos al área de Teoría y Filosofía de la Educación, para que concediesen su parecer con respecto a la guía de entrevista.

Para ello, se contactó con ellos por correo electrónico y se les adjuntó el guion de entrevista junto con una plantilla (véase Anexo 4) donde se exponía la evaluación sobre el número de preguntas, su pertinencia, coherencia y adecuación. Sus comentarios y opiniones permitieron reconsiderar y replantear algunas de las preguntas, obteniendo el guion que se pondría en práctica con los/as profesionales. Si bien, en un primer momento, el guion era concreto y estaba detalladamente organizado, en todo momento se concibió como un instrumento flexible y abierto, de modo que la entrevista se desarrollase en tono conversacional y profundo, alejándonos de una dinámica pregunta-respuesta de carácter estructurado y dirigido y abriendo la puerta a temáticas y cuestiones emergentes.

Únicamente después de haber realizado las entrevistas a los profesionales, se consideró oportuno trabajar sobre la guía de las entrevistas grupales dirigidas a los voluntarios considerando los aspectos que habían surgido durante los encuentros con los educadores. De este modo, se hizo un boceto principal del guion de los grupos focales que fue comentado y aceptado por el director y el tutor de la investigación, hasta obtener la versión definitiva de la misma. Se repitió el mismo procedimiento con el guion de las entrevistas en torno a las historias de vida.

7.3. Llamar a la puerta de la experiencia: el contacto con las instituciones

El Tercer Sector de Acción Social de la Región de Murcia cuenta con un gran número de instituciones, de variado alcance y misión, como se ha descrito detalladamente en el Capítulo 3. En primer lugar, junto con el director de este trabajo, se realizó un ejercicio de selección de las instituciones participantes considerando los distintos alcances y ámbitos de actuación de estas. Una vez seleccionadas, el primer contacto con las mismas se efectuó a través de un anuncio de convocatoria en portal del Colegio de

Educadores Sociales de la Región de Murcia (Anexo 5), seguido de un contacto directo a través del Observatorio de la Exclusión Social (OES) de la Universidad de Murcia, cuya área de Investigación está bajo responsabilidad del director de la tesis. El Observatorio de la Exclusión social de la Universidad de Murcia (OES) nace como iniciativa conjunta entre la Universidad de Murcia y la EAPN-RM (*European Anti Poverty Network*) de la Región de Murcia, con el objetivo de explorar las distintas realidades de exclusión en el ámbito de la Región, y desarrollar acciones de investigación, divulgación y debate acerca de diferentes temáticas sociales.

El primer ejercicio de contacto consistió en informar a las personas de referencia de cada institución sobre la investigación, los objetivos de la misma y las necesidades que se tenían en cuanto a la obtención de testimonios. Tras la respuesta positiva por parte de los responsables contactados, se comenzó con la búsqueda de educadores/as sociales para la realización de las entrevistas, considerando que todos ellos cumpliesen con los requisitos de participación y mostrasen una predisposición a compartir su experiencia. Se señaló especialmente este último aspecto, pues se consideraba de gran importancia que las personas que participasen en la investigación lo hiciesen desde una predisposición positiva y conforme con los propósitos planteados.

El proceso fue el siguiente: tras un primer contacto del director de la tesis con la institución, se realizaba un segundo contacto telefónico por mi parte, para establecer quién sería entrevistado y las condiciones pertinentes. Por último, se contactaba directamente con el/la educador/a para cerrar el lugar y la fecha de la entrevista, siempre tratando de adaptarnos al profesional y que el encuentro no fuese intrusivo en su cotidianidad, en la medida de lo posible. Tras la realización de las entrevistas, se realizaba el contacto directamente por mi parte con la persona responsable para la búsqueda de personas voluntarias y personas participantes en la institución. Como ejercicio de autopercepción, tomaba notas sobre mis impresiones tras pactar las entrevistas por teléfono.

7.4. Ante el encuentro hermenéutico: ¿desde dónde?

Prepararse al encuentro hermenéutico es importante: coger aire, abrir los sentidos, abrazar lo incierto y aceptar la negociación constante del tiempo, espacio y silencio que tendrá lugar en el encuentro. El término *conversación* proviene del latín *conversō* y

significa recorrer en compañía. Y para ello, es preciso recordarse a uno mismo -en mi caso, como investigadora- que dicha compañía resultará en una reconfiguración de la propia subjetividad, a raíz de exponer el propio *yo*. Implica una espera, sin tratar de anticipar cómo se desarrolla el diálogo. Un diálogo que no se componga de dos monólogos sino de un intercambio real, valiente y co-constitutivo.

Kvale y Brinkmann (2009) proponen que el entrevistador puede ser un minero o un viajero. El minero persigue desenterrar el oro -cierto tipo de información- y afronta la entrevista con un objetivo claro, marchándose cuando ha obtenido lo que buscaba. El viajero, por su parte, asume la entrevista como un viaje a un país lejano, a otro horizonte de sentido (Gadamer, 1999) donde se siente abierto al cambio, al aprendizaje y a la generación de entendimiento con la otra persona. Esta última ha sido la actitud que desde este trabajo he tratado de asumir frente a cada encuentro, individual o colectivo. Si bien al principio de la investigación -posiblemente fruto de la inexperiencia- resultaba impensable y sobrecogedora la idea de *dejar fluir* la conversación, conforme fue sucediéndose el proceso pude ser consciente de que mi posición genuina, y aquella que la investigación necesitaba, era la de viajera: expuesta, vulnerable, atenta y entusiasta.

Se trataba de una posición que no nacía únicamente de la teoría, sino de mi propia existencia nómada. Una existencia investigadora que habitó dos países más, además del de origen, durante este proceso: el bello país de Irlanda y los lejanos Estados Unidos de América. Cuatro meses en cada uno de ellos. Estancias que cambiaron mi cuerpo y mi mente de lugar, germinando en mí ideas hasta entonces desconocidas: desde las teorías decoloniales al movimiento *Womanist*. De alguna forma, la posición teórica del viajero se alineaba con mi circunstancia física y existencial. Así, me hallé pensando sobre la acogida mientras yo misma era - ¿o me sentía? – acogida. Especialmente, a través de mis tutoras, la Dra. Sharon Todd y la Dra. Guoping Zhao, o mediante la calidez de una palabra pronunciada en mi idioma. Sin embargo, también hubo dificultad. Pensaba en la acogida mientras sentía en mis propias carnes la soledad de las tierras lejanas y la hostilidad de ciertas situaciones. Mi posición cobraba, sin previo aviso, cierta relevancia hermenéutica en este proceso que había emprendido.

Pude pensar desde el sentir, desde tres tierras diferentes, desde la escucha de múltiples acentos. Desde el no sentirme comprendida, ni literal ni implícitamente. Pero también desde el sentir una mirada de apoyo a miles de kilómetros de mi hogar. Desde la complicidad con un absoluto desconocido, o la final familiaridad de lo que se planteó

como absolutamente ajeno en un principio. Desde la sensación de adecuación que se turnaba con la de incomodidad. Desde un *yo* siempre en movimiento, aun apoyada en el sofá de cuero de una casa de estudiantes, temporalmente a mi nombre. Desde ahí, y no desde otro ser – porque no era posible, ni deseable-, se afrontó la hermenéutica de la hospitalidad, en sentido compartido.

7.5. La conversación hermenéutica: la acogida como impulso

Las conversaciones individuales y grupales se constituían como encuentros a los que me dirigía con alta ilusión, acompañada de una dosis de nerviosismo y un matiz de miedo que me susurraba: "¿y si no lo estoy haciendo bien?". No obstante, era consciente de que no existía *un único modo* de hacerlo adecuadamente. Mi objetivo era uno: generar un ambiente que constituyese el impulso de la propia conversación hermenéutica y *nos* permitiese traspasar la superficie y bajar al fondo. Tratar de materializar aquello que indagaba, hacer sentir bien a quien no se hallaba en su lugar de referencia.

Para ello, era necesario mantener una actitud de apertura que evitara la imposición en una conversación que no era únicamente mía. Leer las necesidades de la situación, realizando las preguntas desde la genuina curiosidad, sin caer en automatismos. Al mismo tiempo, animar las respuestas y devolver preguntas si era necesario (Flick, 2015). Durante la conversación, evitar terminar la frase de otra persona, no adelantar la respuesta, y *estar presente* en la conversación desde una predisposición real a la escucha.

Cada fase de encuentros con los participantes tenía unas circunstancias, y con ello unas necesidades particulares y específicas. Sin embargo, sí hubo una serie de actuaciones que llevé a cabo durante todos ellos, que permitiese un registro detallado del entendimiento que se estaba produciendo. El primero de ellos era la grabación de un vídeo de mí misma antes y después de cada encuentro: el previo, recogiendo las sensaciones con las que enfrentaba el encuentro; el posterior, plasmando la percepción del momento respecto al transcurso, contenido y sensación del encuentro acontecido. Dicho proceder me iba mostrando, progresivamente, que *no había vuelta atrás.* Lo escuchado en cada encuentro se anclaba en mí y conviviría conmigo de modo inevitable.

Otra de las acciones emprendidas durante los encuentros con los participantes era un ejercicio previo donde trataba de concienciarme acerca del hecho de *no contrastar la teoría* durante la entrevista. Si bien existía una intención de relacionar los conceptos

conocidos con lo que pudiese nacer de la conversación, se trataba de un ejercicio de soltura, apertura e intención de no gobernar, ni condicionar o sesgar, el diálogo desde lo teórico. Un esfuerzo de dejarme *escuchar* sus voces, sus historias, sus existencias en sí mismas. Todo ello asumiendo la especificidad de cada encuentro y considerando, no únicamente el discurso de la persona que participaba en él, sino todo tipo de elementos no verbales como gestos, silencios, actitudes ante ciertas temáticas o instantes… (Moules et al, 2015).

Los primeros encuentros individuales, realizados con los educadores, se desarrollaron tanto de manera presencial -en la Universidad de Murcia- como virtual, puesto que una parte de ellos tuvieron lugar durante una de mis estancias internacionales. Se realizaron en un lapso de cinco meses, tratando de dejar un tiempo prudencial entre cada una que permitiese al cerebro y al alma respirar, pensar en lo vivido, y prepararse para el siguiente encuentro (esta consideración se mantuvo con los siguientes encuentros). Ello configuró diferencias en el proceder, puesto que la existencia de una pantalla como intermediaria requería un esfuerzo específico para crear el ambiente relajado y distendido que se pretendía para realizar las entrevistas.

Posteriormente, se llevaron a cabo los grupos focales con las personas voluntarias de manera presencial, también en instalaciones facilitadas por la Universidad de Murcia. Los grupos se distanciaron pocas semanas en su convocatoria. Por último, se desarrollaron las entrevistas en profundidad, donde se manifestó la importancia de que estas fuesen presenciales, debido al carácter sensible de la entrevista. Por este mismo motivo, se solicitó realizar cada una de ellas en la sede de la entidad de referencia de la persona, de modo que se facilitase un ambiente seguro y cómodo para ellos/as desde el cuidado, la seguridad y la comodidad.

Atender a la contingencia era una de las premisas fundamentales para enfrentar los encuentros. Un ejemplo claro de ello fue que una de las entrevistas comenzó a desarrollarse en español, pero posteriormente se cambió al inglés al detectar que era una lengua de mayor comodidad para el joven, que era de un país del oeste africano. Esta circunstancia hizo que ambos nos situáramos en una lengua que no era la nuestra, no únicamente él. Se creó un espacio común donde ambos tratábamos de hacernos entender y comprender al Otro desde posiciones alejadas de nuestro confort. Se creó un espacio compartido de hospitalidad.

7.6. El *post* conversacional y la escritura hermenéutica

Si bien autores como Madison (1988) afirman el carácter retroactivo de la comprensión, no cabe duda de que este se entrelaza con el *entender* que nace con la propia preocupación. Con respecto a los testimonios, este germina en el inicio de la propia entrevista. Justo cuando lo escuchado provoca, sin quererlo, que el mentón se alce en respuesta a ciertas palabras. Algo reclama atención, sobresale de la línea del discurso. Piensas: "eso es". En otras ocasiones, la violencia o el dolor del discurso te sacude tanto por dentro que el *yo* se desmorona y únicamente sientes incredulidad mientras el estómago se contrae. Los testimonios supusieron un *golpe* interno, una sacudida, un traspaso de energía. El haber registrado en formato audiovisual las impresiones del momento previo y posterior a cada encuentro, acompañado de múltiples anotaciones, me ayudó a situarme en el período de análisis.

La primera escucha de los encuentro la realicé *a ciegas,* antes de proceder con el ejercicio de transcripción. Ello permitió una escucha *completa, corporal,* que me situaba en un plano sensible. Ello me permitió prestar atención a cada voz que conformaba el audio y, especialmente, a cómo reaccionaba yo misma a lo escuchado: qué expresiones me movían, cuáles me sorprendían aun habiéndolo ya escuchado, y cuales eran aquellos discursos tan duros que la tentación me pedía pausar la escucha y cambiar de tarea. Muchas frases se manifestaban como obligatoriamente reseñables. Durante la escucha, también saltaron a la palestra la autocrítica y la vergüenza por diversos "y si": haber o no haber dicho. En ocasiones, lidiar con la hostilidad que generan ciertas cuestiones surgidas en el discurso, el propio juicio que debe silenciarse y tratar de escuchar genuinamente, más allá de las propias ideas.

La escucha recoge la conversación, el diálogo constituido donde se entrecruzan significados, comprensiones y respuestas consecuentes. Un baile, un péndulo que fabrica sentido. Posteriormente, enfrentar la transcripción. Transcribir supone un encuentro detallado con la experiencia vivida, si bien el hecho de prestar atención a aspectos lingüísticos y de estilo afecta y diversifica la atención. Donde cabe prestar atención no únicamente a lo dicho, sino a lo que supone el decir: el *cómo*. Su contexto, su porqué. La escucha meticulosa del tono, la velocidad, los silencios, las pausas, las dudas y titubeos. Interiorizar lo escuchado junto con lo experimentado. Superar el significado de la palabra,

hacia el sentido que la viste cuando es pronunciada, demandada, traída al presente. El sentido instantáneo, no aquel que *supuestamente* acoge *per sé*.

Cabe señalar que, en la investigación hermenéutica, tal y como se menciona al término del primer capítulo, los testimonios recogidos configuran experiencias que ayudan a la comprensión del fenómeno, sin deber recoger el texto hermenéutico final un análisis detallado de los mismos sino de aquellas cuestiones que constituyan *instantes preciados* que alumbren significados. Durante la transcripción, salían a relucir partes de la entrevista que albergaban cuestiones muy valiosas, y la pausa de la transcripción permitía dedicarle el tiempo y espacio necesarios. Fue importante *dejar hablar* a las entrevistas, olvidando por un momento la teoría circundante.

Al mismo tiempo, no trataba de silenciar mi mente y las conexiones emergentes, sino navegar de modo dialógico entre mi horizonte de sentido y lo que iba llegando y *sorprendiendo.* Conforme se desarrollaron las entrevistas, nacían las conexiones entre los testimonios. De repente, escuchaba una frase y recordaba al instante el discurso de otro de los participantes, en sintonía o desacuerdo. Comenzaban a generarse tensiones, paralelismos y contradicciones. ¿Cómo iba posible hablar de realización de entrevistas y análisis como dos pasos diferenciados y secuenciales? La sensación interna era de espiral, de círculo infinito, de *back and forth,* como acuñan en lengua inglesa.

Un impulso artesanal

El producto de la transcripciones era, naturalmente, digital. Sin embargo, el programa informático de transcripción supuso un soporte mecánico más que una herramienta de análisis. Algo no terminaba de encajar, había una necesidad de leer en papel, de manipular. Lápiz y color en mano, inmersa en la voz de quien hablaba. Comencé a leer todas las entrevistas de manera continuada, tratando de *refrescar* cada una de ellas y a su vez conectar las diversas experiencias. Leer, rodear, escribir en grande, subrayar. Manipular. Porque si bien la pantalla provee de múltiples funcionalidades y ventajas, no siempre permite generar una auténtica conexión con lo escrito, entre luces, enlaces y funciones.

Una vez concluida la lectura, comenzó un proceso manual que se materializó en horas recortando, separando, nombrando, anotando… destacando todo aquello que movilizaba el propio pensar, escribiendo ideas espontáneas, conectando los discursos.

Tratando de averiguar qué sucedía tras las palabras enunciadas, qué se quería decir al relatar ciertas experiencias. Una búsqueda de sentido y coherencia dentro de un trasiego caótico pero organizado, una estructura que configuraba una tela de araña (Rolnik, 2022) en la que cada pedazo de papel vibraba en conexión con los demás. Un proceso de *caosmosis* (Guattari, 1996). A ello se unió, posteriormente, el mismo ejercicio con el testimonio de las personas voluntarias. Comienza a establecerse una sinergia invisible, un hilo de comprensión cuyo inicio y final eran difíciles de entrever. Una vez realizado este ejercicio artesanal, se volcó al ordenador las estructuras y conexiones que se habían identificado, para posteriormente emprender el proceso de escritura. ¿O debería decir rescritura?

Escribir, teclear, dibujar para comprender

La investigación hermenéutica plantea un interés genuino en torno a un fenómeno, tratando de desmigajar "como es vivido en el mundo práctico, cómo ha evolucionado en el tiempo, cómo se relaciona con la cultura en la que se inserta, y qué significa para quien lo vive" (Moules et al, 2015, p.117, traducción propia). Todo ello trata de recogerse en un texto, el texto hermenéutico. Un texto que se aleja de lo técnicamente descriptivo, de verdades absolutas o causalidades herméticas para narrar una intención evocativa y, en cierto modo, poética. Reflexiva y realista. Afilada e incómoda, si es necesario. Que explicita la dificultad (Grondin, 1999), no para resolverla o simplificarla sino para abrir una conversación y remover lo asentado como cierto. En este caso, mantener lo complejo de lo pedagógico en tanto reflexión de lo educativo:

> Una relación pedagógica no sería una relación estrictamente entre personas en la que hay en juego algo de la transmisión de cultura, sino que sería la producción de un conocimiento acerca de esa relación. Es posible que parta de un deseo de influencia y que, por ende, tenga finalidades, pero en esencia serán diferentes (aunque conexas) a la de una relación educativa. Con esto pretendo descartar el uso de esta expresión para referirnos a ese tiempo espacio en que sucede la educación, para relegar el uso de la palabra pedagogía o el adjetivo pedagógico, a ciertas reflexiones que lo toman como punto de partida y también de llegada. Lo pedagógico es del orden de la reflexión (y es parte primordial de lo que hace un educador social). (Morales, 2017, p.58)

Una conversación afrontada desde la invitación, con la intención de transformar y ser transformada. En sintonía con el río que clama Heráclito, que suelta el estatismo y la

verdad absoluta. Que afronta tensiones y contradicciones, como lo hace la existencia en sí misma. Un ejercicio de asumir la diferencia entre el *querer,* el *deber,* el *poder* -como verbo y sustantivo-, y el *hacer.* Y así, mover el interior, transformar el modo de observar lo exterior. Generar trasiego en aguas serenas. Rescatar lo que moviliza y agita. Despertar lo ético, lo moral y lo político.

> No sólo «dejar hablar», que ciertamente sí, sino «dejar oír» para que todos «oigamos». Porque las vidas hablan, pero generamos demasiados ruidos desde los que no dejamos oír; ruidos también por las muchas palabras que se interponen entre las vidas y nosotros, y que impiden que las vidas nos impriman de realidad. (Renes, 2006, p.6).

Asumir la condición parcial del conocimiento (Jensen & Lauritsen, 2005) implica renunciar a universalismos de trasfondo colonial (Rolnik, 2022). Afirmar que no será posible configurar una definición, como esta es comúnmente entendida, del fenómeno de la acogida. No será posible delimitar la concreción de lo que esta supone. Como se comprobará en las páginas del siguiente capítulo, esta se manifiesta en tantos modos como circunstancias. Por este motivo, el escrito podría provocar, en ocasiones, extrañeza. Aunque ¿no estamos "hechos de extrañeza"? (Valls, 2024, p.26). También se recogen instantes de esperanza, de conmoción. Una exploración compleja y contradictoria, como la vida misma, que serpentea en *zigzag* mientras trata de conciliar el relato existencial con la contextualización detallada; lo estructural y lo único de cada vivencia. La convivencia de la historia individual con lo colectivo, prescriptivo y estructural.

Se trata de articular una hermenéutica de la acogida como elemento fundamental del encuentro educativo, dándose este en unas condiciones específicas que se hallan marcadas por una especial vulnerabilidad y sensibilidad. Lo educativo como intención de acompañamiento y relación; en roce perpetuo con lo humano, alejándose de lo didáctico y científico técnico. Acercándose al Otro, compartiendo el propio pan. Así, profundizar en el entendimiento de la acogida ha llevado irremediablemente a 1) enfrentar aquello que se presenta como *especial* vulnerabilidad: no la que atraviesa y define la existencia común (Mèlich, 2023), sino aquellas situaciones donde la realidad supera la ficción, cuyo conocimiento en forma de relato despierta cierta forma de *dolor* en quien lee. Al mismo tiempo, ello exigía 2) indagar en aquellas estructuras socioeconómicas, culturales, estructurales que sostienen el sistema o engranaje en el que se desarrollan las acciones (el Tercer Sector de Acción Social y los Servicios Sociales). Porque "la hospitalidad, como práctica pero también como horizonte de pensamiento, reclama su imprescindible lugar

en la sociedad contemporánea al tiempo que nos obliga a reflexionar sobre su compleja posición en el entorno social y las aristas que la definen" (Benéitez y Fusco, 2021, p.10).

El proceso de escritura ha transitado, de la forma más explícita, entre las *partes* y el *todo,* 3) sucumbiendo a un movimiento pendular entre momentos clave que han despertado significados concretos y la perspectiva holística desde la cual observar la intención -consciente o inconsciente- de hacer sentir al otro *como en casa*. Todo ello compuso un volumen de información que era necesario 4) manipular, ordenar, reordenar, filtrar, organizar… al mismo tiempo que 5) se acudía a la etimología, a las preguntas, a las cuestiones incómodas. Y, de nuevo, 6) escribir, reescribir, reordenar, volver: movimiento constante. 7) Buscar la coherencia y el equilibrio. Explorar de cerca y de lejos tanto la crudeza como la humanidad de la cotidianidad ajena. 8) Establecer forzosamente el inicio y el final de la conversación del comprender que, como tal, no posee un fin (Gadamer, 1999).

Y así, se materializó el intento de poner palabras a cómo lo invisible de la hospitalidad *tomaba cuerpo* y se volvía visible y perceptible en la cotidianidad. Se conformó el texto hermenéutico que se presenta en las siguientes páginas.

Capítulo 5. Hermenéutica de la hospitalidad en contextos de vulnerabilidad

Índice del capítulo

Prólogo

Premisas de comprensión: mantenerse en la significación

I. La hospitalidad significante
II. La tradición encarnada: in-corpo-rarse
III. Contingencia y misterio: la incursión en lo singular
IV. Lo pático: respuesta, instinto, reacción
V. El permiso circunstancial: una intención admitida

El nacimiento de la hospitalidad: la unicidad múltiple del encuentro

VI. ¿Quién? La doble posición del huésped
VII. Encontrarse: intimidad y exposición
VIII. Arropar la desesperación: sostén y adaptación
IX. El vínculo y la paradoja de la hospitalidad: familiaridad y extrañeza

Condición y consecuencia: lo ineludible

X. La condición institucional de la realidad estructural
XI. La condición simbólica de la realidad situada
XII. Afectación incontrolada, resistencia fabricada
XIII. Responsabilidad, deuda y culpa

Prólogo

Explorar lo humano puede resultar confuso. Si bien aquello que nos constituye se manifiesta de modo constante, este se esconde ágilmente al tratar de alumbrar un ejercicio de comprensión. Escurridizo, se muestra borroso, incoherente, desconcertante. A su vez, es esta misma condición desconocida e imprevista de lo humano aquella que despierta y mantiene viva la más profunda curiosidad por ella. Una curiosidad que no desiste en el intento de indagar en cada hueco del poliédrico existir, por más recóndita que sea su posición. Que no duda en interrogar y cuestionar el origen mismo de lo nombrado.

La noción de lo humano existe porque, en su debido momento, fue creada. Según ciertas fuentes, esta hunde sus raíces en la propia tierra -*hummus*- que acoge la vida. En algún instante histórico nació la necesidad contingente de nombrar aquello que atravesaba a todos aquellos seres andantes, hablantes, sintientes. Como cualquier otro vocablo o expresión comunicativa, nació en relación. Nació como palabra para ser dicha, escrita, pronunciada por alguien *a alguien.* Como representación de la inquietud más interna. Sin poseer definición estricta, lo humano existe como comprensión colectiva y tácita, como manifestación de aquello que atraviesa el estar-en-el-mundo (Heidegger, 1927).

> Y es que existen conceptos que se suponen unos a otros, y sin uno el otro no tiene sentido. (¿Y quizá no todos?). Tal vez ocurra del mismo modo con toda la vida humana -siempre en equilibrio inestable-, y nada tendría sentido en su soledad, sino en conjunción -armonía- de contrarios. (Zambrano, 2022, p.67)

Nadie es más humano *en sí mismo*. Es posible ser -o considerar humano- únicamente en relación con el otro. La humanidad es relacional. Estas líneas buscan lo humano en aquella relación que se establece con una intención educativa. Lo educativo es aquí asumido como intención y no como acción, movilizando la atención hacia lo procesual y generativo, independientemente de su efecto o resultado. El proyecto frente al producto. La aceptación serena de lo inacabado que representa la condición humana. La atención se dirige a aquello que posibilita y al mismo tiempo germina en la relacionalidad, desembocando en una donación que es más compartida que mutua. Una donación (Martín, Gijón y Puig, 2019) que se fusiona en el encuentro, que permite y nace en relación. Que articula lo educativo como acontecimiento intrínsecamente humano (Bárcena y Mèlich, 2014).

Por lo tanto, es la intención presente explorar las manifestaciones de la *hospitalidad* que han nacido en los encuentros relatados, en un intento de articular una comprensión de los significados emergentes. Un "pensar lo no-pensado" (Rouhiainen, 2020) atendiendo a aspectos no cognitivos del encuentro. Las *manifestaciones* atendidas hacen referencia a actos o hechos que implican un significado o una intencionalidad: así es como viene definido el "gesto" por los académicos de la lengua española (Real Academia Española, 2014a). Frente a la asunción directa de la previa definición, se reclama aquí el abandono de todo imaginario reduccionista, avanzando más allá de su acepción primaria como movimiento corporal.

El gesto se asume aquí como contenedor de amplias intenciones. Como presencia y ausencia, como intención e instinto. Como fruto del reflejo y la reflexión. Lo corporal y lo gestual manifiestan lo experiencial, y con ello lo existencial, de la vivencia humana. "Tanto tiempo hemos estado separados de nuestro cuerpo, tanto tiempo ha sido para nosotros apenas un soporte o un instrumento, que apenas somos capaces de escuchar todo lo que sabe, el legado de su experiencia" (Valls, 2024, p.17). Recuperar las *palabralmas* en un mundo neutralizado por un habla apática. Un decir separado del cuerpo que ya no está en movimiento: "gran parte de la vibratilidad del cuerpo es la que termina quedando anestesiada, lo cual tiene como uno de sus efectos más nefastos separar el habla de los estados sensibles" (Rolnik, 1995 en Valls, 2024, p.1).

Gestos múltiples en contextos diversificados, expuestos a la contingencia absoluta. Escenarios compuestos de estructuras sistémicas visibles e invisibles, que bloquean el paso y configuran una condición concreta que limita el movimiento como un traje del tallaje equivocado. A su vez, un intento implacable de *estar* para el otro, una voluntad que sobrepasa lo estipulado y el nacimiento del valor que desata la necesidad de supervivencia y aquella de ayudar a sobrevivir. Un instinto de disolver la soledad hostil que acucia durante la dificultad y la vulnerabilidad; un ofrecimiento del *yo* en tantos modos como circunstancias.

¿Cómo se articula el *recibir*? ¿Qué sintonía se entreteje entre el dónde, el quién, el cómo y el cuándo?

Sentir asfixia en mitad de la naturaleza, sentirse *fuera* entre cuatro paredes.

Y, sin embargo, sentirse arropado a la orilla del mar.

¿Se *siente* la hospitalidad?

Murcia, 14 de octubre de 2023

Son las once de la mañana de un lunes templado de octubre, en la sede principal de una entidad social. La entrada es amplia, sencilla pero luminosa. El entorno es similar a otras instituciones de su naturaleza. Despachos con la puerta normalmente abierta, sillas en salas de espera que raramente están vacías. Piernas temblorosas, brazos cruzados, miradas inquietas que se transforman en sonrisas tímidas al escuchar la pronunciación del propio nombre. Palabras suaves de bienvenida, prudencia, cordialidad. Un español simplificado, acompañado de múltiples gestos que tratan de ampliar al máximo las posibilidades de comunicación y entendimiento. Carteles coloridos con ofertas formativas. Horarios similares y contenidos dispares para hacer frente a una necesidad idéntica: seguir adelante, de cualquier modo.

Dentro de la espontaneidad, nacen saludos efusivos, abrazos duraderos, reencuentros de quien vuelve únicamente *a saludar,* o a celebrar su cumpleaños con una tarta llena de agradecimiento. Se escuchan carcajadas sinceras. Señalan con orgullo la pantalla del teléfono móvil, donde fotografías y vídeos muestran lo vivido y disfrutado, quién ha llegado al mundo, los frutos recogidos y los retos del nuevo existir. Nombres nuevos y experiencias por estrenar que dotan, sin quererlo, de esperanza y luz a quien aún observa desde los asientos de bienvenida. Esperanza de una nueva posibilidad, un *tal vez* que enfrenta el *no* que parece gobernar la propia existencia.

Encima de la mesa, documentos acumulados rezan títulos de alta extensión y baja comprensión, de soluciones institucionales a medio y largo plazo. Desde el *Protocolo de coordinación para mejorar la inserción sociolaboral de personas en situación o riesgo de exclusión social* (2017) al *Extracto de la Resolución de 29 de julio de 2020, por la que se convocan subvenciones dirigidas a instituciones sin fin de lucro para el desarrollo de programas de mejora de la empleabilidad dirigidos a jóvenes en situación o riesgo de exclusión social para el año 2020 y 2021, cofinanciadas por el FSE (Fondo Social Europeo)*. La escena completa recoge la simbiosis entre lo interpersonal y lo burocrático. Frente al cóctel humano de bienvenidas, se escucha el susurro de lo *estrictamente profesional* que trata de establecer el marco institucional, que define el orden específico que deben seguir las relaciones sociales en ciertos contextos (Núñez, 1999).

En cada uno de los documentos apoyados en la mesa reinan términos hermanados en torno a la regulación de procedimientos. Plazos, objetivos, horarios, técnicas, actividades, temporalización. Linealidad, orden, limpieza, organización por bloques. Un mandato en blanco y negro que recuerda con ahínco cada paso a seguir. Un *corsé organizacional* (Béjar, 2006) que cognitiviza y categoriza lo vivencial, legitimando -o no- el sufrimiento en función de una escala de Likert, y decidiendo si este es digno o no de respuesta y acceso a los recursos: "se mide un poco la vulnerabilidad" (Carmen, educadora social). Datos *personales*, situación legal, factores de riesgo, factores de protección. El posicionamiento de la existencia en una lista de espera.

> Cuando llamamos a las personas para que vengan a hacer la entrevista -la primera entrevista para ponerse en la lista de espera- hay gente que… No lo entiende bien y viene con sus cosas, con sus mochilas para entrar… felices de decir "¡hoy es mi día!". Y luego le tienes que decir "no, cariño, si hoy es una primera entrevista, y dentro de *cuatro* meses te llamarán para entrar" […]. Es muy difícil decirle a una persona que hasta dentro de cuatro meses no le vamos a llamar. Por mucho que queramos. Que no te vamos a llamar. Imagínate, noviembre, que es el mes más frío. Noviembre, diciembre, enero… y en febrero te vamos a llamar... Es dificilísimo. (Carmen, educadora social, énfasis propio)

La fragilidad humana se manifiesta desde múltiples rincones, consciente e inconscientemente. Atraviesa lo cotidiano y lo excepcional sin atisbos de piedad. Y es que "lo único que hace particular al ser humano es la extrema improbabilidad de su existencia, […] dejaremos de existir en algún momento" (Losada, 2019, p. 72). Frente a su aplastante presencia, se busca refugio en la protección y el control de nuestra propia condición vulnerable (Mèlich, 2023). La rígida planificación y organización, en forma de tecnificación, se plantean como mecanismo preventivo que colma lo humano de una falsa sensación de tranquilidad frente a su genuina incertidumbre.

En este sentido, más términos se asientan sobre los escritorios: planes de intervención, acciones propuestas, indicadores de evaluación. Solicitudes en curso, procedimientos, reclamaciones, formularios, anexos. Petición de asilo. Aceptada. Denegada. ¿Y entonces? Frente a lo escrito, -lo *dicho* (Levinas, 1991/2001)-, lo vivido y *real* se expone en el *decir.* Lo humano se manifiesta genuinamente al traspasar las puertas de cualquier institución. Frente a la estructura y el orden, se navega con valor la imprevisibilidad. Resuena la queja de la ausencia eterna de tiempo y recursos, nunca suficientes. Pero la intención no desiste. De lejos se aprecian infinitas copias idénticas del

documento “Plan Educativo Individual”, pero en sus rostros se advierte la unicidad de los encuentros.

Así como la hierba encuentra su camino entre la dureza del cemento, la humanidad se abre paso entre la reglamentación impostada de los documentos en tonos grises: “tanto papel, tanto rellenar documentos: que si el protocolo de acogida, el protocolo de adaptación, […] bueno, hay que hacerlo, pues lo hago. Con todo el cariño del mundo, ¿no? Pero yo soy más del día a día” – afirma Clara (educadora social).

Pero ¿qué sucede en el *día a día*?

Premisas de comprensión: mantenerse en la significación

I. La hospitalidad significante

"Que se sientan en un espacio seguro, ¿no? No sé, ya eso creo que es más inconsciente, tal vez."
(Ana, educadora social)

Gabriela tiene setenta y cuatro años, y ha sido voluntaria durante más de cuarenta y cinco en diferentes países del mundo. "Cuando tú estás con un refugiado, eres la cara visible de todo lo que se le niega" -afirmaba con voz serena, pero segura. Asumir la propia existencia como la encarnación de lo inaccesible se impone como ejercicio irrenunciable para todo aquel que recibe a una persona extranjera. En forma de voluntario o de educador, ambas figuras encarnan aquel país de destino que rechaza sin reparo su presencia, señalándole como indeseable, molestia, equivocación y perturbación del *orden establecido.* Enunciando un *no* sistemático y transversal. Paradójicamente, ambas figuras se constituyen, a su vez, la *única* vía accesible, la única puerta donde es posible llamar: "en la desesperada, me dicen, *Carmen, por favor, ayúdame*, porque soy la primera cara que ven" (Carmen, educadora social).

La tensión que se entreteje como el nudo gordiano de los servicios sociales navega entre el *no* sistemático y el *puede* que se construye desde la acción localizada y contextualizada. Las cuerdas que anudan la realidad nacen de múltiples circunstancias y problemáticas, de una variedad inclasificable, componiendo el *ahora* de personas concretas. En aquellas ocasiones donde el sistema responde a la necesidad -previamente descrita, medida y aceptada-, se produce la condición de posibilidad. En muchas ocasiones, esta tiene lugar a través de un gesto aparentemente simple, pero determinante: una llamada de teléfono para avisar de que una vivienda social está disponible.

> Cuando llegan tan perdidas, con sus maletas… sin saber a dónde vienen… el miedo de... el miedo de no saber dónde están […] cuando ya una persona viene porque no tiene donde vivir, es como ya la vulnerabilidad más más, más extrema. […]. Esa vulnerabilidad de "no tengo dónde dormir esta noche" (Pilar, educadora social)

La ausencia de un lugar donde volver, la existencia *a la intemperie* (Ortega y Romero, 2019) conforman la exposición absoluta de la condición vulnerable (Mèlich, 2023). A merced de la propia circunstancia, sin recurso posible al control y la calma que inundan los discursos sobre el bienestar de la ciudadanía en una sociedad democrática. Si bien el acto de proporcionar acceso a una vivienda podría considerarse, aparentemente,

una respuesta *simplemente* material -una casa, una habitación, un techo bajo el que ampararse aun cuando no llueve-, lo material se envuelve de significado, simbolismo y emoción: *"*poder recibir y dar la oportunidad a esa mujer de que tenga una cama y un lugar en el que estar… Yo me quedaría con eso" (Pilar, educadora social).

Dicha significación, que articula la hospitalidad, es fácilmente observable en los rostros de los/as educadores/as cuando describen detalladamente cómo se organizan las habitaciones que *esperan* pacientes a su próximo inquilino, que están intencionalmente "preparada(s) para llegar". Resuena el caso de Ana, educadora social que realiza labores de acompañamiento en pisos de acogida para jóvenes. Específicamente, Ana trabaja en el Servicio de Transición a la Vida Adulta (TAV), que proporciona una vivienda a "jóvenes entre 18 y 21 años sin apoyo familiar" y pretende "lograr el desarrollo integral y el acceso a una vida autónoma e independiente de cada joven mayor de edad y en situación de desamparo" (ADSIS, 2024, párr.1). Aquí toma cuerpo una intencionalidad capaz de transformar cuatro paredes en un hogar, "un espacio seguro" frente a dicho desamparo.

Estas viviendas se dirigen, esencialmente, a jóvenes que previamente han estado bajo la tutela del Estado o en programas de acogimiento familiar y no poseen otra opción de residencia, como opción transitoria de un año y medio de permanencia máxima. La existencia de un sistema público de protección a la infancia representa una intención colectiva de cuidado y atención a un sector de población vulnerable y sin recursos. Por este motivo, cobra un carácter sensible que implica una serie de especificidades y consideraciones a tener en cuenta si se pretende atender a su particularidad. En el caso de las viviendas TAV, tiene lugar una circunstancia que difícilmente se percibe si no es a través del relato de Ana, que *vive* la aplicación de cada protocolo y plazo. Porque cuando el cambio de residencia se da en un día *especial*, este duele más. Duele, de un modo *especial*:

> Normalmente llegan el día de su cumpleaños, de dieciocho. […] Siempre hay un pastel de cumpleaños, o alguna forma de… hacer como una bienvenida […] Es que se marchan el mismo día, a no ser que sea alguna prórroga, que hay casos que sí, suelen llegar ese día. Es un día muy difícil para ellos, además, porque vienen de situaciones de institucionalización, algunos muy larga, en un mismo lugar. Entonces, dejar eso les cuesta bastante […] La idea es generar un espacio acogedor […] Lo que solemos hacer mucho es cuidar los detalles de, por ejemplo, que lleguen y tengan su cama hecha… porque luego aquí van a ser autónomos, ¿no? Pero su habitación está arreglada, su cama está hecha, en

> la cama tienen un regalo… Tienen eso, un pastel. Y se habla con los compañeros también, para que ese día intenten estar disponibles, para aunque sea soplar las velas. (Ana, educadora social)

Del mismo modo que hay abandonos del hogar forzados por la circunstancia, este relato nos ofrece la crueldad de un abandono programado, establecido de manera anticipada en la estructura que se califica como *Protección a la Infancia.* La representación de una aporía insensible a la vivencia real. Un día -el alcance de la mayoría de edad- que se vive, culturalmente, desde la celebración y la ilusión, se convierte en la repetición del trauma, de la ruptura con lo conocido como propio. Una resignificación discriminatoria, que se impone y marca la diferencia. Tal y como afirma Ana, no cabe consuelo en el abandono de una vida construida el mismo día que el sistema clama: "ya eres adulto". Lo oficial, los plazos, las fechas. ¿Lo *inamovible*? El olvido insensible de las consecuencias *reales* de aquello enunciado desde la practicidad y la eficacia.

> Que nos vea desde un lugar de cobijo, de… la actitud tiene que ser… ¿no? Que se sientan en un espacio seguro, ¿no? No sé, ya eso creo que es más inconsciente tal vez, ¿no? Y depende un poco de cómo es cada uno, pero en nuestro equipo sí que solemos tener esa actitud, así, un poco… de bienvenido a tu nueva casa, o bienvenida a tu nueva casa. […] solemos dejarles bastante tiempo para que aterricen. (Ana, educadora social)

Tras un despegue insensible y forzado, el aterrizaje que puede ser suave o abrupto. El destino puede configurarse como un nuevo hogar o, por el contrario, un lugar hostil del que escapar. Afortunadamente, nace de nuevo, frente al desconsuelo y la acritud institucional, una donación desinteresada que lucha más allá de la propia posibilidad, una *intención* de sostener y dar cobijo, amparo, refugio, protección. La manera de denominarlo pierde importancia cuando lo vivido desborda el lenguaje (Machado de Oliveira, 2021). Un pastel de cumpleaños adquiere connotaciones no contempladas en su receta, se aleja rotundamente de lo banal. Unas sábanas que reciben con calidez.

La respuesta humana y localizada que juega y baila entre lo estructural y lo contingente, entre lo impuesto y lo que instintivamente se percibe como necesario: superar la sola presencia y hacer que estos jóvenes se sientan, en la medida de lo posible, *como en casa.* Una convicción que comparte Eva, educadora social que también trabaja en pisos de acogida, quien afirma de modo tajante: "que no les falte de nada". Del mismo modo, Clara -educadora social- asume con cariño en la voz las explicaciones que podrían darse por supuestas y que, por el contrario, se plantean como estrictamente necesarias:

“se les acompaña a casa a dejar las cosas, les explico cómo funciona la lavadora, para qué sirve el interfono -que muchos no lo saben-, cómo funciona, pues, el microondas… ciertas cosas que damos por supuestas que saben… y no saben”. Porque del mismo modo que una vivienda, cobra poder simbólico cualquier tipo de elemento material o simbólico que, momentáneamente, *salva la propia vida.*

Y es que no es necesario un riesgo físico para que la vida esté en peligro, para que aparezca la duda de acabar con la propia ante la desesperación y el desconsuelo, como le sucedió a Ernesto. Su historia representa y permite comprender el impacto que una acción de cuidado y atención puede tener en la consideración de continuar o no con la propia existencia, de otorgarle un valor, de decidir enfrentar o no la propia circunstancia. Ernesto llegó a España en el año 2022 solicitando asilo como refugiado político, habiendo atravesado un proceso de salida del país de origen de manera precipitada y dolorosa. Relata su llegada a un albergue regido por una entidad social, realizando pausas conscientes, mientras menciona cada uno de los enseres que le fueron cedidos: “cobija, kit de aseo, almohada, toalla… todo nuevo y limpio”. Su sonrisa respira melancolía. Definitivamente, no se trataba de meros objetos de aseo y cuidado, sino de símbolos de aceptación y recibimiento que le permitieron respirar y sentirse *visto*, reconocido.

Del mismo modo, Antonio relata una anécdota de su época como voluntario en la tarea de repartir comida a domicilios cuyos habitantes tenían la movilidad reducida y una situación económica difícil. Estuvo durante un tiempo y, al cabo de unas semanas de repetir la misma ruta de hogares, una de las familias le esperaba con una bolsa repleta de naranjas recién recogidas y una enorme sonrisa de agradecimiento. Era lo único que tenían, y él todavía lo recuerda. Así, como la hospitalidad *significa,* colma de sentido, envuelve sucesos, lugares, situaciones y elementos materiales. Disuelve la hostilidad de la extrañeza, ayuda a atravesar las asperezas vitales que dejan rasguños de difícil cicatrización. Si bien la donación -material o simbólica- no significa el cese inmediato ni progresivo del sufrimiento o la situación vivida, esta se manifiesta como intención explícitamente implícita de *acompañar* dicho dolor. Buscar el alivio que proporciona compartir el daño, aunque se asuma la continuación de dicho malestar. Dar abrigo en todos sus sentidos:

> Una mujer me pidió que la acompañase a hacer una interrupción voluntaria del embarazo. […] La acompañé. […]- cuando salimos […] se hizo tardísimo. Recuerdo que le dejé mi

> abrigo, yo me fui a casa sin abrigo porque hacía un frío… y la mujer no llevaba ni chaqueta. (Pilar, educadora social)

Situaciones como la descrita no tienen cabida entre los textos oficiales de los Planes Educativos Individuales. Circunstancias que se escapan de los márgenes institucionales y que, sin embargo, se repiten constantemente en la vida cotidiana de cada entidad social. De algún modo, preguntarse por el *dónde* de la hospitalidad pierde fuerza, al constituirse esta en forma sensible, vivencial, como la identidad del lugar (Massey, 1994). Una constitución inmaterial, un eco perceptible que despierta el *pathos* –"sufrimiento y también pasión"- de quien lo experimenta. Agita la sensibilidad y la percepción del exterior (Van Manen & Li, 2002).

De este modo, la hospitalidad no significa epistemológicamente sino ontológicamente, sensitivamente. Altera el modo de existir en un momento y lugar. Viene a nombrar la consagración agnóstica y *pática* de la *humanidad* que se establece entre seres humanos, lo *vivido* cuando lo humano se conforma en relación. De este modo, se manifiesta como un sentir, un fenómeno *pático* que moviliza el interior, impacta en la sensación corporal e inmaterial, transformando el modo de estar-en-el-mundo.

Pero ¿cómo estamos-en-el-mundo?

II. La tradición encarnada: in-corpo-rarse

"Tenemos la sociedad adentro."
(Rivière, 1985, p.57)

La condición corpórea que habilita el existir no posee un carácter universal, como se ha planteado a lo largo de la tradición occidental. Esta se inserta en una circunstancia, en una situación única. "Fuera de esta circunstancia podríamos encontrar fantasmas, pero no hombres. Es el ser humano que siente y piensa, ama y odia, goza y sufre, porque es corpóreo" (Ortega y Romero, 2019, p.203). Así, lo corpóreo se plantea como opuesto a lo sedentario, estable y continuado. Como movimiento de nacimiento y muerte incesante, a nivel interno y externo, se genera y regenera para poder seguir siendo llamado *cuerpo.* La existencia corporal que sacude la condición humana configura un modo de *ser* cambiante y expectante ante lo aún no sucedido, lo potencial.

Dicha existencia se compone así de múltiples instantes de muerte y vida, de enfrentamiento con el *sucederse* de la trayectoria vital. Por este motivo, concebir la hospitalidad en singular podría llevar erróneamente a la creencia de que únicamente existe *una* y, por ende, es posible indagar en qué consiste o qué significa esa *una*. Sin embargo, la singularidad de la hospitalidad no refleja su univocidad sino su unicidad. Su carácter como intención única con significados múltiples, coherentes con la diversidad de la experiencia humana. Una naturaleza contingente, *singular* y específica. De este modo, cada nacimiento de la hospitalidad se articula en torno a un determinado quién, cómo, cuándo y dónde.

> No llevamos la misma mochila ni venimos de… ni los orígenes son compartidos, ¿no? para saber exactamente cuál es el prisma cultural desde el que una persona interpreta lo que le puede estar pasando. Sí, todo eso es muy complejo de hacer. […] cómo eso les ha afectado no tiene nada que ver con tus vivencias […]. Las relaciones que han establecido, culturales, también son totalmente distintas a las tuyas. (Carlos, educador social)

Carlos es educador social y desempeña su labor como técnico en pisos de primera acogida o *emergencia* -así lo refiere él mismo- que normalmente son ocupados por personas migrantes que llegan a España en condición de necesidad. Ello hace que tenga contacto directo con personas procedentes de múltiples países y culturas. Durante nuestra conversación, nace la cuestión de las *diferencias*. Afirma con firmeza: "la diferencia no es solo cultural sino humana". Es esta breve oración la que recoge el aspecto más

fundamental de *lo cultural:* la diferencia o unicidad de cómo se desarrolla la materialización de la cultura en cada individuo. Así lo afirma Eva, de manera muy sencilla y directa: "ya no es por la diferencia cultural […]. Puedes tener, en una vivienda, tres mujeres españolas, y cada una va a ser de su padre y su madre".

Se configura aquí un intento de abandonar aquella cosmovisión centrada en grupos culturales referentes a un Estado-nación, y abrazar la noción de cultura en términos de *tradición* (Gadamer, 1999) encarnada en la particularidad (Mbembe, 2016). Sin obviar la existencia de patrones de comportamiento culturales o creencias comúnmente aceptadas y compartidas en grupos humanos, se trata aquí de pensar la cultura en términos de unicidad y consecuente heterogeneidad y corporeidad. Una huida de la agrupación de personas en torno a una categoría definitoria que corre el riesgo de convertirse en absoluta (Mèlich y Moreta, 2018), al describir una condición circunstancial o un rasgo identitario. Siguiendo así a Rivière (1985), cuando este afirma que "tenemos la sociedad adentro" (p.57).

Cada uno de nosotros está en-un-mundo, concreto. El comportamiento individual es fundamentalmente social, de modo consciente e inconsciente. La cultura de referencia se muestra como molde invisible que establece los espacios y las formas, en su mayor amplitud de significado. Dicha premisa descompone cualquier intención relativa a describir *qué elementos* configuran un gesto hospitalario, incluso considerando un contexto concreto como es el área geográfica del sudeste español. Alejarse de un reduccionismo cultural es necesario para observar la relación que se establece entre tradiciones encarnadas aparentemente similares u opuestas. El único aspecto que nace como certero es la necesidad de cuestionar la propia costumbre, atendiendo incluso al mismo *mirar*:

> Con la población africana […]. Para ellos es una falta de respeto mirarte a los ojos. Entonces, cuando hacía la entrevista, todo el rato miraban para abajo y yo le decía: "Pero bueno, ¿me puedes mirar […]?" Porque claro, resulta muy incómodo que estuviese todo el rato así, mirando para abajo, y no hubiese ningún contacto visual. Yo, al principio me llamaba mucho la atención… de "¿por qué no me miras?" […]. Un traductor me dijo: "para ellos, mirarte es como si te estuviese prácticamente desnudando. Es una falta de respeto muy grande para ellos. (Carmen, educadora social)

Una búsqueda del encuentro visual que provoca un absoluto *desencuentro.* Como consecuencia, una revisión del propio horizonte de sentido y el reconocimiento de que lo

propio no es universal. Ello se relaciona directamente con la disidencia entre lo intencionado y lo efectuado: ¿qué se dice y qué se escucha? ¿cómo llega el mensaje enviado? ¿cómo resuena? Salir al encuentro del otro constituye salir de uno mismo, de las ideas establecidas y los intereses pactados: "hablar con un vocabulario muy sencillo, hablar muy despacio, porque muchos no entienden el idioma" (Clara, educadora social). Reconocer que "la lengua que uno habla no es nunca propia, dado que no es nada de lo que uno pueda apropiarse" (Carrión, 2024, p.234). Salir de la lengua materna, verbal y no verbal, para crear un lenguaje común:

> Nosotras adquirimos un idioma propio, […] sabemos lo que le tenemos que decir para que nos entiendan. […] El otro día fui al médico con un chico, y le dijo absolutamente lo mismo que le dije yo después, y él al médico no lo entendió y a mí me entendió. (Carmen, educadora social)

La ausencia de una explicación comprensible supone un ejercicio violento que anula las posibilidades de quien se ve arrastrado en una circunstancia que se resiste a su interpretación. En ocasiones, las consecuencias que acarrea la violencia de la incomprensión son de un calibre mucho mayor del que puede llegar a imaginarse, ocasionando aislamiento y soledad. Incluso llegando a condicionar la propia libertad y defensa frente a la injusticia sistémica:

> El chico tuvo que pagar cinco mil euros por venir en la patera. Cuando llegó, lo culparon de ser él el conductor, […] lo culparon de tráfico de personas, y lo metieron en la cárcel. Él no sabía nada de español, y cuando estaba en la cárcel se pensaba que estaba en un centro de menores, porque le habían hablado de que, cuando las personas llegaban, te ibas a un centro de menores. […]. Hasta que un traductor le dijo […] que estaba en la cárcel y que le quedaban dos años para salir de la cárcel, por algo que él no había hecho. El conductor era otra persona. […] A los dos años salió de la cárcel y ahora tienen que pasar 5 años más para conseguir su documentación […] para que tus antecedentes penales queden limpios. En esos cinco años, él no va a poder tener ningún trabajo, ni va a poder ir a ver a su familia, ni va a poder hacer un curso… o sea, está completamente […] desaparecido, bloqueado, durante cinco años. […] hoy ha venido llorando, diciendo "es que quiero ver a mi madre, porque mi madre se va a morir algún día y no la voy a poder ver. Y hasta dentro de 5 años no puedo regular mi situación." (Carmen, educadora social)

El entendimiento y la propia expresión constituyen condiciones básicas y estructurales para el establecimiento del propio ser (Habermas, 1981). Especialmente en un nuevo lugar, donde se pretende asentar el propio existir. La expresión en el idioma de

referencia constituye una parte del ser que se ve negada, muda y vulnerable ante un contexto que resuena lejano e incomprensible. Su negación anula una parte de la propia existencia, condensa la propia presencia. La vuelve incomprensible e inaudible.

La creación conjunta de un camino de comprensión genera, por el contrario, la sensación de existencia compartida: "muchas veces, cuando les saludas y ellos ven que les entiendes, porque hablas francés o hablas árabe […] se genera cercanía" (Carlos, educador social). Concretamente, una de las entrevistas de esta investigación fue desarrollada en inglés, lengua extranjera para ambas partes, que generó un espacio donde era palpable el propósito del doble esfuerzo por entender*se.*

La situación relatada por Carmen, acerca del chico que estaba en la cárcel sin ser consciente de ello, constituye ejemplo absoluto de una violencia materializada en una grave limitación existencial. Esta violencia se relaciona directamente con una cuestión logística, que golpea directamente las posibilidades de las entidades sociales. Carlos (educador social) denuncia que "muchas veces el financiador no contempla la traducción […], entonces nos tenemos que buscar la vida". De este modo, en un sistema donde una gran mayoría de las personas que acceden a él no poseen un conocimiento adecuado de la lengua del territorio, las entidades sociales deben valerse de personas voluntarias para sostener el ofrecimiento de una *comprensión* en su nivel más básico y mínimo.

Saida es una de esas personas voluntarias, que desarrolla labores de traducción en entrevistas individuales y familiares. Ello la sitúa en una posición intermedia que *posibilita* el atender. En el relato de su experiencia, es posible percibir, no únicamente una labor de generar una traducción a un idioma, sino una intención de sobrepasar el obstáculo lingüístico y estructural que se presente. Durante las entrevistas que traduce, cuando los dialectos del árabe se presentan ininteligibles para ella, trata de proporcionar papel y bolígrafo a la persona que está hablando, para que esta escriba o incluso dibuje aquello a lo que está haciendo referencia. Reluce el empeño consciente de transformar el mundo interno del otro en *accesible*, al mismo tiempo que se traslada la pregunta a quienes tratan de responderla. Invitando así al otro a una realidad compartida, situada y encarnada.

> Los cuerpos y la educación social mantienen una relación alterada, tránsfuga o anómala. […]. De situaciones exclusivamente intelectualizadas pasamos a situaciones

> hipercorporalizadas. Aquellos sujetos excluidos y diagnosticados son, a menudo, más cuerpo que mente. (Planella, 2008, p.10)

Responder a un cuerpo que se encuentra entre lo desconocido. Tender la mano para ayudarle a in-corpo-rarse, a *habitar* un nuevo espacio. Facilitar el incorporarse a quien se siente caído, a quien enfrenta la adversidad. Ser apoyo para ese movimiento en contra de la gravedad, recuperando la verticalidad. Al mismo tiempo, añadir una vivencia nueva a su memoria corporal, que deformará y nutrirá su propia tradición encarnada, al absorber la novedad experimentada.

Habitar y habitarse en lo nuevo, estrenar un espacio… implica incomodidad, cambio, extrañeza. Por este motivo, la entrada es más suave cuando se percibe un sentir de apertura, un *hacer hueco*, una invitación al *nosotros*: "el primer día, me recibieron como si llevase yendo toda la vida" (Santiago, voluntario en comedor social). Recibir la aclaración de haber llegado a un sitio que se ha convertido en compartido; sin ser percibido como una ocupación extranjera de lo concebido como *propio*.

> Podemos permitirnos saber el nombre de todas las personas que entran por la puerta. […] La acogida... Yo siempre digo que no la hago, en este caso, yo -si recibo […]- o mi compañera -si recibe […]. La acogida *la hacemos todos*. Porque mi compañera va por el pasillo con [alguien] y yo […] también la saludo. Entonces, la acogida tiene que ser de todos, de todo el proyecto […]. Que las personas tengan como referencia a [nombre de la institución], no a Pilar. (Pilar, educadora social)

Ignacio es voluntario en una entidad desde que llegó a España, tras tener que abandonar su país por cuestiones relacionadas con amenazas a su familia y a su integridad física. Emprendió el camino en soledad, y su historia se relata en singular. Sin embargo, él mismo señala: "tenía una conocida que me dio la mano, y ya luego seguí". Una mano tendida, una mirada a tiempo que permite al *yo* seguir siéndolo, con la ayuda del Otro. Porque la incorporación a un nuevo *estar* implica el *amoldarse* del cuerpo, la deformación de lo hasta entonces vivido y considerado como normalidad. ¿Un nuevo cuerpo?

> Muchas de las personas que son acompañadas desde la educación social tienen dificultades con su propio cuerpo, con su presencia corporal en el mundo. La expresión in-corporarse nos habla de la necesidad de formar parte del mundo desde la dimensión corporal. Incorporarse no es solamente la acción de levantarse sino también la de buscar (y encontrar) el propio espacio corporal en la sociedad […] la dimensión corporal

> permitirá el desarrollo de un aspecto fundamental en las relaciones humanas: la comunicación no verbal. (Planella, 2008, p.4)

La comunicación no verbal, concebida como comunicación corporal, no remite únicamente al movimiento concreto, sino al *cómo* del existir, a la expresión de habitar un espacio en un momento concreto. Implica la exteriorización muda, pero significativa de la propia intención hacia el otro.

> Cuando viene una persona a la oficina […] me levanto, le acompaño a que se siente a la silla […]. No estoy sentada yo y le digo: "pasa". […] lo veo muy frío […] Yo me levanto, voy a la puerta […] y un apretón de manos. (Inma, educadora social)

El juego con las distancias físicas y emocionales se desarrolla en paralelo, generando una negociación de cesiones. Una negociación que puede, a su vez, *corporalizar* la nula intención, e incluso el rechazo, allá donde anteriormente se habitaba en proximidad (Esquirol, 2015). Se convierte así en un cuerpo *simbólico* (Fàbregues, 2017) que genera significados y connotaciones en torno a sensaciones físicas, corpóreas. Sensaciones que nacen momentáneamente y ocupan el espacio interno, para posteriormente disiparse o conservarse en la memoria de quien las concibió.

El instante del encuentro supone un punto de inflexión entre el antes y el después. Ese *ahora* que cobra significado en relación, en la intersección de la corporeidad (Almeida, Betancor y Planella, 2023), en el cruce contingente de cuerpos habitados. Sin embargo, el encuentro no es anticipable ni programable, en muchos casos. El cuerpo vaga en su circunstancia, en un existir *nómada* sin mayor pretensión. El encuentro con el otro emerge repentinamente; en muchos casos, como urgencia. En un determinado instante -ni en el anterior ni en el siguiente- germina la humanidad en relación. Responde a una estructura contingente, reinada por el *puede ser*. Así, la hospitalidad se plantea como únicamente posible a través de una materialidad corpórea, sensorial e inesperada.

Dediquémosle atención.

III. Contingencia y misterio: la incursión en lo singular

"Yo he abierto puertas a las 3 de la mañana."
(Marco, educador social)

La contingencia viene descrita en el Diccionario de la Real Lengua Española como "posibilidad de que algo suceda o no suceda" (2014e). De este modo, esta palabra recoge en su significado el germen de la incertidumbre existencial que rodea la trayectoria vital de cualquier ser humano. Tal y como afirmaba María Zambrano (2022), "en lo humano existe la gloria y la tragedia de la posibilidad, de la indeterminación" (p.33). Lo contingente puede ser o no ser, se constituye en el "puede", en la posibilidad siempre incierta.

La imposibilidad de controlar el presente ha remitido, tradicionalmente, a tratar de controlar el futuro. Sin embargo, la realidad recuerda, a cada paso, que no es posible anticipar el quién, ni el cómo, ni el cuándo ni el dónde: "tenemos un teléfono de guardia, que vamos rotando" (Carlos, educador social). El teléfono que menciona Carlos presenta las mismas posibilidades de sonar como de mantenerse mudo, en calma. La existencia de quien lo posee vaga en la incerteza, pendiente de lo que *podría suceder.* Como señala Deligny (2015), "hay una suerte de complicidad necesaria entre […] trayectos de vagar y el encuentro del azar" (p.23).

No hay una manera de anticipar más allá del instante presente, aquel donde se rompe el *hay* (Levinas, 1991/2001). No es adivinable la llegada del otro: "la demanda del otro se nos presenta sin previo aviso. Su irrupción rompe con todos los cánones y todas las normas que regulan, a diario, nuestra vida" (Ortega y Romero, 2019, p.140). Por lo tanto, la respuesta a su necesidad no será *como hicimos antes* o como planificamos que íbamos a hacer, sino como *sea ahora*: "es una aventura. Nunca sabes lo que te va a pasar […], ni la persona que te va a venir ni qué vas a tener que utilizar" (Inma, educadora social). Frente a ello, queda navegar la contingencia a través de un camino *arácnido*, que abandone el proyecto pensado (Deligny, 2015). Alejarse del futuro y *alojarse* en la realidad presente, en lo *ya* dado, en lo que se *está dando*. Obviar el vacío posterior, que únicamente podrá conocerse si este se hace presente:

> Muchas veces no hay... cuando una persona no espera, o no sabe qué esperar… no sabe tampoco cómo reaccionar a los siguientes acontecimientos. Entonces me ve aparecer, ve

> aparecer a una persona que se va a hacer cargo de su itinerario a partir de ese momento, pero tampoco sabe exactamente quién es esa persona, o qué es lo que va a hacer, cual es la intención que tiene… si lo va a ayudar, si le puede perjudicar de alguna manera... (Carlos, educador social)

Así, urge asumir el misterio, la "aleatoriedad de lo cotidiano" (Cerletti, 2008, p.35), la condición adverbial del ser humano que "no se entiende fuera del aquí y del ahora, fuera de su circunstancia" (Ortega, 2023, p.31). Así, "todo intento de dominar lo aleatorio se produce siempre sobre un vacío. Es decir, lo impredecible, justamente por serlo, no puede ser inferido del examen de lo que hay o se presenta, por más riguroso que sea ese examen" (Cerletti, 2008, p.57). Frente a la estructura detalladamente organizada que se exige desde las burocracias institucionales, en el encuentro y el acompañamiento se abraza el azar y el misterio de lo desconocido, dando lugar a

> tentativas, a la imposible empresa de perder el tiempo, a habitar espacios llevados por el encuentro, a mantener a raya el proyecto para que no invada todos los rincones de lo educativo, […] mantenerlo a resguardo de esta necesidad actual de volver todo transparente, visible, evidente. (Morales, 2017, p.63)

Dejar espacio a lo desconocido o incierto permite el nacimiento de lo inesperado, "aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles" (Duschatzky y Corea, 2002, p.78). La incertidumbre como única certeza permite la asunción de una posición de espera *activa* que está atenta a lo que *pueda* suceder. Marco, educador social en un Centro de Baja Exigencia, relata: "se suponía que podías entrar hasta las once de la noche, y yo he abierto puertas a las tres de la mañana. Antes de que se quede ahí muriendo de frío…". La norma marca; la humanidad responde antes de que el frío lo haga por él.

Los Centros de Intervención de Baja Exigencia atienden a "personas que presentan un abuso de drogas o alcohol, adoptando una perspectiva de reducción del daño ocasionado por el consumo de sustancias psicoactivas y con una intervención de carácter sanitario y psicosocial" (Fundación Salud y Comunidad, 2024, párr.1). El objetivo de estos centros es disminuir los daños ocasionados por el consumo de droga, así como minimizar los riesgos del mismo mediante atención social, sanitaria, psicológica y formativa. La perspectiva de "reducción del daño" nace en la década de los ochenta, frente al amplio incremento de infección por VIH en España. Una de las primeras iniciativas de este tipo fue el *Programa de Intercambio de Jeringuillas* (PIJ) que se desarrolló en el País

Vasco en 1997, donde se proporcionaba material de inyección estéril gratuito a las personas que lo requiriesen, a cambio de sus jeringuillas usadas.

El uso continuado de la nomenclatura de *baja exigencia* persigue "ofrecer un contrapeso semántico a la influencia de una percepción social preponderante que entiende que el acceso a la protección social implica algún tipo de contraprestación (exigencia) por parte de quien la recibe" (Marina, 2018, p.13), ya que estos centros atienden las necesidades básicas de las personas que acuden sin requerimiento alguno. De este modo, desde las unidades de *baja exigencia*, existe una atención constante a la contingencia. Una posición atenta, a la espera de lo que pueda acaecer, a quien toque a la puerta. Preparados para dar refugio a un cuerpo sin protección, un cuerpo que ha quedado a la intemperie (Romero y Ortega, 2019) sin más recurso que su propia corporalidad, a la que trata de distraer de su propia realidad.

Asumir la contingencia es aceptar el surgimiento de lo singular. Cerletti (2008) afirma que las singularidades son "una consumación de lo fortuito: de un encuentro y que, por lo tanto, no tienen una figura meta estructural reconocible de antemano". Ello implica no confiar en que aquellos sucesos ya acaecidos constituyen la *norma,* considerando siempre su carácter singular y concreto en forma de *acontecimiento* que nace como "diferente de lo existente hasta entonces" (p.61). Este carácter singular se relaciona con lo irrepetible, puesto que supone asumir la posibilidad de que cualquier encuentro sea el único o el último. "Muchas veces se van sin avisar", suspira Carlos, respecto a los pisos *de emergencia*.

Abandonar las certezas y las repeticiones abre un sinfín de posibilidades que permiten navegar la contingencia desde la aceptación y no desde la resistencia. La espera activa frente a la posibilidad del encuentro con el otro tiene que ver con estar atento, pendiente, casi *colgando* en el vacío. Una vigilia atenta, observadora de cualquier pequeño movimiento que abra una posibilidad de respuesta. Esperar encarna la donación absoluta, la entrega genuina de aquello que nadie puede devolver: el propio tiempo, el propio existir. Una donación sin condiciones. Una posición de alerta frente al mínimo resquicio de presencia, esperando una pregunta que puede no llegar, o que puede *tardar*. Una espera que puede volverse difícil en un mundo *sin tiempo y con prisa*- (Novo, 2023).

El tiempo puede admirarse desde diferentes ópticas. El tiempo secuencial remite a la noción griega de *Chronos*. El tiempo que pasa, que avanza de manera monótona; el

tiempo de la espera. El tiempo institucional, pactado, marcado en plazos, estructurado, gris. Tiempo previo y posterior al instante de encuentro con el otro, que se sucede en mitad de dicha espera y adquiere el significado de *Kairós*: ese instante fugaz, la ocasión, el *momento adecuado* donde la contingencia dice "sí". Hasta ese momento, una sensación de no estar en calma. Sin cerrar la puerta porque no es posible pensar "ya no viene"; siempre *puede*. Mantener la tensión, sin soltar la cuerda que nos une a lo que pueda necesitar el otro.

Pero ¿qué sucede cuando llega el otro? ¿basta con responder para hablar de *hospitalidad*? ¿es el mismo encuentro *certeza* de hospitalidad?

La contingencia como condición existencial provoca que la hospitalidad no sea pensable desde una idea teórica, constante e inmutable. Esta puede -o no- nacer en cada *estar*, para posteriormente transformarse en recuerdo corpóreo, *configurante* del propio ser. Si la hospitalidad se da con respecto a los cuerpos, al sentir corporal, no puede ser abordada de otro modo que desde lo *pático*, lo sensible, lo *sentido.* De este modo, reflexionar en torno a ella es únicamente posible pensando en torno a todo aquello que podríamos nombrar como *no-pensable*, emprendiendo una *corpografía* (Planella, 2006) de lo pático.

IV. Lo *pático*: respuesta, instinto, reacción

"Me impresionó mucho cuando vi empezar a entrar a la gente […] las caras son las mismas, pero la expresión cambia todos los días."
(Santiago, voluntario en comedor social)

Ludovico Einaudi publicó en el mes de octubre de 2024, mientras este texto estaba siendo escrito, una pieza con el título "Pathos". La coincidencia resultó curiosa, como mínimo. El mismo día que fue publicada, comencé su escucha de camino a la universidad, antes de retomar la escritura. Extrañamente -o tal vez, no- no me fue posible terminar la canción completa. Me abrumó la melodía, me… ¿incomodó? Resulta complejo explicar exactamente qué sucedió y por qué. Y, sin embargo, así se dio.

Invito a todo lector a escuchar con entera atención la pieza, a experimentar su impacto. Algo se remueve, se moviliza. Las notas hacen vibrar lo estático, lo neutro. Se siente, dentro, el nacimiento de una sensación que altera.

Puede que, llegado un punto, se sienta la necesidad de pausar la música, de evitar lo que esta despierta, de huir. Porque no siempre estamos preparados para el nacimiento de sensaciones y emociones.

Sin embargo, no siempre es posible pausar la música -o la vida- y dejar de sentir.

Si se procede con la búsqueda de la palabra *pático* en el Diccionario de la Real Academia Española (2014f) podrá comprobarse que no se localiza algún resultado. El mismo programa ofimático de Word subraya la palabra con su característica línea roja en el señalamiento de esta como errónea o no identificable. Sin embargo, su traducción en lengua inglesa -*pathic*- sí aparece en el Diccionario Collins (2025), donde destacan dos acepciones principales. La primera, remotamente alejada del significado aquí expuesto, señala "relacionado con *catamite*", nombrando esta última al joven que es captado con fines sexuales. La segunda definición de *pathic*, ligeramente más relacionada con estos párrafos, señala "lo referente al sufrimiento".

Tal y como viene concebido en estas páginas el vocablo *pático*, su significado no únicamente refiere al sufrir o a la emocionalidad. En este caso, se alude a lo sensible, interno, físico, sensorial… en relación con el término griego *pathos,* concebido este como "afecto vehemente del ánimo" (Real Academia Española, 2014g). Como afirman Van Manen y Li (2002), "es mucho más fácil describir los aspectos cognitivos que los *páticos* de nuestro mundo. Los aspectos cognitivos son las características conceptuales, objetivas

y mensurables de algo", pero es a través de lo pático que se alcanzan "dimensiones no cognitivas" (p.219). De algún modo, la noción rehúye la explicación lógica de la misma palabra:

> Aspirar a expresar lo pático con el lenguaje directo propio del *logos*, equivaldría, por ejemplo, a obligar a un poeta a expresar sus versos con dibujos o, a un dibujante, a manifestar su arte con versos. Lo pático exige un lenguaje propio. (Pino, 2005, p.445).

El término *pathos* figura en la retórica de Aristóteles, en relación con la emoción, junto con *ethos* -referente a la credibilidad- y *logos* -la razón-. Se trata de una cuestión relativa al contacto en el sentido de *ser afectado por algo o alguien* (Santanen, 2018, p.2018). Así, lo *pático* está más relacionado con lo visceral que con lo cognitivo o incluso lo gnóstico o místico. Es decir, tiene una condición no discursiva (Guattari, 1996). Es relativo a lo "relacional, situacional, corporal, temporal, accional" (Van Manen y Li, 2002, p.219), alejándose de la causalidad o intencionalidad. Lo *pático* no es buscado o planificado, sino *sobrevenido* y atendido en la circunstancia concreta, espacial y temporal. No tiene una causa concreta sino que se manifiesta como completamente *casual.* Y en cada caso, en la unicidad del suceso, cobra materialidad en forma de *afectación*.

La llamada del otro presenta un carácter *pático*, sacudiendo lo existencial: "yo, cuando voy al sitio, pongo la cabeza […] pero también pongo el corazón", afirma Santiago (voluntario en comedor social). Por ende, la respuesta a dicha llamada no puede ser de otro modo que de su misma naturaleza. Ante la llamada que moviliza lo interno, la respuesta nace de modo *instintivo*, sin aludir a lo racional y cognitivo, sin preguntar siquiera por el propio nombre (Derrida, 1998), como añade el voluntario: "yo no pregunto nunca por qué están ahí, no me importa". El instinto humano se concibe como el "impulso natural e innato" que "obedece a una razón profunda, sin que se percate de ello quien lo realiza o siente" (Real Academia Española, 2014h). Su definición práctica queda ampliamente recogida en las palabras de una de las educadoras:

> Con el cuerpo ya marcado, con la cara marcada, […] vino y me dijo que si la acompañaba a coger las cosas de su casa. Pues yo… cogí mi coche, personal, la llevé a su casa… y yo… fue de las primeras veces que me metí en una situación que tuve miedo. Digo, "imagínate que yo estoy entrando aquí, la estoy ayudando a sacar las bolsas de la casa -bolsas de basura negras- y de repente viene el hombre, me ve aquí y nos pega a las dos una paliza". […] Es que *me vi en la necesidad de hacerlo*, es que ella no confiaba en otra persona. No puedes dejarla tirada esa situación, por… no… ya, fuera del profesional, por

> ser mujer. Es que no la puedes dejar ahí tirada. No puedes. ¿Cómo no le vas a dar respuesta a esa situación? Y yo tenía un miedo… […] recuerdo que me temblaban las piernas. […] Fue muy fuerte esa situación […]. Me pilló así, en el momento y… tuve que reaccionar lo antes posible. No… no tuve otra opción. (Anónima, énfasis propio)

Hacerlo era una necesidad. Sobrepasaba lo profesional y lo moral. Nació como puro instinto, en un irrefrenable anhelo de actuar. El carácter impulsivo de la respuesta instintiva se impone frente a la prudencia y la calma de la respuesta racional. En este sentido, ello no supone un error o pérdida. Como afirma Zambrano (2022): "el reconocimiento de la legitimidad del instinto, de la pasión, de lo irracional, ¿no podrían ser la base y la meta de nuestros días?" (p.83). De este modo, en situaciones en las que la objetividad podría lanzar nuestro camino por la dirección de la seguridad, el instinto nace frente a la exigencia urgente e instantánea, sin ningún atisbo de titubeo: "hay que ser del momento. Porque luego… mañana puede ser tarde" (Inma, educadora social). En casos como el anteriormente descrito, se manifiesta explícitamente la respuesta instintiva *reactiva*.

No se trata de una *acción* primigenia, surgida de la nada, sino una re-acción: un impulso como resorte *humano* frente a la necesidad ajena. El fruto de una movilización interna que sacude las entrañas. No es propuesta sino respuesta *in situ,* con carácter urgente y emergente. Siendo la hospitalidad respuesta y no propuesta, adquiere una posición de *segundo orden,* consecuencia de (Castillo-López, 2024). No es posible la respuesta sin llamada, pero tampoco es posible la respuesta sin que esta sea aceptada por quien llamó. Así, el instinto de respuesta a la llamada del otro toma forma de invitación que puede ser aceptada o no. La educadora del relato anterior no podría haber ayudado a esta mujer si esta última no hubiese aceptado su presencia y su *hacer,* su intención.

La hospitalidad se convierte entonces en una co-creación que nace cuando se manifiesta la entrega y el permiso mutuo. Sin la aceptación de la respuesta por parte de quien llama, no sería posible la materialización de la intención. De este modo, no toda intención hospitalaria será *hospitalidad*. La hospitalidad podrá -pero no por ello *en toda circunstancia*- nacer en el encuentro humano bajo su circunstancia concreta. La hospitalidad nace como fruto que brota de una intención que es recibida, *acogida*, configurando así la *humanidad*. Solamente entonces *significa*, una vez más, de forma *pática*: sensorial, sensible, sentida. La hospitalidad *se siente.*

Como consecuencia, la respuesta al otro es siempre un intento (Castillo-López, 2024) y no un *acierto* con carácter anticipable. No es posible saber el efecto de lo intencional sino con carácter retroactivo. Un acto puede únicamente tener la *posibilidad* de configurarse como hospitalario. La hospitalidad se configura entonces desde una respuesta intencional que no es concebible como *acción* de hospitalidad, sino como una acción *potencialmente* hospitalaria. De este modo, la hospitalidad no es algo realizable desde el control y la autonomía del *yo*, como bien reflejan las palabras de Carmen (educadora social): "las cosas que tú tienes organizadas no salen y se te revuelve todo […] se te da la vuelta […] y hay que empezar desde cero". Se trata de un proceder *intentable* e incontrolable, a merced de la configuración mutua con el otro.

Así, la contingencia y condición mutua de la hospitalidad configuran su complejidad multifacética, donde no únicamente es importante e imprescindible lo *intencional* o *potencial,* sino también el encaje circunstancial con lo estructural, por lo que respecta al sistema institucional, como señala Clara (educadora social): "yo trabajo con personas, casi todo en situación administrativa irregular. Entonces, te encuentras con muchos muros de querer y no poder". No obstante, será preciso dirigir la atención, en primer lugar, al condicionamiento concreto que configura la intención hospitalaria: el permiso de quien recibe una respuesta y la circunstancia concreta en la que se produce el propio encuentro.

V. El permiso circunstancial: una intención admitida

"Yo voy a hacer lo que tú necesites. Pero tú tienes que darme también
el poder de, yo, poder tener herramientas contigo"
(Inma, educadora social)

La posibilidad de hospitalidad germina cuando lo hace la necesidad. Sin embargo, la hospitalidad únicamente brota en relación, es decir, se co-configura desde una intención hospitalaria que es, a su vez, *acogida* por quien presenta una necesidad. Es decir, la respuesta -entendida como acción frente a la necesidad del otro- se da únicamente cuando es *posibilitada* por quien la recibe. Si no es posibilitada, no es respuesta sino únicamente intención. Porque ¿se *responde* cuando el otro *no nos lo permite*?

> Ella venía con sus dos hijas […]. Me levanté para darle paso a la oficina y recuerdo que ella no se sentó. Se sentaron las hijas […] yo, lo que estaba haciendo es intentar que ella se sentase con mi mirada […]. Le dije: "siéntate, coge una silla…". […] "no, no, yo no me siento". Como, en plan "¿qué hago aquí?". Digo "bueno, cuéntame un poco, ¿cuántos sois en casa…?" […]. A esa mujer le da mucha rabia cuando hablamos con mensajes muy técnicos. […] Me dijo: "no me hables más en payo y háblame en gitano". Era su manera de decirme: "no me hables como las payas. Deja de comportarte como una paya y háblame como una gitana" […] Y entonces yo empecé a hablar. Le dije: "mira…", y dice: "a mí, explícame esto, *qué es*". Claro, yo ya dije: "mira, esto son cursos, buscar trabajo, no sé qué, no sé cuánto…". Entonces ya ella, cuando vio que yo hablaba de forma totalmente coloquial con ella y así, súper cercana, dice: "esta tía sí" […]. Se sentó. Cogió la silla y se sentó. Dijo "ahora sí, ahora que estamos hablando… Como gitanas, ahora sí". (Inma, educadora social)

Se sentó. Ahora sí. ¿Antes? Absolutamente no. De esta forma, sí; de aquella, no. Posibilidad imprevisible de encuentro y desencuentro (González-Martín, Romero y Santos, 2023). Frente a una intención que se resiste a ser aceptada, la *adaptación*. La relacionalidad se configura como espacio de negociación donde necesidad y respuesta se entrelazan, permitiéndose o bloqueándose. De este modo, la germinación del encuentro *humano* se fundamenta en un primer surgimiento de una necesidad -o llamada del otro- que es atendida *in situ* desde una intención aceptada. Así, la hospitalidad se manifiesta como *sentir* de dicho encuentro, como evento intrínsecamente relacional y pático. Es entonces, y no antes, cuando *significa*. Cuando es posible *sentirla.*

Por este motivo, no existe hospitalidad unilateral. En todo caso, intención de ella. Del mismo modo que no sería posible dar una respuesta sin una pregunta previamente planteada. No podría calificarse de *respuesta* sino como afirmación independiente, aislada, desconectada. Es el permiso, la concesión del otro de la respuesta recibida, lo que permite el surgimiento de lo que se plantea como hospitalidad. Ambas partes se entregan a un *existir* compartido. La hospitalidad viene *comúnmente* fundamentada. Asimismo, la intención no puede pretender *condicionar,* desde una insistencia incisiva (del latín insistĕre, formado por el prefijo *in-* "hacia adentro" y *sistĕre* "adoptar una postura"). Ello puede desembocar en el cierre de todo encuentro. El permiso, en numerosas ocasiones, requiere de tiempo y paciencia.

> Si yo llego el primer día y le digo: 'tú, lo que tienes que hacer esto, tú lo que tienes que hacer es lo otro…'. Pues claro, seguramente desaparezca, me borre el número del móvil y no me abra la puerta de la casa nunca más. […] Primero, cogí la confianza con él… Porque yo […] quería ir a su casa, a ver la casa donde vivía, pero el primer día... Si hubiera ido así, el primer día: "enséñame tu casa", ya… seguramente el chico se hubiera asustado, no querría saber nada más de mí… porque el chico estaba muy… en plan, 'a mí dejadme, que yo lo que quiero es estar aquí tirado, solo y… no preocuparse más por mí, que yo algún día me moriré y ya está'. (Jorge, educador social)

A la espera del movimiento o la pausa del otro. Un gesto que permita la entrada, que abra la puerta a la respuesta secundaria. Es solo entonces cuando el encuentro nace, entre dos intencionalidades, sin conformaciones artificiales o forzadas: "nosotras dejamos espacio desde el primer momento… no intentamos vincular a la fuerza" (Eva, educadora social). La unilateralidad intencional e insistente no es calificable de encuentro. Acercarse más de lo consensuado puede llevar a la huida ajena.

> Esta chica nos presentó una dura prueba, porque nunca nos había pasado. Y… estaba como… en esa situación de "no quiero en realidad estar aquí, yo lo que quiero es estar con mi familia, pero mi familia no me quiere y eso no puedo aceptar y no lo puedo elaborar". Entonces, fue una acogida súper rara para mí, porque ella estaba en el rechazo y yo no sabía… ¿no? Ahí, me sentí muy… impotente, de no saber exactamente cómo actuar. O sea, a mí me puso, […] en un lugar desconocido y muy difícil, ¿no? No sabía cómo hacer para que se sintiese acogida. (Ana, educadora social)

La mayoría de edad en España, a los dieciocho años, estipula el momento en que la huida de un acogimiento institucional está permitida. No es posible - ¿ni debido? -

exigir ni obligar la presencia y permanencia. De este modo, frente al vacío y el rechazo, únicamente queda una posición de espera, dejando la puerta abierta y una silla siempre vacía (Ruitenberg, 2011). Es esa espera activa -no proactiva, en términos de acciones forzadas- la que también forma parte de la intención hospitalaria. La ausencia de una llamada clara y explícita nunca implica un descanso de quien está a la escucha (Castillo-López, 2024).

La admisión de la intención hospitalaria tiene relación con la circunstancia concreta del encuentro. Es por ello por lo que educadores y voluntarios enuncian en numerosas ocasiones que *tal vez no sea el momento*: "yo confío en ella cien por cien. Pero a lo mejor no es el momento", dice Eva (educadora social). El *momento* dista enormemente de referir a un factor únicamente temporal: se trata de un aquí y ahora multifacético, que configura una condición existencial concreta. El momento como circunstancia es siempre única y múltiple en tanto continuamente actualizada. La complejidad entra en juego.

> Ayudar a la gente no es hacer un móvil. El móvil se puede romper, lo reparas, o lo puedes arreglar o… Una cadena de montaje. Una persona hoy está aquí y mañana está allí… La misma persona que te piensas que es así… Trabajar con personas… Para mí, por lo menos… No te voy a decir que sea lo más complicado, porque evidentemente el que sea médico… (Marco, educador social)

Frente a la complejidad de la condición circunstancial, nace de nuevo la adaptación. Asumiendo que "no todo funciona, no es una receta. No todas las personas responden de la misma manera" (Pilar, educadora social). Específicamente, Carmen desvela la imposibilidad -casi cotidiana- de materializar la *formalidad* que viene exigida en los documentos institucionales. Por el contrario, las entrevistas que se realizan a las personas que llegan a la entidad cobran un carácter informal, tratando de adaptarse a cada condición basal y vital:

> Entiende que, algunas veces, hay personas que llevan durmiendo en la calle días y días... El otro día me encontré con un chico al que hice la entrevista que se quedaba durmiendo. Literalmente, haciendo la entrevista. Porque hacía mucho frío en la calle, llevaba varios días sin dormir… entonces, al final, pues también tienes que ser humano. O sea, quieres tener una información pero ¿a qué precio? (Carmen, educadora social)

La ausencia de sueño, techo y abrigo se manifiesta de modo cruel en múltiples ocasiones. También el miedo, el bloqueo postraumático, que llena la garganta de pánico

y no permite que salga la voz. Las entrevistas iniciales suponen el primer procedimiento ante la llegada de una persona a la institución. Acogiendo tecnicismos, esta constituye una *recogida de información.* Este modo de nombrar el primer encuentro, como una recolección de datos neutros, puede llevar al olvido de la alta sensibilidad que puede traer el recuerdo de la propia trayectoria. Al mismo tiempo, la recogida *impuesta* de información puede despertar la falsa sensación de *deber saber* respecto al otro:

> A mis compañeras, les digo "¿es que pensáis que lo conocéis todo de ellas?" No, es que no lo conocéis todo de ellas. Porque ellas, al final, van a contar hasta donde quieran contar. Hay alguna que te diré que sí, que te cuenta… lo cuenta todo, pero es que tampoco tienen por qué contarlo todo. (Eva, ES)

Marco, educador social desde hace más de diez años, relata la incomodidad que le sacude al tener que seguir un protocolo de entrevista durante el primer encuentro. Sus palabras señalan la violencia simbólica del *preguntar,* de querer obtener de alguien lo único que le queda: "Tu vida […] no deja de ser tu intimidad, que es lo único que tenemos todos… podemos no tener dinero, pero nuestra vida personal es nuestra. Cuando he hecho entrevistas […] 'Si no me quieres contestar o no me puedes contestar'…". Y es que la propia historia, convertida en relato, puede resultar abrumadora.

> Estaba con un chico argelino, acababa de llegar y, en la entrevista, llegamos a un punto […] que tocamos un tema que… él manifestó, o sea… se sentía *mal físicamente* y manifestó que no quería seguir, porque ese tema le hacía sentir mal, le traía recuerdos… no quiso contar ni decir por qué. […]. Entonces, lo que hicimos fue parar la entrevista unos diez minutos, o algo así, para que saliera, un respiro… y ya volver y avanzar en otro tema, hasta que él, pues… decidiera contarlo, ya sea con la trabajadora social o con el psicólogo, para que así le ayude. Pero lo que hicimos fue parar. (Saida, voluntaria)

El cuerpo tiene memoria, y si bien el dolor puede ser latente, estar adormecido por pura supervivencia, despertarlo a través del relato puede llegar a ser insoportable. Ciertas historias acumulan tal nivel de sufrimiento que este puede llegar a bloquear el relato. Se hunden en la garganta, impidiendo el paso del aire y anulando todo intento de narrativa. El recuerdo aún vive y se rebela frente a la distancia que le impone transformarse en palabras. Y ante el bloqueo imprevisto, se manifiesta la respuesta *in situ*: parar. Desmontar lo previsto y adaptarse a la circunstancia concreta que grita en silencio.

Frente al protocolo, se interrumpe lo planificado, se rompe lo oficial para responder a la necesidad de pausa. Un respiro, en todo su significado. La dotación del

tiempo necesario frente a la urgencia, la prisa y los plazos estructurales. La priorización de *quien está* frente a *qué se debe*, diferenciar "entre lo importante y lo urgente" (Inma, educadora social). La respuesta a la circunstancia se conforma como *deformación* de lo pensado, como desmantelamiento de lo programado. Como manejo de lo emergente.

> Hay una persona que, según entra por la puerta, está abierta a contarte toda su historia de vida, su tránsito, sus limitaciones, sus necesidades… Pero hay otras personas con las que hay que ir muy poquito a poco. […] Personas que a las que pueden haber engañado, desconfiadas… que han sufrido varios tipos de violencia… y hay […] que incluso desconfían de firmarnos lo de la Protección de Datos, que para nosotras es obligatorio, para tomar siquiera un nombre […]. Entonces el ritmo nos lo marca la [persona]. (Pilar, educadora social)

Adaptarse se compone de un verbo principal, referido a *hacer apto,* precedido por la partícula *ad-* que expresa la intención de ir *hacia*. Adaptarse, cambiar la velocidad, variar el modo: ir *al ritmo*. Como un músico que realiza un acompañamiento al instrumento principal, tomándole como referencia, ralentizando o acelerando su melodía. Adaptarse se relaciona semánticamente con buscar lo adecuado. En el caso que nos ocupa, no alcanza sentido definir qué es *lo adecuado* en términos generales, pero sí figura una referencia fundamental: la guía del otro.

Tras una espera atenta a la necesidad primigenia, se genera una respuesta como ejercicio de *tanteo,* de búsqueda, de localizar *por dónde,* al mismo tiempo que se va conformando el camino. Como Jorge (educador social), que sustituye el *despacho* que marcan los documentos institucionales por cualquier espacio que se conforme como *lugar seguro* para los adolescentes con los que trabaja: "si lo metes a un despacho, te va a contar menos […] yo he ido […] andar, a un jardín, a un parque, a tomar un café, a tomar una Coca Cola … en otro ambiente. Me gusta hacer eso". La intención se conforma como invitación, como ofrecimiento humilde. Podremos hablar de hospitalidad únicamente cuando la invitación sea admitida, recogida, aceptada, abrazada por el otro. Porque ¿Es acaso alguien acogido si no se siente como tal? No será, en este caso, ¿una acción individual que aterriza en el vacío? Independientemente de gozar de una intención, la hospitalidad no se sostiene en lo unilateral. Esta únicamente cobra sentido y *significa* cuando nace de un existir *compartido.* Veamos qué implica esto último.

El nacimiento de la hospitalidad: la unicidad múltiple del encuentro

VI. ¿Quién? La doble posición del huésped

"Es un proceso en el acompañamos y somos también acompañados"
(Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2018, p.29)

Considerar la hospitalidad como fenómeno relacional, basada en la respuesta admitida, genera a su vez una condición doble de huésped y de anfitrión. El que presenta una necesidad es acogido por quien le pretende responder o asistir. Asimismo, el que trata de responder -y, por ende, de acoger- necesita que su intención sea acogida para poder establecer la sinergia. Aún complejo cuando se refleja por escrito, el proceso es impresionablemente sencillo y espontáneo en su experiencia. De este modo, se materializa el tradicional significado de *huésped* como anfitrión y acogido (Ortega, 2006), en una doble posicionalidad sincrónica donde ambas partes conforman un nuevo *lugar,* un espacio compartido donde se acoge y se es acogido.

¿Cómo es la vivencia de un sitio compartido? Pensemos en la llegada a un hostal, donde las habitaciones son compartidas entre, como mínimo, cuatro personas. El espacio propio, como puede ser la cama o un espacio discreto para guardar las *propias* pertenencias, convive en un espacio compartido donde otras camas y armarios se encuentran a escasos centímetros de la *propia,* así como ciertos espacios se erigen *de paso* y, por ende, no son *de nadie*, no pueden ser ocupados porque son *de todos*. ¿Es entonces, nuestro espacio, un espacio propio? Deberíamos plantear, esencialmente, qué convierte un espacio en *propio*. ¿Asume este únicamente dicho significado a través de la exclusión de lo ajeno?

Cuando se trata de un espacio compartido, la propiedad se diluye, los límites se deforman y el transcurso de los acontecimientos se transforma en una constante negociación. Un espacio que es de todos y, simultáneamente, no es de nadie. Volvamos al hostal. Cama ¿propia? en habitación compartida. Cama individual, pero sueño compartido. Sueño dispar: unos duermen mientras otros se levantan. En las manos de cada huésped figura la posibilidad de velar por el sueño del resto, o de interrumpirlo con los sonidos del propio despertar.

En un hostal, los viajes se entrelazan, y con ellos sus transeúntes. Llegas a la habitación un cálido martes, como nuevo huésped. Te recibe la persona que lleva en la cama vecina un par de noches, asimismo huésped. Pero ¿*ahora* también tu anfitrión? Una

llegada -bienvenida o no-, un saludo, un *asentarse*. Una ocupación temporal del espacio asumido -adquirido- como *propio.* Al día siguiente, al despertar, la cama vecina que ayer te recibía se halla ahora vacía, *sin dueño*. Apoyas tímidamente una bolsa de ropa sobre el colchón desnudo. ¿Es ahora *tuya*?

Al atardecer, de improviso, entra en el cuarto una persona nueva. Se dirige hacia *tu* cama, que repentinamente ya no es tuya. Recoges de forma torpe y precipitada la bolsa, *tu* bolsa, que se encontraba apoyada en la que era, en ese instante, ya *su* cama.

El nuevo vecino te saluda. ¿Eres entonces *su anfitrión*?

Tal vez sí, a sus ojos. Al mismo tiempo, él también te acoge como tal. Una nueva significación nace, constantemente, a consecuencia de la presencia del otro. Un cambio de posición que genera un vaivén incesante de deformación y conformación (Valls, 2024). No se trata únicamente de un intercambio de roles, sino la configuración de una doble posición simultánea: ser acogido *mientras* se acoge.

Con la llegada del nuevo transeúnte, se ha creado un nuevo *lugar.* surge una nueva percepción de un espacio -la habitación compartida- que, si bien no ha cambiado físicamente, ya no es el *mismo.* Lo *pático* se manifiesta en su máxima plenitud, resignificando una y otra vez diferentes elementos, modificando el estar-en-el-mundo y configurando un *sentir* único de lo vivido. Por ello, se plantea como crucial "detenerse, observar y escuchar cómo un encuentro con otros permite pensar y entender los diversos posicionamientos que se construyen en los encuentros" (Aichhorn, 2006, p.117).

Si bien la simultaneidad de la doble acepción de huésped se manifiesta abiertamente y de forma constante, cabe señalar que, según la circunstancia, es posible que cobre mayor protagonismo una u otra zona del campo de juego. De hecho, la misma dicotomía alternante de huésped y anfitrión remite al recuerdo permanente de la *vulnerabilidad* de la propia condición humana, de la fragilidad (Mèlich, 2023) que atraviesa la existencia corpórea y concreta. De este modo, puede ser categorizado hoy como anfitrión quien mañana puede solicitar auxilio. Y viceversa.

> Compartir la vida con personas que, bueno, están en una situación que en algún momento quizás podría ser la mía también […] estamos acompañando la vida de… de mucha gente que, en determinadas circunstancias, ha necesitado pasar por aquí y que, en determinado momento, podría yo también. […] Somos personas que, en un determinado momento, tenemos unas necesidades. (Pilar, educadora social)

La incertidumbre vuelve transitoria e inestable la permanencia en cualquiera de las dos condiciones: tanto huésped como anfitrión. Así, también quien es hoy huésped, mañana puede convertirse en anfitrión. Es el caso de Ignacio, voluntario que llegó a España años atrás buscando refugio por amenazas de muerte en su país de origen. Cuando aterrizó en la península, tuvo la intención de reconvertir su situación de auxilio en una de servicio: "La mentalidad fue no seguir siendo víctima. Al contrario, fue ayudar a otras personas, buscar esa resiliencia o volver a empezar de cero. […] Eso malo que me había pasado, verlo de otra manera". Y así, afrontar el abandono de la propia vida, que había constituido el único remedio posible para conservarla. Sacrificarla para salvarla, atravesando el duelo de haber abandonado el propio estar-en-el-mundo.

Reluce, a su vez, el caso de Mercedes, quien creció junto a su hermana en una institución de acogida para menores. De este modo, esta última se convirtió en su familia, como afirma. Cuando ambas tenían apenas dieciséis años, comenzaron a ser voluntarias en la entidad, asistiendo a las personas que llegaban en patera a las costas de la Región de Murcia (número que asciende, en 2024, a 844 embarcaciones, según el Ministerio del Interior). Esta vez, eran ellas las que recogían y abrazaban, convirtiéndose en la *familia* de otros.

Los continuos cambios de posición remiten a la inestabilidad intrínseca de cada trayectoria vital y sus continuos puntos de inflexión, sin olvidar que, en todo momento, todo ser humano ocupa la posición de huésped y anfitrión. El balanceo entre la acogida y el acoger, entre dar y recibir, es donde se fragua aquello que podríamos calificar de *humano*. Porque todos nacemos y crecemos, de algún modo, perdidos. Como vagabundos, atravesamos el propio contexto *ensimismados,* con la probabilidad contingente de que en un momento dado nos encontremos con quien nos recuerde nuestra humanidad.

Pedir ayuda y escuchar el reclamo ajeno. Aceptar ayuda ajena y tratar de responder a quien lo necesita. Ambas posiciones se entrelazan en el reconocimiento mutuo, configurando de nuevo lo *humano*. El reconocimiento que sintió Miriam, de 21 años, se *encontró* en una entidad social que le recibió y le permitió ser vista, leída y escuchada. A ella y a sus escritos. Frente al sentimiento de nulidad percibido en su institución escolar de referencia y su consecuente abandono de los estudios, Miriam encontró un lugar donde expresar su *ser*. Porque Miriam quería ser escritora, y hasta entonces nadie había podido saberlo.

Nuria, profesora de español voluntaria, hablaba de su primer día en la entidad donde participa, haciendo referencia a que estaba *asustada:* "no sabía si iba a estar a la altura […]. Decía: 'a ver cómo lo hago'…". Su primer día como voluntaria le hacía sentirse extranjera, necesitada de acogida. Y así fue. Las personas que la recibieron anularon la sensación de insuficiencia e ineptitud: "te facilitan todo tanto". Ella quería llevar su ayuda a quien lo necesitaba. Y para ello, *les* necesitaba.

> El acompañamiento es un proceso en el que acompañamos y somos también acompañados/as, en el que tenemos que ser capaces de reconocernos como personas desde esa misma dimensión humana que compartimos por encima de los roles que mantengamos. Un proceso […] del que somos responsables tanto las personas voluntarias y profesionales, como las personas destinatarias. (Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2018, p.29)

Porque si bien existe un etiquetado que configura la expectativa y función teórica e institucional de cada persona, a través de roles y etiquetas, "no podemos olvidar que somos personas", como afirma Eva (educadora social). En este respecto, desde la posición de la Educación Social especialmente, pero también desde las voces del voluntariado -teóricas y prácticas- se palpa una intención de negociar la propia posición y cerciorarse de que, independientemente de la diferencia oficial y estructural, "no me vean que voy por encima" (Inma, educadora social). De este modo, negar cualquier *poder* adquirido, permitiendo que el encuentro sea humano y posibilitando el nacimiento de la hospitalidad.

Pero ¿qué determina hablar de *encuentro*?

VII. *Encontrarse*: intimidad y exposición

"Que el otro descubra en nosotros nuestra persona"
(Planella, 2008, p.6)

La hospitalidad nace en el encuentro, entre quienes lo conforman en un determinado momento y lugar: en la oportunidad del *kairós*. Por este motivo, cada encuentro se configura como *existir compartido* concreto, único e irrepetible, similar al río que defendía Heráclito. Así, la hospitalidad no alcanza sentido alguno como intención individual independiente. Como se ha desarrollado con anterioridad, esta no se genera con la única intención sino que, al ser un fenómeno relacional, se configura en forma de respuesta *admitida*, un movimiento de segundo orden que viene recogida por quien requería de ella. Esto es únicamente plausible desde el encuentro, noción a la cual es preciso prestar cierta atención.

No es el encuentro aquí concebido como el instante temporal donde dos corporalidades se encuentran próximas en un espacio determinado -sea este, en los tiempos actuales, físico o virtual-. En su lugar, viene a nacer aquí una preocupación relativa a cómo, en dicho encuentro temporal -y no siempre físico-, nace el encuentro humano, *pático*. Es decir, un encuentro donde nace la hospitalidad como un entrelazado de intenciones y sensaciones. En este sentido, la corporeidad -que no la presencialidad- resulta un requisito indispensable del encuentro, si bien no asegura este. ¿Qué significa esto?

La corporeidad, por sí misma, no implica necesariamente el nacimiento de la hospitalidad -*nada* la asegura- sino la posibilidad de experimentar lo *sensible* desde un posicionamiento situado, desde un cuerpo que se habita y que permite el acceso a lo *pático*. Su importancia no tiene que ver con lo estrictamente *corporal* sino con el acceso a lo sensorial que este permite, a lo perceptible. La cuestión que nace a este respecto es: ¿qué hace posible la superación del encuentro *aséptico*? ¿qué es necesario para *encontrarse* en su significado más genuino?

Encontrar, en el sentido más literal de esta palabra, tiene que ver con el descubrimiento. De este modo, encontrarse (con el otro) se constituye como des-cubrirse, presentarse ante el otro desde la propia vulnerabilidad y exposición. Marco (educador social) confiesa: "casi todos mis usuarios saben mi vida personal. No sé si es bueno o

malo […]. Intento… tú me das, yo te doy.". Siguiendo las reflexiones de Planella (2008) en torno a la figura del educador social, ello se relacionaría con "permitir que el otro descubra en nosotros nuestra persona y no solamente nuestro profesional" (p.6), *ahondando* en las capas del *yo*. Así, la exposición tiene que ver con superar lo aparente, visibilizar lo oculto, sacar a la luz las propias sombras. Posibilitar la apertura necesaria para que el encuentro sea sincero y honesto. En otras palabras, "no hay que poner tanta barrera" (Inma, educadora social).

Abrir las puertas y aceptar que, posiblemente, no se vuelva a ser el mismo que se era antes de dicho encuentro: "no es posible sostener una práctica educativa sin entrar en juego, sin estar genuinamente abierto a la posibilidad de que, pretendiendo generar cosas en otros, no sea yo quien se transforme" (Morales, 2017, p.57). De este modo, no cabe pensar *el* encuentro de modo generalista, universal, etéreo… de dos almas asépticas que se entrelazan ante un fondo neutro. Urge explorar el encuentro *humano* y situado (Jaramillo y Murcia, 2014), en el que *alguien* se encuentra con *alguien*, configurando mutuamente el propio ser y mostrando la vulnerabilidad presente en la propia condición.

> He pedido perdón muchas veces… porque he tratado, a lo mejor, a los usuarios con demasiada confianza… y les he hablado como hablaría con un amigo si estoy enfadado con ellos. Entonces, yo soy una persona que, si me he equivocado […], y he tenido que pedir perdón… "perdón si te he hablado mal, si…". Soy humano y también me equivoco. Entonces, como das una de cal y una de arena... Ven que cuando estás en las buenas, estás en las buenas; y en las malas también, […] nunca me he puesto abrupto ni agresivo, pero sí… a alguno le he tenido que explicar algo y, a lo mejor, no era la manera… Y luego he dicho: […] "se supone que tú educas, Marco". (Marco, educador social)

La ex-posición se materializa en el abandono de dicha posición, en un cambio de postura a través de la deformación del propio *yo.* La salida de uno mismo a riesgo de que la propia vulnerabilidad quede al descubierto. Dicha salida puede implicar tiempo, requiriendo paciencia y cuidado: "hay con quien te entra a la primera y con quien te cuesta más de un día, te cuesta dos, te cuesta tres…" (Marco, educador social). Un acto de extraer lo propio -si es que existe lo propio- y ofrecerlo a lo ajeno, desposeerse y no quedarse con nada. Mostrarse sin enganches ni cubiertas, aceptando el riesgo de que dicha exposición sea cuidada o no.

> Hay otra gente que… bueno, cuando tú le cuentas también tus miserias, hay gente que luego lo ha utilizado para hacerte daño… Entiendo que puede pasar. Te arriesgas a ello,

> pero… cuando ve la gente que tú también has tenido unas vivencias malas, que no vienes de una familia… que nadie te ha dado nada… (Marco, educador social)

Salir del *disfraz,* el *papel,* el *personaje* que se genera al etiquetar una posición concreta, véase *educador, voluntario* o *usuario.* Recuperar a quien se esconde debajo: "cuando hacíamos salidas con ellos. […] nos veían más como *personas*", cuenta Clara (educadora social), al respecto de su experiencia en un Centro de Protección de Menores. Recuperar la autenticidad del engranaje personal que se esconde tras el *yo* externo, categorizado. Los detalles de quién *es* tras aquel que se *muestra*: las partes blandas y oscuras que se ocultan en toda existencia imperfecta.

> Cuando tengo un mal día, también se lo digo a ellas. "Pues sí, hoy he tenido un mal día", ¿por qué no?" Porque mi vida no es perfecta, o sea… o ellas, porque piensen que yo tengo un trabajo y tal... No quiero que ellas piensen que nosotras, por trabajar ahí con ellas, nuestra vida es perfecta. (Eva, educadora social)

Un ejercicio de *vaciado* frente al otro, una disposición a encontrarse y *ser encontrados* por él. Y, al mismo tiempo, encontrarse a uno mismo, tras desposeerse de todo aquello que se pensaba como *propio*. Es únicamente entonces cuando es posible mostrar el *quién* que se esconde dentro de un cuerpo.

> Me considero una persona bastante cercana… sin tantas posiciones. Y me gusta sacar el humor […] y si tengo que hacer el ridículo en algún momento… que no pase nada. Y si me equivoco, si me… si no encuentro el Ayuntamiento, porque tenemos que hacer un papel… Me gusta llevarlo desde el humor. No me gusta parecer una profesional que lo sabe todo. (Carmen, educadora social)

Lo externo, la cubierta, frente a lo interno. De este modo, la exposición se relaciona directamente con la intimidad, con la vulnerabilidad compartida: "en el trabajo… yo es que me implico… yo voy ahí, a saco. Y si tengo que llorar, lloro. Y si me emociona algo, me emociona" (Clara, educadora social). Sin embargo, en ocasiones, esta exposición se constituye como inalcanzable: "cuando tienes una situación de violencia y con agresiones, tú no puedes mostrarte débil" (Clara, educadora social). La condición circunstancial limita así la propia expresión, que ve en su no-exposición la única vía de intención posible.

Extraer lo propio implica hacer externo lo interno, eso que albergamos y ni siquiera conocemos -y aquello que, posiblemente, nunca conoceremos-. François Jullien

(2016) explora la intimidad estableciendo un razonamiento contrapuesto en torno a esta. Por una parte, lo íntimo -*intimus*- se relaciona con lo "más interior", lo radicalmente interno que genera la retracción de uno mismo hacia sí, la introspección sin salida en un eterno retorno nietzscheano. Por otra, es esta intimidad radical la que permite establecer un profundo vínculo con los demás, con lo externo. De este modo, "lo íntimo designa entonces dos cosas que mantiene asociadas, el retiro y el compartir" (p.24). Es lo más interno lo que nos conecta con los otros, externos a nosotros.

La intimidad compartida que se genera a través de la exposición mutua del *yo* vulnerable abre un sinfín de complejidades que no cabe olvidar. Experimentar la exposición del otro implica una responsabilidad, un acto de *contención* de la vulnerabilidad ajena que ha sido entregada: "que las mujeres se sientan seguras cuando hablan conmigo" (Pilar, educadora social). Constituir *calma* en medio de un acto de *desprotección,* un techo en mitad de la intemperie: "yo no estoy aquí para juzgarte, yo estoy para ayudarte" (Eva, educadora social):

> Es muy importante el no juzgar, y escuchar las historias desde una perspectiva en la que puedes no entenderla, pero también respetar el que tú no has estado en esa situación, no has estado… en sus zapatos […]. No decir nunca: "yo eso no lo habría hecho", porque tú no tienes su circunstancia de vida. Entonces, tú no puedes decir "no, es que yo nunca habría tirado por la prostitución, porque es dinero fácil". No lo sabes. Porque no sabes la situación de necesidad que podría tener esa persona. Entonces, el "yo nunca lo haría", es como… no, perdón, no lo sabes. No lo digas, porque no lo sabes. (Pilar, educadora social)

El juicio acecha toda tradición encarnada, como reacción automática del contraste de lo externo con la propia base de conocimiento sociocultural y experiencial. El posicionamiento hipotético del propio yo, y el consecuente juicio u opinión en torno a la decisión ajena pueden ser, de algún modo, automáticos. De este modo, nace como premisa y necesidad, un ejercicio consciente de observar el *yo* que despierta durante la contención de la vulnerabilidad ajena. Comprender los "procesos de proyección" permite atender el riesgo de "proyectar nuestras propias expectativas, deseos, […] dificultades en la relación con la otra persona" (Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2018, p.49), para poder responder a quién es y no *qué* es alguien.

Un esfuerzo activo de huir de la categorización que provoca la comprensión. Como afirma Inma (educadora social): "fuera juicios y prejuicios". Abrirse al decir y vencer lo dicho, priorizando la persona a la categoría: "exclusión social no me gusta

utilizarlo, y eso que he hecho un máster de eso", comenta Carlos (educador social). Promover el *antidestino* (Núñez, 2007) de la categorización absoluta, dando espacio a lo potencial, a la posibilidad contingente, al eterno movimiento y cambio de cada trayectoria vital. Y poder, así, presenciar la manifestación del *decir* que contradice la expectativa: "Fueron pasando ciertas cosas y digo, "mira, es que está respondiendo" […] Servicios Sociales no daba ni un duro por ella: "es una irresponsable, no va a ningún sitio" […] Y yo digo, "fíjate, que […] están súper contentas con ella..." (Inma, educadora social).

El juicio, como muestra del *logos* ontológico que nos configura, toma forma en la cotidianidad y enfrenta constantemente la tradición con lo nuevo. Sin embargo, cobra aquí mayor relevancia cómo esta se relaciona con el *pathos* de la existencia vivida. Porque en mitad de la adquisición de información impuesta en cada documento, y su ajuar de datos alfanuméricos, brotan entre los muros institucionales y burocráticos todo tipo de sensaciones compartidas que tratan, en la medida de lo imposible, "arropar esa desesperación" (Carmen, educadora social) que invade la existencia ajena. Porque cada encuentro *humano* se genera con quienes somos, con el pasado hecho presente (Gadamer, 1999) que cada persona carga. En muchas ocasiones, se tratada de un *pasado* que no ha terminado de pasar. Sigue ahí, clavado en el ahora, vívido.

> *La calma de la marea vespertina, que no todos los pasajeros que iniciaron el viaje tienen el privilegio de escuchar, sustituye el enfadado oleaje nocturno. Amanece, que lo es todo. El mañana se aproxima, tímido, alumbrando una línea borrosa que despierta una esperanza incipiente. Un horizonte que materializa aquella tierra que se hace llamar civilizada. La tierra prometida, la de los derechos, el progreso, los sueños. Pero tambien la tierra de Frontex, las preguntas, la espera, el "no". El suelo de arena submarino se alza lentamente, hasta un nivel que permite ser caminado. Es la madrugada del 1 de enero y en la lejanía se escucha "¡Feliz Año Nuevo!".*

En la otra cara del planeta, cerca de donde los vientos rozan el Amazonas, un teléfono suena, como siempre, para acabar con tan confortable expresión. ¿Cómo se recibe una amenaza de muerte? Un retortijón, junto a un temblor disimulado pero incontrolable. Una garganta anudada que ruega romperse en llanto, mientras contesta desde una naturalidad fingida. Absolutamente a continuación, anestesia. Párpados pesados, cuerpo frágil. Restos de un pálpito acelerado. Envolverse, esconderse, rogando que todo pase o deje de ser cierto. Mirar sin observar, oír sin escuchar.[4]

[4] El texto en cursiva no recoge una cita textual. Es un relato inspirado en varios testimonios.

Y, pese a todo, sus protagonistas recogen las piezas que quedan y siguen. Aunque sea de rodillas, aunque se abrasen las plantas de los pies. Consumiendo el poco aliento que resiste.

Y, llegado el momento, llaman a la puerta pidiendo auxilio.

VIII. Arropar la desesperación: sostén y adaptación

"Sé que a lo mejor no puedo llegar hasta donde tú sientes, porque al final la que lo ha vivido eres tú. Pero […] te apoyo, ¿sabes? Estoy contigo"
(Eva, educadora social)

El pasado ejerce presión sobre los hombros, achatando la existencia. Cada trayectoria lo lleva consigo, carga una vida *pasada* que, en demasiadas ocasiones, genera un presente doloroso. Historias de vida quebradas por la circunstancia imprevista, protagonizadas por almas llenas de cicatrices invisibles. El dolor puede ser externalizado desde la más absoluta explicitación -gritos, palabras, o el propio llanto- pero también desde la ausencia contenida en forma de una fingida neutralidad, huida o silencio. Una fluctuación que alberga desde la más profunda melancolía a todo nivel de enfado y rabia, acuciando manifestaciones plurales y cambiantes.

En ocasiones, el pasado bloquea. En otras, no existe bloqueo sino explosión. La puerta del recuerdo se abre, chocando estrepitosamente contra la pared, en un esfuerzo desesperado de huir y buscar cobijo ajeno, de compartir el peso que ya no es posible sostener. Dicha puerta abierta genera una corriente de aire que difícilmente permite volverla a cerrar.

> El chico se desmoronó y empezó a contarme, detalle a detalle […] intenté mantener en todo momento mi cara neutra, […] no voy a… a ponerme como de sorpresa, pero tampoco voy a ponerme apenada. Es decir, cara neutra, escucha y ya. Y tuve que hacer como, en mi cabeza, un *click*, como decir "escúchalo, pero no hables". Déjalo, que él se… lo que está necesitando es que lo escuches. […]. No intervenir, dejar que hable. (Inma, educadora social)

Ser capaz de generar un espacio donde una persona exponga su dolor más profundo refleja la materialización de *ser humano* para el otro y sostenerle. Sostén como presencia mantenida, dispuesta a compartir el peso de revivir el relato. Presenciar un sufrimiento que posteriormente se transformará en un recuerdo propio, que no se anula fuera del horario laboral. Una mella humana fruto de un encuentro… *¿profesional?*

Acompañar el sufrimiento ajeno despierta una intimidad específica, donde la vulnerabilidad se alza en su máxima potencia y su sostén se constituye como muestra genuina de humanidad. La escucha se convierte en un reto cuando se recibe el relato de lo agudo. Porque "lo que se oye mueve el ánimo todavía más de lo que se ve. El grito de

la víctima es más desgarrador que [la] propia vista. Y una palabra sola puede más que la presencia real de una persona" (Zambrano, 2007, p.58). Las historias son múltiples, infinitas, pero diferentes y únicas en sí mismas. Cada una de ellas remueve de modo particular y específico, creando un *sentir* interno que se desiste a ser normalizado por la costumbre:

> Si todo fuese normal y hubiese una que destacar, pues me acordaría de esa una que destacar, a la perfección. Pero como son, a diario, tantas… tan… de tanta vulnerabilidad y tan extremas… no es que te acostumbres, porque nunca te acostumbras, pero… ahora mismo no me sale subrayar ninguna [historia]. (Carmen, educadora social)

Una labor cotidiana que se tinta cada día de sufrimiento, un sufrimiento específico en cada historia y transversal en la provocación interna que supone: "trabajamos con personas y trabajamos con […] situaciones de mucho dolor […]. Y de violencia, violencia física, violencia sexual, psicológica casi siempre…" (Pilar, educadora social). Situaciones donde lo real supera la imaginable. Y ante la presencia, intuición o imaginación de dicho dolor, se mueve una intención desesperada por anularlo, disolverlo, arrancarlo… para sentir que este, en muchas ocasiones, se escapa entre los dedos:

> Aprendes que no puedes consolar. O sea, no le puedes decir, "todo va a salir bien". […]. O sea, ¿cómo va a salir todo bien? Esa palabra, eso... No. O "si luchas lo vas a conseguir". O no, señor, quizá no, porque no partimos de lo mismo. Entonces, muchas veces aprendes a escuchar, a decir: "yo confío en ti. O sea, vamos a ver lo que podemos hacer. Te admiro, te admiro por la valentía con la que me estás contando esto, porque has salido de tu país a buscar una mejor vida y porque lo estás intentando". Ya está. No hay… y ellos tampoco te cuentan eso para que les consueles o digas… […]. No hay consuelo, para muchas historias de vida no hay consuelo. (Carmen, educadora social)

No hay consuelo. "Entiendo tus lágrimas, yo también estaría llorando" (Carmen, educadora social). Asumir que no será posible el alivio, convivir con la presencia del malestar. "Yo no podía solucionarle lo que había pasado" (Pilar, educadora social). Sin embargo, frente a la imposibilidad de consuelo, *estar.* Como presencia intencional, significativa. "No siento lo que estás sintiendo, pero que sepas que estoy aquí. […] Porque, […] 'es que te entiendo, sé por lo que estás pasando…' Esas frases son… Mejor ni utilizarlas. Yo las prohibiría. Sí" (Inma, educadora social). Cabe rechazar todo intento de pretender sentir *el* sufrimiento ajeno, si bien se sufre *por* este sufrir. Y, desde esta posición, ante la ausencia de respuesta, solo queda *preguntar para responder*:

> La actitud es, un poco… primero, darles el espacio de que lleguen, preguntarle qué necesita. Si necesitan más… tomarse un tiempo solos o solas en la habitación, acomodar sus cosas y luego conversar… si necesitan más que nos quedemos con ellos… pero creo que la pregunta es un poco "*¿qué necesitas tú*? ¿qué te viene bien ahora?". (Ana, educadora social, énfasis propio).

Cuando la vulnerabilidad aflora en su máxima intensidad, la responsabilidad de lo *dicho* crece indefinidamente: "no sé cómo aliviarte ese dolor, y como no lo sé, prefiero callarme. Porque muchas veces, las palabras se quedan para siempre grabadas […] puede ser que digas algo… lo pierdas […] ese vínculo […] y ya nunca más" (Inma, educadora social). Y ya nunca más. La fragilidad del vínculo se hace presente en un instante. Por este motivo, ante el mínimo riesgo de dañar, nace un silencio que cuida, atiende y sostiene. Especialmente, en aquellas ocasiones donde se abre una puerta cuya llave se había dado absolutamente por perdida:

> Sacan lo que sienten y muchas veces es sufrimiento. […] el caso de esta chica […]. Ayer justo se abrió […] después de dos meses, a contarme todo su proceso de trauma […] yo lo que intento es que ella me sienta presente, pero no dejarme envolver por la emoción que está sintiendo, porque si no, al final, dejo de escucharla. […] Intento estar ahí […] sosteniendo la escucha. […] (Ana, educadora social)

Sostener la escucha. Donar el propio *estar* al otro. Un ejercicio de contención de la propia existencia para poder estar plenamente en entrega. No dejarse *envolver,* no como ejercicio de resistencia o distancia, sino como medio para no alejarse, para no abandonar la escucha al distraerse con el propio sufrir que genera el relato escuchado. Una invitación a continuar, abrazando la incomodidad que despierta el dolor, generando un espacio que permite ser y dejar ser: "yo me siento al lado de ella […]. Le cojo la mano […] En cogerle la mano, ella ya sabe que me lo puede contar" (Eva, educadora social). Entregarse a la escucha y ofrecer las propias manos para sostener -física y simbólicamente-, el relato desgarrador de lo vivido. Construir un espacio donde el otro se sienta *capaz de romperse:*

> "Te sostengo, pero intento mantenerme un poco para no envolverme en tu emoción y también me pongo yo a llorar" … Entonces, bueno, o sea, aquí no estamos haciendo nada, porque me estás haciendo de espejo. Y no... Creo que hay mucha… hay que estar como muy en la conciencia de cuál es tu rol en ese lugar, de escuchar. Es que no podemos hacer… la escuchas. Escucha y sostener. Y estar. No necesitan mucho más, o sea, estar, estar presente. (Ana, educadora social)

En este caso, se contiene la propia exposición como intención de dar el propio espacio al dolor ajeno, acompañar el sufrimiento sin intervenir con la propia emoción, sensación y dolor consecuente. Un doble gesto paradójico de contención y apertura al otro, simbólica pero también literal. Abrir los brazos y ponerlos a su servicio. Aproximar las piezas que se están desmoronando, recordar los límites corporales a quien está, pero no sabe exactamente dónde ni por qué. Alentar una respiración conjunta que permita sobrellevar la tormenta interna.

> Un abrazo de 5 minutos. Yo, que soy la persona menos cariñosa del mundo. […] Hay una mujer que tiene una barrera de comunicación, además de una discapacidad [..], y vivió una situación de abuso laboral muy fea. Y ella quería comunicármelo y no sabe… no tenía las palabras para decírmelo, de la frustración que tenía, y de la rabia. Las pocas palabras que sabía en castellano se le habían olvidado, entonces simplemente la abracé, nos abrazamos y ella lloró, lloró... Yo me emocioné, pero me contuve. […] porque creo que... […] no sé si ponernos las dos a llorar la hubiese puesto a ella peor, no lo sé, […]. O si ella se hubiese sentido más acompañada… no lo sé. (Pilar, educadora social)

La contención se sucede de nuevo. Pilar entona en múltiples y seguidas ocasiones: "no lo sé". La cuestión nace: ¿es acaso posible *saber*? ¿conocer "qué es mejor"? ¿realmente es esta una opción o posibilidad?

Del mismo modo que se contiene la tristeza, también se contiene el miedo, el nervio, la inseguridad, cuando se considera necesario: "yo por dentro estaba muerta de miedo, súper nerviosa, pero tenía que intentar transmitir tranquilidad, y que todo va a salir bien… y como que controlas la situación" (Clara, educadora social). Contener el temblor, respirar y aparentar serenidad nace como la única respuesta posible que permita *responder* ante una situación que pone en peligro la integridad física: "yo he llegado a quitarle el cuchillo de la mano a un crío". Poner el cuerpo para recoger el del otro, para recordarle que *estás*:

> Un chico que vino al centro estaba siempre pegándole patadas a las cosas, tenía muchos ataques de ira. […] Un día, estaba en su habitación, y yo estaba arriba, supervisando la planta de arriba. Acababa de pegar cuatro puñetazos, a las paredes, a la cama, … Entré. Estaba así, súper tenso, y lo cogí, lo abracé… y fue *fffff* [gesto de soltar tensión]. Eh, fue otro a partir de aquel día. Un abrazo, lo que necesitaba era un abrazo, y mirarle a los ojos y decirle: "tranquilo, que no estás solo". Porque era una persona que había estado sola toda su vida. Muy solo. (Clara, educadora social)

Contener el dolor ajeno con el propio cuerpo. Mostrar que hay otro cuerpo presente, disponible para delimitar el propio, para contener el desbordamiento de la propia existencia. Porque cuando la circunstancia se vuelve *insuperable,* lo único que queda es adormecer el propio sentir, huir del presente y que todo quede neutro, en silencio. Parar la música.

> Llegó *ido* […]. "Quiero mi medicación", él toma medicación psiquiátrica. Y le dijimos "ya te lo hemos dado", pero vamos, yo se lo decía: "no te la tomes si has consumido, que es una bomba de relojería". Y claro, mi fallo fue… él dijo "pues me rajo" y le dije yo "con eso no juegues". Entonces hizo así, se quedó desnudo dentro del centro, […] yo fui a cogerlo […] el chaval tenía una fuerza… si llega a querer me mata, o sea, me hubiese destrozado. Pero lo cogí así como "no te vayas, no te vayas, no te vayas". Se desnudó entero, […]. Y abrió la puerta, salió a la puerta, […] y él, mirándome, cogió un quinto de cerveza, […] y empezó… *gestos de rajarse*. (Marco, educador social)

Ante ciertos relatos, la única respuesta plausible es el silencio. En el lenguaje escrito, la única opción es manifestar dicho silencio en forma de un espacio en blanco, vacío de palabras, como el que se recoge en la página anterior. En muchas ocasiones, la ausencia de palabras posee un mayor sentido que su enunciación o escritura, del mismo modo que el silencio destila a la perfección, sin necesidad de explicación detallada, la melancolía:

> Estaba un chico, mirando al mar, como así a lo lejos, que se veía desde la plaza. Y yo estaba observando, y vi cómo se le caían las lágrimas. Entonces yo me fui, me senté a su lado y le cogí la mano. Y lo miré, y me miró así, con la cara… Y le di un abrazo y me dijo: "gracias, mami". (Gabriela, voluntaria en un campo de refugiados)

La pérdida del propio origen, el extrañamiento del *hogar* en todo su significado. La renuncia intencionada, pero no deseada, a las propias raíces. Y, en un instante, la mirada al vacío *se encuentra* con la mirada de *alguien* que anula la soledad interior. Una caricia en el brazo que grita en silencio: "aquí estoy para ti". Una entrega tácita donde *ser con* el otro. A veces, lo verbal no basta, o no es posible, y ante la incapacidad de encontrar las palabras justas, nace el movimiento corporal como medio para *decir* lo indecible. Un lenguaje común que nace cuando no hay un idioma compartido. Porque "también hay esa conexión sin... No sé, con gestos, ¿no?" (Carlos, educador social).

> Un chico, que tenía cáncer, lo teníamos que acompañar a la quimio. Aquí estaba solo. Yo no lo entendía y él tampoco me entendía a mí, pero yo me iba a con él a la quimio, le cogía la mano, y le hacía una caricia en la pierna… y ahí estaba. Es que… no voy a hacer otra cosa, y él entendía que no podía hacer otra cosa, porque el cáncer no se lo iba a quitar yo. Y hablarle… ¡si es que no me iba a entender! Pero bueno, pues le sonreía, le cogía la mano, le acariciaba […] No puedes hacer lo que a ti te gustaría hacer, pero estás *haciendo* y tienes que aprender a saber que *sí que estás haciendo* y a la persona esa la estas acompañando y la estás... Bueno, pues peor sería que estuviese solo. Tiene una persona que está haciendo caricias en la rodilla. (Carmen, educadora social, énfasis propio)

La aparente insuficiencia de una *simple* caricia desborda lo posible y se enuncia como encuentro. *Estar* ahí (Mèlich, 2022) como presencia intencional, componiendo un silencio sin ausencia que permite la intimidad de lo tácito. Un *encuentro,* sin entendimiento lingüístico, pero sí *pático*, sí humano, en una vulnerabilidad tan sensible como aquella que supone la enfermedad. Un gesto *acogido* por el otro, un

acompañamiento en su sentido estricto: el atravesamiento conjunto de la circunstancia, caminando al lado.

Mercedes (voluntaria) relata la llegada de mujeres maltratadas a la costa, que al bajar de la patera "te lloran. No te entienden, pero te agradecen". Nuria (voluntaria) presenció una tarde cómo una persona recibía una llamada donde le notificaban que su madre había fallecido. Nadie que se hallase, en ese momento, en la entidad hablaba su idioma, por lo que decidieron contactar inmediatamente a una traductora, para que esta persona pudiera expresarse y desahogarse. Una respuesta no *oficialmente* obligatoria, pero sí *humanamente* necesaria. Mientras llegaba la traductora, Nuria le sostuvo la mano, apretándola. *Estoy aquí.*

Si bien aflora continuamente el poder del contacto como elemento clave cuando el dolor supera aquello que las palabras pueden contener, es preciso mantener siempre presente "el modo en que la violencia puede operar en la díada íntima del encuentro" (Butler, 2021, p.10). El pequeño, pero gran salto, que puede producirse entre la hospitalidad y la hostilidad más abrumadora, invita a maximizar el cuidado de la vulnerabilidad ajena, desde la paciencia, el cuidado y la prudencia. Un gesto con-tacto para que abrazar no se convierta en *atrapar.* Una intención en forma de *pregunta* para poder responder desde la no violencia:

> Yo, el contacto físico… siempre lo pregunto previamente. Y más, porque normalmente son chicos que han recibido maltrato físico o… psicológico siempre, físico en algunos casos. Y hasta situaciones de abuso sexual. Entonces, siempre pregunto antes: "¿puedo darte un abrazo?" o "¿necesitas un abrazo?" o "¿quieres que me acerque?" o… no suelo acercarme a ellos… a veces sí que… ellos vienen hacia mí. Entonces, si ellos vienen hacia mí y me abrazan, yo ahí estoy, recibiendo el abrazo, ¿no? E inclusive, situaciones en la cuales yo no me he sentido cómoda y les he dicho: "pues yo ahora mismo no me siento cómoda, prefiero mantener esta distancia". No suele pasar -me ha pasado una vez sola- pero… yo sí que lo pregunto, y mis compañeros igual. (Ana, educadora social)

La doble posición de huésped se manifiesta en la negociación de lo humano, y especialmente de lo corporal: "siempre y cuando la otra persona quiera". Como afirma Inma (educadora social), "hay participantes que son muy cariñosas y con la confianza de 'ay, dame un abrazo, gracias'. Pues tampoco te niegas, ¿no? Pero, de por sí, el contacto físico para mí hay que tener... […] una barrera, un poco". Y por todo ello nace, de nuevo, la *adaptación* en forma de alternativas multiformes: "si marcan mucha distancia en lo

físico […] pues se transmite más con la palabra, con el gesto, con… ¿quieres un café? ¿Quieres un vaso de agua? O algo así" (Pilar, educadora social).

Se manifiesta, a su vez, la especificidad y unicidad de cada encuentro, una vez más. Porque del mismo modo que la hospitalidad, puede nacer la hostilidad, como rechazo inicial, primigenio, o como expulsión de un espacio previamente compartido. Lo que ayer arropaba puede convertirse, hoy, en sinónimo de asfixia. Por este motivo, se asume la imposibilidad de configurar un patrón repetitivo, la inutilidad del pensamiento anticipatorio. Nace como único camino *atender* la circunstancia concreta, asumiendo su carácter espontáneo. Y si bien, en múltiples ocasiones, ello puede constituir una tarea compleja, en otras, la respuesta se encuentra en la propia pregunta.

"Eva, pon canciones que hablen del abuso sexual"

Poner la música de nuevo. Pero ya no es un baile individual sino compartido, donde "el ritmo lo marca la persona" (Pilar, educadora social). A través de un movimiento ondulante, se negocia el espacio físico y su *sentir* para *encontrarse*. Una cercanía impalpable, pero percibida, un acercamiento prudente que "respeta su espacio" (Eva, educadora social), que no convierte el sostener en una jaula que ahoga. La creación de un espacio común a través de la proximidad sin contacto, cuando este último se concibe como sinónimo de violencia. Un espacio de compañía mutua.

> Era una señora mayor […] Se quedaba en casa porque tenía dificultad para andar. Me mandaron a trabajar con ella […] A la casa. Y, al principio, era una señora muy triste […] no entendía nada…Y nos entendíamos… […] hacíamos gestos […] le puse *post-its* por todo, por toda la casa, para ver lo que era… Hacíamos un recorrido por la casa, cocinábamos, bailábamos… […] Y eso fue también muy importante para mí, porque esa señora, desde la tristeza, con las clases y con la relación que manteníamos entre las dos… pues volvió a sonreír. (Gabriela, voluntaria)

Volvió a sonreír. Una señora triste que volvió a sonreír. Una persona que se encontraba en un mundo desconocido que, finalmente, pudo comenzar a des-cubrir (Heidegger, 1960). Pudo *ser,* en ese espacio y con Gabriela, concretamente. Pudieron ser mutuamente, se lo permitieron. Ambas huésped y anfitrión de un nuevo espacio, compartido, que se construyó a través de su presencia conjunta y abrazada. No había casa propia y huésped ajeno, había un espacio creado por las dos, para las dos. Nacía la hospitalidad.

IX. El vínculo y la paradoja de la hospitalidad: familiaridad y extrañeza

"Tener la oportunidad de formar parte de su vida y en algún aspecto, acompañarla […].
Cada persona tiene un camino y nosotros caminamos a su lado"
(Pilar, educadora social)

Cuando se plantea el encuentro como único, pero múltiple, numerosas vicisitudes nacen en la comprensión de esta posición. Es aquí concebido el encuentro como *único* en tanto configurado y condicionado por un determinado instante temporal, espacio físico o virtual, y contexto sociopolítico y cultural. En las mencionadas condiciones circunstanciales, se hallan dos o más corporalidades que conforman el *quien* de dicho encuentro. Ninguna de las citadas variables es *repetible* en sí misma por su carácter situado y circunstancial. De este modo, es posible considerar que la hospitalidad nace *siempre* entre extraños, como afirmaba Derrida (1998), puesto que, quien *es* hoy, no *es* mañana, pareciendo el mismo cuerpo en un mismo lugar. Así, la hospitalidad es específica de cada encuentro. Un nuevo *yo* frente a un nuevo *otro,* constantemente.

¿Qué sucede entonces con el *vínculo*? ¿qué implica lo *vincular*?
¿cómo se relaciona con la hospitalidad?

Del latín *vincülum*, la palabra "vínculo" refiere a la "unión o atadura de una persona con otra" (Real Academia Española, 2014i). Siguiendo el planteamiento de la unicidad absoluta del encuentro, de forma ortodoxa, el vínculo como fenómeno continuado -la unión continuada- vendría a ser imposible, puesto que cada encuentro sería completamente ajeno y específico, con una especie de *amnesia* de todo suceso anterior. En cada uno de ellos, las corporalidades se re-conocerían, de cero, del mismo modo que se enfrenta un lienzo en blanco una y otra vez. Desde una visión absolutamente opuesta, se consideraría el primer encuentro como fenómeno premonitorio y constitutivo de cualquier otro en el futuro, anulando todo vestigio de misterio e incertidumbre.

Ninguna de las dos opciones reconoce la complejidad de la vivencia humana, que en todo momento se aleja de blancos y negros, entrelazándose en una gama de grises. Considerando una posición intermedia entre ambos extremos, cabe observar cómo lo *vincular* nace tanto en el *Kairós* como en el *Chronos*. Por una parte, su nacimiento es *singular*: "nos miramos, y fue como una conexión desde el primer momento" (Inma, educadora social), y no se percibe del mismo modo en cada caso. Por otra, el vínculo se

desarrolla -o no- en el tiempo, en función de la circunstancia futura y desconocida, constituyéndose como modificable, incierto, fluctuante y frágil.

Si se plantea la situación de múltiples encuentros consecutivos entre determinadas personas, en continuidad, sería posible considerar que cada uno de los subsiguientes estaría compuesto de un atisbo de *familiaridad,* acompañado siempre de cierta *extrañeza* y *misterio,* propio de la nueva circunstancia, de lo *imprevisto:* "no suele pasar, pero puede pasar" (Inma, educadora social). De este modo, seguiría presente la contingencia del propio encuentro y la hospitalidad. Es decir, que haya habido un encuentro y que dicho encuentro haya permitido la hospitalidad, no asegura que vaya a haber otro encuentro -no físico sino *humano*- donde la hospitalidad vuelva a nacer.

Familiaridad y extrañeza se hallarían entonces, en dichos encuentros continuados, entre límites borrosos y difícilmente identificables, como sucede con los lados de la popular *cinta de Möebius*. Creada por el astrónomo y matemático alemán August Ferdinand Möebius en 1858, esta presenta aparentemente dos caras, pero tiene solamente una. Por este motivo, la cinta se describe como *no orientable,* puesto que no presenta un claro interior y exterior. Ambos están entrelazados y perdidos, el uno en el otro. En el caso de la atención socioeducativa, son lo extraño y lo familiar los que se superponen y coexisten sin un límite claro que les diferencie. Los encuentros, en este ámbito, son concebidos popularmente en forma de *camino*: "esa palabra no se va: 'proceso'. Va caminando, va lento" (Pilar, educadora social). Lo *procesual* explicita el cambio constante. Ello refuerza la consideración de que las personas que se encuentran, si bien son *las mismas,* no lo son en ningún momento.

> Que me escriba y me diga "Eva, es que estoy mal, estoy mal" y yo la llame y simplemente le diga, "oye, mira, tómate una tila, que lo estás haciendo muy bien, que esto… que esto, que esto es un mal momento, […], estamos en el camino". (Eva, educadora social)

Cada persona tiene su camino. En el camino, se establece el *acompañamiento*. Se camina al lado del otro, sin pretender forzar un cambio de ritmo o dirección. Un proceso de *des-cubrimiento*, fundamentado en la premisa del *misterio* constante del encuentro: "lo particular de un sujeto es siempre un enigma para la educación y ante él, siempre nos encontramos con dimensiones complejas, entrecruzadas, discontinuas, que entretejen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado" (Núñez, 2003, p.9).

> Acompañar […] en el ámbito que sea. […] al médico, si la acompañas a cualquier gestión… *estar* con la mujer, o estar con ella en una entrevista y escucharla, y compartir, y compartir la vida con ella […] Tener la oportunidad de formar parte de su vida y en algún aspecto, acompañarla […]. Cada persona tiene un camino y nosotros caminamos a su lado. (Pilar, educadora social, énfasis propio)

El verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* y significa "compartir el pan con" alguien (Planella, 2008). El acompañamiento depende de las "ganas de acompañar y de ser acompañado" (Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2018, p.30). Si bien este se articula, en las entidades sociales, desde una intención no intervencionista, en función de la circunstancia esta adquiere otro tipo de matices. Ana (educadora social) trabaja principalmente con jóvenes y adolescentes, y afirma cómo "este acompañamiento, que debería ser "soltar" … no se está dando de esta manera. Entonces, a veces siento que tengo que estar muy encima, como en un rol un poco policial".

El acompañamiento se materializa de múltiples formas: "conseguí que […] le arreglaran el calentador, […] le llevé botes de pintura para pintar la casa, porque tenía unas humedades [...] los educadores sociales hacemos de todo: arreglar una moto, una bici, ir a pintar, a colgar un cuadro..." (Jorge, educador social). De este modo, no se trata únicamente de una tarea específica, sino un desarrollo compartido de lo cotidiano: "al médico, […] al banco, […] a los servicios sociales […] O puedes acompañarlo al colegio a por las notas de su hijo" (Inma, educadora social). Todas ellas necesarias, toman forma las acciones más sencillas hasta la vivencia de eventos de carácter judicial, que ponen en tela de juicio la propia integridad y condición legal:

> Este hombre se quedó con nosotros en el piso, estudiaba español todos los días… y llegó un momento… que cuando fue el juicio para testificar, […] yo lo acompañé […]. Justo antes de entrar, testificó el presunto carterista, dijo que sí, que había sido él el de la patera y le cayó una pena de dos años. Y llegó […] una policía, y dijo "no, no hace falta que testifique". Claro, yo la miré "así" (sorprendido) y le dije "dame tu nombre, dime tu correo…porque a este hombre le vais a dar el permiso de residencia, que es lo que le habéis prometido". Porque no se lo iban a dar. Claro, es "ya tengo lo que necesito, ya no me haces falta" […]. Entonces conseguí… […] compulsar el pasaporte… eso fue un estrés… en el consulado… (Marco, educador social)

Cuando el *acompañar* moviliza el propio interior, llama los propios valores y reclama justicia ante su ausencia, su significado adquiere un matiz que se compone de

algo más que una *presencia* y una *compañía.* Despierta la más profunda responsabilidad (Cruz, 1999). En otras ocasiones, el acompañamiento abarca todo lo cotidiano: "mi rol aquí es acompañarles en su día a día, en todo lo que pueda. Desde aprender a hacer las tareas cotidianas, hasta acompañarles emocionalmente, hasta acompañarles a la compra… es una función muy de *maternaje*" (Ana, educadora social, énfasis propio). Si bien lo cotidiano podría tildarse de aséptico, es a través de la vivencia compartida de lo común cuando nace la mayor sensación de cuidado y protección: "hablamos de celebrar juntas los cumpleaños, la Navidad… todo. Nacimiento, partos. He acompañado muchos partos y… entonces… eso vincula mucho" (Pilar, educadora social).

Juan es voluntario desde hace varios años. Durante un tiempo, su tarea consistió en proporcionar ayuda en gestiones administrativas a diferentes personas mayores del municipio. Para ello, de manera continuada acudía a diferentes domicilios. Ayudó a una señora mayor durante varios meses que, cada día, le preguntaba religiosamente: "¿has desayunado?". La doble posición alterna y simultánea se materializaba cada día. La mañana que Juan llegó para despedirse, ella le aseguró: "puedes venir cuando quieras". No había una explicación concreta, sino un instinto espontáneo.

> Aunque resulte difícil explicar el modo en que sucede, una micropedagogía se construye en las relaciones, que se transforman y se reinventan en la praxis profesional. Nos referimos a ellas como micropedagogía no porque su importancia sea menor, sino por la flexibilidad, versatilidad y multiplicidad de encuentros que se producen a lo largo del día. Relaciones con tonalidades y matices distintos, que configuran un tejido denso que permite a las personas compartir y experimentar humanidad y reconocimiento. (Gijón, 2022, p.255)

¿Se genera el vínculo durante el acompañamiento o se comienza a acompañar cuando existe dicho vínculo? Ello dependerá de la misma concepción de acompañamiento, que puede concebirse de manera literal o con un carácter simbólico. En todo caso, si bien es posible *realizar las tareas del acompañamiento* sin un vínculo,

> Reconocerse persona implica que las conexiones necesarias, posibles y reales para el acompañamiento en el camino serán mucho más fáciles. De otra forma, la idea de acompañar se termina convirtiendo en otra más de las técnicas, de los métodos, de los útiles guardados en el baúl. (Planella, 2008, p.6)

Como afirman coloquialmente las educadoras, en la labor con personas es preciso *mojarse*. En su defecto, el trabajo se *queda en la superficie*. *Mojarse* tiene que ver con la

intención del des-cubrimiento, en el acompañar desde la propia y ajena exposición, intimidad y vulnerabilidad: "hablo con la gente como si fueran amigos míos, mi familia. No sé si será bueno, será malo, si habrá ayudado a mucha gente o no…eso ya…" (Marco, educador social).

Así es como cada trayectoria vital se articula en torno a *nombres*, aún presentes o ya ausentes, que modifican, deforman y conforman el propio ser, posibilitándolo. Porque ¿mantiene su sentido el relato vital sin hacer mención a quienes han formado parte de este? ¿No es cada vida *individual*, colectiva? Cada sonrisa a tiempo, registrada como significación. Cada despedida, como un punto y seguido. Y de ello, el recuerdo que compone el puzle del *yo*. Una despedida incierta es aquella que vivió la madre de Lamin, el joven que llegó a España a la edad de dieciséis años, atravesando África y el mar Mediterráneo. Una despedida desde la cual, cada vez que habla por teléfono con su hijo, le pregunta sin excepción: "¿cuándo vas a venir?". Y la respuesta todavía no alcanza a pronunciarse al otro lado de la línea.

Por esta razón, los encuentros *tienen nombre.* Son siempre de alguien, alguien que arrastra una historia fruto de la circunstancia acumulada. Y son siempre *con alguien*. Sin embargo, no es posible olvidar todos aquellos condicionamientos estructurales e institucionales que también rodean el encuentro, que lo limitan como un molde hermético, señalando los extremos *profesionales* de las entidades sociales en su conjunto, tanto de lo profesional como de lo voluntario. No obstante, estos condicionamientos no frenan la intención *humana,* el intento de sobrepasar lo institucional desde un específico y humilde *yo.* Cada día, múltiples *alguien* atraviesan la cotidianidad incierta lidiando con lo posible, lo potencial y lo inalcanzable. Veamos cómo.

Condición y consecuencia: lo ineludible

X. La condición institucional de la realidad estructural

"Estamos trabajando con gente, no son números"
(Jorge, educador social)

El encuentro se desarrolla entre seres humanos desde una sensibilidad que únicamente la corporeidad permite experimentar. Sin embargo, dicho encuentro está siempre rodeado, no solamente por una circunstancia concreta, sino por una estructura institucional y simbólica que lo atraviesa, configura y condiciona. Y, en muchas ocasiones, lo limita. Desde la ausencia de recursos suficientes respecto a las demandas de ayuda, hasta el establecimiento de plazos y límites que no reflejan las necesidades reales. Es la condición institucional, que se manifiesta a todos los niveles y decide dónde reside la importancia y la necesidad: "la persona que da la subvención es el que decide. Al final, no deja de decidir" (Marco, educador social). El análisis de lo *importante* resalta, especialmente, en el momento de desarrollar la evaluación de las decisiones emprendidas en las entidades sociales, en forma de proyectos:

> Se fijan más en los datos cuantitativos que en los cualitativos que yo le pueda dar. Es decir, yo le hice un programa, […] fue de seis meses y fue un programa así… muy directo. Hice una evaluación cualitativa, y a los dos meses me estaba llamando el director de Servicios Sociales que quería números y datos, y la gente ordenada por sexo, edad y sus estadísticas. […]. Estamos trabajando con gente, no son números. En un programa de 6 meses, *resultados* no vamos a tener. Te puedo contar qué hemos hecho […], pero con números…. No sé, […], todo eso de "Motivación: 1 2 3 4", pues no lo entiendo, ni lo voy a entender. Tengo que hacerlo, me resigno y lo hago para hacer la justificación o para hacer una memoria, […] Pero no lo entiendo. (Jorge, educador social)

Resultados. El foco es claro, resalta lo importante, en mayúsculas. Ante todo, rapidez, eficacia, con el aprovechamiento claro de todo recurso solicitado para llevar a cabo las acciones realizadas. Justificación temporal y económica de toda labor desarrollada. A tiempo, en plazo. De este modo, la existencia de recursos limitados lleva a la necesidad obligatoria de decisiones excluyentes, es decir, un *reparto* del tiempo y los recursos: "hay mucho trabajo y entonces al final pues […] hay casos que necesitas detenerte más y dejas de lado a otros (Jorge, educador social). La diversidad encarnada se manifiesta y, en ningún caso, se localiza una opción justa y factible a la vez: "marco el límite del… el tiempo que le voy a dedicar. Porque sí que hemos tenido […] chicos y

chicas, que demandan muchísima atención, que no le estamos dando al resto" (Ana, educadora social).

La condición institucional trata de ser sorteada en la cotidianidad de las entidades sociales, donde la urgencia y la necesidad específica choca de frente con los esquemas y limitaciones burocráticas. Sin embargo, si bien en gran cantidad de ocasiones parece *no haber tiempo,* hay quienes son capaces de encontrarlo: "intentas hacer un poquito más, o quedarte un poco más, si tu hora ha terminado... Lo que haga falta" (Carlos, educador social). Se busca el tiempo allá donde es posible porque, tal y como señala Jorge (educador social), también hay necesidad urgente de *calma*: "tomarse las cosas con calma […]. No actuar siempre de hoy para mañana, porque las cosas en este trabajo requieren su tiempo".

Sin embargo, en ocasiones, la búsqueda del tiempo no es siquiera plausible. Los plazos definen y deciden la circunstancia y el destino de cada persona, de cada trayectoria: "cuando llega el año, pues muchos tienen que buscarse la vida. Normalmente, en mi programa, como te he dicho, casi todos están en situación administrativa irregular. Entonces, vuelven a la calle" (Clara, educadora social). De este modo, se manifiesta el carácter asistencialista del Estado de Bienestar español, a través de la dotación puntual y acotada de vivienda y asistencia a una lista de espera interminable de personas. Una acción paliativa que se encadena en sí misma, ya que se muestra insuficiente e ineficaz en lo que respecta a un cambio vital que permita que la persona que accedió a un recurso no vuelva al final de dicha lista, una vez termine su estancia.

> Anoche no dormí, por ejemplo. Anoche… tuve un acompañamiento a un juicio de violencia de género, y fue todo como una serie de mala praxis, desde el abogado al intérprete, a la jueza, a… todo. Y ayer, una impotencia de decir […] qué mala suerte ha tenido esta persona, de que no solo le toqué el abogado que le tocó, sino el intérprete que vino, la… era como… ¿cómo se puede tener tanta mala suerte en la vida? (Pilar, educadora social)

A la acotación constante y asfixiante respecto al tiempo y el procedimiento, se añaden las excesivas situaciones de injusticia y mala praxis que rodean las prácticas cotidianas. Me permitiré destacar, entre varias menciones específicas, una determinada y llamativa ausencia de auxilio por parte de las figuras institucionales dirigidas a la protección de la ciudadanía.

> El policía, […] Le dijo que esos mensajes y esas llamadas no eran llamativas. Y yo: "¿Qué tiene que poner el mensaje?" Pone en el mensaje "te voy a matar" ¿y eso no es llamativo? ¿Qué tiene que poner entonces? ¿Qué tipo de mensaje es llamativo para la policía? […] Entonces tuvo que ir a [otra ciudad] a poner la denuncia […] porque en […] no le cogían la denuncia […]. Decían que eran temas de pareja y que no eran llamativos. (Inma, educadora social)

El resultado de la condición institucional se manifiesta en un sentimiento de frustración y denuncia ante el enfrentamiento constante con obstáculos y trabas de variada naturaleza: "estás inmersa en un proceso y te das cuenta de que, por burocracia, por las instituciones, […] que escapan a tu control, has invertido ciertas horas en eso, y luego no sirve absolutamente para nada". (Inma, educadora social). En otras circunstancias, las injusticias presentan ciertas posibilidades de actuación: "tirar de reclamaciones, y conseguir que, si al final hay una persona que se junta con veinte, pues se le puede abrir un expediente disciplinario, como ya hemos conseguido con alguna persona. Es al final ver qué herramientas tenemos nosotros" (Pilar, educadora social). No obstante, en demasiadas ocasiones, el único remedio es la resignación frente a imposibilidades cuyas raíces se pierden en el anonimato de una compleja estructura institucional.

> Muchas veces, tú te partes el alma por ellos, y ves que solo hay trabas por parte de… no sé si el Estado, si la Administración Pública… no sé quién es el culpable de todo. Pero, pudiendo ser mucho más fácil… cómo se complica la vida… (Marco, educador social)

Y aun así, la *intención* no se anula, la respuesta nunca desaparece y el esfuerzo siempre está presente. Se respira, se palpa, se percibe en cada palabra pronunciada y en cada entidad visitada. No únicamente desde el ámbito profesional sino también desde la labor voluntaria, que no es ajena a ninguna de las cuestiones mencionadas. Gabriela (voluntaria), lo afirma de manera tajante: "el voluntariado es una denuncia" frente a las injusticias sistemáticas. En un sector -el Tercer Sector- que sigue formando parte del sistema total que enuncia el *no* sistemático, el voluntariado se muestra como voluntad redundante del pueblo que habita la cotidianidad. Un manifiesto personificado de la entrega, del verdadero *pacto social* que sostiene a quien lo necesita desde sus reducidas posibilidades.

XI. La condición simbólica de la realidad situada

"*Ella no va a venir*. Y luego, te sorprende, porque luego *viene"*
(Pilar, educadora social)

A las condiciones institucionales que rodean específicamente el Tercer Sector de Acción Social y el funcionamiento de los Servicios Sociales, se añaden los límites simbólicos que atraviesan la relacionalidad humana en cualquier caso, en forma de condicionantes transversales. Como ejemplo notable, tienen presencia diversas dinámicas que provienen de tensiones estructurales relativas al trato entre géneros: "le pregunté a un chico que como iba, […] me contestó: "te echo mucho de menos, guapa". […] Fue como "no me has entendido". […] No somos colegas ni me vas a llamar guapa" (Carmen, educadora social). Sin embargo, el condicionante simbólico principal y transversal que se desvela en estos contextos y tiñe los encuentros humanos se conforma en el *prejuicio.*

El prejuicio no viene aquí entendido como Gadamer (1999) lo defiende, como premisa fundamental del entendimiento. En su lugar, este viene considerado en cuanto objetivación y clasificación del otro a través de la imposición de categorías, como una capa, fruto del *logos,* que condiciona la apertura completa desde el *pathos* a la incertidumbre del encuentro. El prejuicio anticipa *quién* es el otro y qué necesita en función de su categorización premeditada, conformando por adelantando lo que se plantea como espontáneo. Muestra de ello son todos aquellos protocolos de actuación diferenciados por colectivos. Desde esta actitud, el encuentro humano contingente, momentáneo y presente se inhabilita, configurándose este desde una *categoría* definitoria que anticipa una condición y un desarrollo específicos. De este modo, la superación del prejuicio implicaría la apertura hacia lo presente e incierto, priorizando el *decir* frente a lo *dicho:*

> Porque esta persona consume, pues a lo mejor estoy dando por hecho que no me va a responder en un curso de formación de un mes. Hay que darle la oportunidad, porque a lo mejor, el hecho de venir aquí de lunes a miércoles o de lunes a viernes a un curso la hace estar como… con la vida un poco organizada durante esas cuatro semanas, o durante las mañanas, aunque luego por la tarde haga lo que sea. Entonces, no se puede dar nada por hecho […] si nos acercamos desde el estereotipo, desde el "buf, esta, que tiene enfermedad mental, ya sé yo que todo lo que haga con ella…", "ella no va a venir". Y luego te sorprende porque luego *viene*. (Pilar, educador social)

Si bien puede contemplarse la hipótesis de que la constante exposición al encuentro con personas diferentes anule el nacimiento del prejuicio, no es esto lo que viene reconocido desde la realidad práctica: "lo comentábamos en una de las reuniones […], que igual nos vendría bien hacer… Algún taller o alguna formación sobre prejuicios y estereotipos, precisamente. Porque claro, quizá damos por hecho que porque trabajamos […] con estos colectivos, estamos *inmunizados*" (Carlos, educador social), cuando no siempre es así. En relación con la cuestión del prejuicio, cobra relevancia la reflexión acerca de la práctica de leer información sobre una persona, previamente a su incorporación a la institución, en torno a la cual se manifiestan posturas variadas:

> A mí lo que me gusta es, antes de tener entrevista […] saber de dónde vienes, cómo vienes, con quién vives […]… Porque eso para mí me dice mucho, a la hora también de comunicarme contigo. (Inma, educadora social)

¿Puede contribuir el conocimiento por adelantado a generar una *categorización?* ¿O facilita dicho conocimiento del otro la *adaptación*? Siguiendo el planteamiento expuesto, la *adaptación* como cambio y prueba respecto al otro únicamente tiene sentido como tal, es decir, respondiendo *in situ,* sin anticipación preconcebida. Una cuestión que podría contemplarse a este respecto es que el conocimiento previo de cierta información pudiese evitar la realización de preguntas dolientes e *innecesarias*, evitando la *revictimización* (Mantilla, 2017). No obstante, también cabe preguntarse sobre la pertinencia de *obtener información previamente* o el derecho de que la persona *se cuente* a sí misma desde su presente absoluto, es decir, en el encuentro concreto.

> Yo, por mi parte, no miro… no me suelo leer de hecho los expedientes del centro […] Prefiero leérmelos después de conocer a la persona. No quiero hacerme un juicio de valor antes […] Aparte, muchas veces ya los calas con la imagen, y a veces te equivocas […] he visto gente que lo ves y dices… […] pero me da igual que tipo de vida tenías en tu país de origen, aquí tienes una segunda oportunidad… (Marco, educador social)

Si bien el prejuicio actúa a nivel del *logos* y se aleja del encuentro de la hospitalidad, tal y como esta viene concebida, no es posible obviar su impacto como condicionante fundamental, puesto que la posición vital en-el-mundo se ve configurada desde una complejidad ontoepistemológica. La relación del prejuicio con el encuentro es de tipo opuesto, ya que el prejuicio *instaura* una definición preconcebida -si bien esta puede mantenerse o deshacerse a posteriori- mientras que el encuentro se manifiesta como contingente, incierto, espontáneo y emergente.

El encuentro moviliza el *pathos,* generando una *afectación* que escapa de todo control, incluso frente a un intento de resistencia frente a esta.

XII. Afectación incontrolada, resistencia fabricada

"Es que está sin hogar, o sea, está debajo del puente literal. No tiene manta y, cuando llueve, se moja. […]. Cuando llueve… pienso mucho"
(Carmen, educadora social)

En el encuentro con la tragedia, el malestar y el desasosiego nace la afectación de forma incontrolable, del mismo modo que las plantas silvestres brotan, aprovechando cada mínimo rincón de una superficie que trata de ser lisa, pulcra, *profesional, neutral*. La sensibilidad humana se activa y anula el raciocinio de lo profesional. La emoción y el vínculo nacen en automático, genuinamente, chocándose con la realidad limitante: "muchas veces salía llorando, porque todavía tienes la utopía de que le vas a solucionar la vida a todo el mundo y ves que… no es posible" (Marco, educador social). La exposición, el quiebre y la rotura generan un espacio donde aflora la vulnerabilidad y el dolor, fruto de la afectación como impacto interno.

> Llevar el sufrimiento, pues… es muy complicado, y no llevártelo a casa, también. Yo no sé cuántas entrevistas… Yo, yo de verdad me encantaría conocer a […] alguna persona que te responda "yo lo llevo fenomenal". Mis compañeros lo llevan, algunos mejor que yo, pero, aun así, también se llevan a casa. […] No sé, es difícil. Y muchas veces, esta cosa también de "¿he tomado la decisión correcta? ¿no la he tomado?". […] Te quedas con la intervención en la cabeza, porque… Sí, no sé… esto también, muy errado… ¿no? Pero, sientes que las decisiones tú tomas también afectan a las personas con las que te relacionas, para bien o para mal. (Ana, educadora social)

La enseñanza formal en torno a la *neutralidad profesional* provoca un sentimiento de culpa cuando cualquier atisbo de sensibilidad *exagerada* o excesiva se asoma en el desarrollo de la propia labor. La cuestión es ¿*quién* califica *qué* como exagerado? ¿Cuán de real habita la expresión *ser profesional* en el trabajo con personas? ¿Es acaso excluyente lo profesional con lo humano cuando lo que se pone en juego es la trayectoria vital de otros seres humanos?

> Bajo la bandera de la profesionalización estamos llevando al extremo algunas afirmaciones acerca del hacer del educador social que permiten, por un lado, objetivar la práctica pero que, por otro, podrían estar dejado por fuera de la reflexión una cuestión central en la formación de un educador: que "su hacer" no puede prescindir de "su ser". (Morales, 2017, p.51)

¿Es calificable de *errado* un sentir que no es decidido por una misma? Puesto que, si bien es posible *maquillar* su efecto o explorarlo desde un ejercicio racional para observarlo desde cierta *distancia,* solicitar que este se anule o que se evite su aparición se asemeja en mayor medida a una falacia que a una petición plausible. La misma naturaleza del sentir *pático* lo hace ajeno a su control. ¿Acaso es posible *evitar* aquello que se despierta cuando se es consciente de todos los que "se han quedado por el camino"? (Mercedes, voluntaria).

Tras el surgimiento de la afectación, es posible tratar de imponer una racionalidad de carácter secundario; sin embargo, esta no siempre es alcanzable. De hecho, se trata de una afectación que no entiende de lugares de trabajo ni de jornadas lectivas o vacacionales: "llegó hasta un día que soñé con ellos, es decir, ya de tener el tema… tan… he soñado hasta con ellos" (Inma, educadora social). La afectación nace y permanece sin aviso de abandono, trabaja fuera de horario.

> Yo me voy preocupada por el caso de un chico que tiene derecho a asilo y no conseguimos una cita en extranjería. Un año esperando, un año. Y no hay citas en extranjería. A mí eso me genera una ansiedad y un cabreo que me muero, y me acuerdo mucho de él en mi tiempo libre. (Clara, educadora social)

Nace así un *archivo mental,* que aunque "tienes que sellarlo cuando llegas a casa" (Inma, educadora social), esto no siempre es posible ni controlable. Se mantiene presente, como una luz interna, tenue pero perceptible, que no es posible apagar y que se cuela por las rendijas aun cuando cierras la puerta. Se mantiene encendida ante toda circunstancia, perenne, latente, activa: "te acuestas por la noche y piensas en esa persona" (Gabriela, voluntaria). Como un silencio ensordecedor, que no es posible acallar, que no deja dormir (Levinas, 1991/2001).

> Es que está sin hogar, o sea, está debajo del puente, literal. No tiene manta y, cuando llueve, se moja. […] Cuando llueve, pienso mucho en las personas con las que trabajo. Con las que trabajo y no están acogidas. O sea, con todas esas entrevistas que… […] me enseñan las manos y tienen sabañones, o se nota que están muy sucios, porque no tienen ropa... en Murcia tampoco hay recursos para duchas... Y es llamativo, o sea, es… La verdad que es sangrante. (Carmen, educadora social)

Un resorte interno se dispara ante la aparición de un fenómeno tan común, y aparentemente inofensivo, como la lluvia. Un elemento aparentemente neutral que adquiere un carácter angustioso, tintado de preocupación. Una resignificación de un

simple fenómeno atmosférico que ahora remueve, recordando el privilegio propio y el desamparo ajeno. Un modo distinto de ser-en-el-mundo (Heidegger, 1960) que abre una brecha interna en forma de vigilia forzosa, atenta y observadora (Castillo-López, 2024). No se trata de empatía (Mèlich, 2014b), del intento de comprensión -difícilmente alcanzable- fruto de "ponerse en su lugar". Se trata de la afectación incontrolada por el sufrimiento del otro que, según los documentos oficiales, debe ser *neutralizada* y anulada como si esta fuese, de algún modo, intencional.

Por este mismo motivo, se asume también que es posible *evitar* la afectación fruto de la exposición directa que implica traducir de un idioma a otro la desdicha más doliente. La realidad muestra que esta *nace* irremediablemente, y obliga a quien la siente a obviarla y archivarla, en el momento, para poder llevar a cabo la tarea encomendada. Sin embargo, dicho sentir no desaparece ni se traspapela, sino que se archiva, permanece y genera mucha "necesidad de trabajo interno" (Saida, voluntaria) al respecto. Si bien se es normalmente consciente de este riesgo de exposición, se mantiene la intención de "estar abierto a todo, a lo bueno, a lo malo, a lo regular, a lo que otras personas te hacen, a lo que otras personas te dan …" constituyendo así el voluntariado "un gimnasio para el alma" (Ignacio, voluntario).

Con respecto a la afectación, es posible observar rasgos concretos de la labor profesional y voluntaria que varían, configurándose según su circunstancia concreta. La afectación genera un impacto mental, psicológico y físico que lleva al agotamiento en las mismas vertientes, adquiriendo matices e intensidades distintos en función de las condiciones de ambas realidades. Mientras que la exposición de los profesionales se desarrolla de manera continuada en su cotidianidad, y en muchos momentos, de un modo no evitable o prorrogable por su condición laboral; la labor voluntaria presenta un carácter específico que reduce la cantidad y la continuidad. La obligatoriedad laboral frente a la voluntariedad se manifiesta de manera muy notable en este aspecto.

Del mismo modo, es perceptible en mayor medida, entre las personas voluntarias, una sensación que roza la culpabilidad cuando su labor no puede ser desarrollada puntualmente: "el día más difícil es el que no puedo ir (quiero y no puedo)" (Juan, voluntario). Mientras tanto, desde el desarrollo de la labor profesional, se expresa la *necesidad* de pausa para la propia recuperación, por el agotamiento multifacético que la exposición continua al sufrimiento genera. Un agotamiento que puede acumularse, rozando el *límite*: "me tenía que salir a la puerta […] a llorar, a descargar. Porque decía:

“es que no puedo seguir”. O lloro, y descargo, o no puedo terminar el turno, y me quedan 15 horas por delante” (Clara, educadora social).

La angustia, el insomnio, la fatiga. ¿Se sostiene el que sostiene? ¿Cómo?

> El trabajo es, en ocasiones, emocionalmente cargante, y no siempre somos capaces -o al menos yo- de estar al cien por cien. Entonces sí, en ocasiones me he podido plantear si estaba haciendo lo mejor o lo máximo que podía dar. Sí, eso sucede también, eso ocurre. (Carlos, educador social)

Sostenerse frente a la afectación es complicado: “es mi problema. O sea, es mi problema más… más troncal” (Ana, educadora social). Especialmente cuando no hay solución plausible desde el *yo* concreto: “el ver que una persona está sufriendo… y es como que… me la llevaría a mi casa, pero no. Porque no me voy a llevar… no me las puedo llevar a mi casa a todas…” (Pilar, educadora social). De este modo, se produce un efecto acumulativo de la frustración en el que, llegado un determinado momento, la única opción posible que viene planteada es el abandono de la misma labor, el distanciamiento físico:

> Un año, dos años… pero ya cuando llevas 12 es como “ya no puedo más”. De hecho, yo, a mitad, o sea, en estos 12 años, tuve un parón porque […] me dio una ansiedad muy fuerte, […] yo me montaba en el coche y me echaba a llorar para ir a trabajar. (Clara, educadora social)

Frente a esta situación insostenible, nace el reclamo de un *sostén a quien sostiene* cada día, especialmente por parte de los profesionales. “Tener un espacio de cuidados. Que yo… es lo que ansío, y creo que es fundamental en los trabajos donde en el equipo hay educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos… un espacio de cuidados para los profesionales, que no existen” (Ana, educadora social). Un reclamo que, recientemente, ha pasado de ser tener un tinte individual a constituirse como demanda colectiva:

> Es fundamental el espacio del equipo. El equipo nos acompaña mientras acompañamos. Es el espacio que sostiene y enmarca los acompañamientos que realizamos. […] Un espacio seguro en el que poder acompañarnos como profesionales que acompañan, un espacio de confianza en el que compartir nuestra vivencia y en el que poder sostener y sostenernos, un espacio de cuidado mutuo en el que también podamos en el que tomar conciencia de nuestra experiencia […]. Espacios cuidado mutuo, de supervisión y de reflexión. (Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, 2018, p.52)

Buscar sostén para poder seguir sosteniendo. Y al mismo tiempo, buscar la resistencia, que se materializa en un estado de guardia, una atención mantenida que trata de frenar el instinto automático: "¡Yo me involucro, a muerte! O sea, pero a muerte. Pero fuera de mi hora de trabajo intento que no" (Clara, educadora social). Intento. La desconexión se persigue, pero no siempre es posible alcanzarla. En este sentido, cabría plantearse, como afirma Béjar (2006), "si es posible la compasión limitada, o si ésta es una contradicción en los términos" (p. 105). Especialmente porque se trata de un esfuerzo activo y *consciente* de lucha contra el *subconsciente*. Su complejidad radica, concretamente, en el carácter opuesto de las dos fuerzas que se enfrentan. ¿Es realmente posible volverse *impermeable* al sufrimiento?

> Por supervivencia y protección… No me quita el sueño. Hace 5 años, pues sí. O sea, pues sí, a lo mejor me tocaba más. Pero es que si no... O sea, en este área de trabajo, si no desconectas, no… Yo creo que… que estaríamos todos de baja. […]. No me considero peor profesional por irme a mi casa y desconectar. Entiendo que en mi mano no está toda la solución (Carmen, educadora social)

Carmen enuncia la desconexión como fruto de una decisión propia. Sin embargo, ¿es posible *decidir* respecto a ello? ¿o es una consecuencia de la *normalización del dolor* que se relata como decisión propia? A este respecto, afirma Bernal (2002) que "la sensibilidad desiste con la costumbre" (p.97). Del mismo modo que la afectación es automática, también existen mecanismos del bloqueo del dolor que nacen de modo genuino en nuestro funcionamiento cerebral que, del mismo modo, no son controlables. En este sentido, también se abre la reflexión en torno a qué provoca dicho bloqueo no decidido: "si no estás empatizando, ver por qué no estás empatizando, qué te mueve a ti. Porque esta profesión nos mueve […] cosas personales" (Ana, educadora social).

> Como decía García Roca, si pierdes la capacidad de indignarte, no estás haciendo bien tu trabajo […]. Tenemos que seguir indignándonos y no puede, por más cosas que escuches, que dejen de dolerte. (Pilar, educadora social)

Cuando sale a colación el hecho de resistirse a sentir dolor, a través de expresiones como *hacer callo*, se dirige la atención, de nuevo, a una acción que se *realiza,* cuando esta, en gran medida, no depende de la acción dirigida. Tal vez es posible aludir a un *silenciamiento* del dolor, una huida a través de una entretenimiento disuasorio o una navegación terapéutica del mismo. Sin embargo, todo ello son fenómenos posteriores al

surgimiento del *sentir* que pueden transformar el efecto, pero difícilmente anular su surgir de manera decidida.

De este modo, ¿es lícito mencionar como *acción* el hecho de *generar distancia*? ¿es calificable como decisión propia? "Mantengo una distancia emocional, creo que es la mejor forma" (Antonio, voluntario). ¿No se trata de una denominación personalista de un suceso que es ajeno a la propia autonomía? Cuando Eva (educadora social) afirma que "inevitablemente, hay días en los que te pueda afectar más. Es inevitable, aunque yo diga, 'tienes que saber diferenciar el trabajo de'…", muestra, una vez más, la ausencia de control al respecto. Otra de las cuestiones que despiertan en torno a la afectación es la negociación de la *frontera* entre la relación educativa y una relación de *amistad:* "decir, 'escucha, no soy tu colega, soy tu educadora" (Clara, educadora social). Cuando los comportamientos se confunden, nace el *límite* articulando la diferenciación.

> Yo se lo explico a ellos desde el principio: "me vais a tener como si fuera, en este caso, como un hermano mayor, y un hermano mayor implica que hay confianza, pero […] no somos amigos, no podemos ser amigos. Te voy a hacer la vida lo más fácil posible. Ahora si te tengo que decir que estás haciendo algo mal, te lo voy a decir. (Marco, ES)

La negociación de la intimidad y los límites de la relacionalidad se entrelazan y resulta complejo distinguirlos, del mismo modo que las partes de la cinta de Moebius. De algún modo, los límites se articulan como intención que, de nuevo, debe ser co-configurada por ambas partes. De este modo, viene sacudida por la incertidumbre, como el encuentro en sí mismo. El límite se configura de manera relacional, y no depende únicamente, de nuevo, de la intención unilateral. Esta cuestión y todas las relativas a la complejidad unitaria de los encuentros despiertan sentires de responsabilidad, deuda, culpa y compromiso, todo ello bajo la intención esencial de atender la necesidad del otro. La pregunta es *¿hay límite?*

XIII. Responsabilidad, deuda y culpa

"Salir de este lugar redentor en el que nos solemos poner"
(Ana, educadora social)

El enfrentamiento diario con lo crudo de la vivencia humana es suelo fértil para todo tipo de vivencias, sensaciones y sentimientos que cultivan una entrega que no conoce límite válido: "no podíamos irnos, aun estando exhaustos. A nosotros el cuerpo nos pedía parar y, aun así, nosotros estuvimos ahí 72 horas seguidas" (Mercedes, voluntaria en las inundaciones de Jabalí Viejo, año 2022). Una responsabilidad y preocupación frente a lo necesario: "el primer día no sabía si iba a estar a la altura" (Miriam, voluntaria). Dicha responsabilidad nace, en algunos casos, como movimiento interno frente a la condición vital de la persona: "pensé que tenía una deuda social con la vida". (Gabriela, voluntaria). En otras ocasiones, se plantea como *deber* (Antonio, voluntario) que no está sujeto a duda: "a mí, si me cobraran por ir, lo pagaría" (Santiago, voluntario).

Pero ¿qué atañe esa responsabilidad?

> Yo me siento responsable. Estoy trabajando, a través de ir a terapia personal, el no ser responsable […] Noto que las circunstancias que viven las personas con las que trabajo son una serie tan grande de injusticias previas al llegar aquí, ¿no? De… sistemáticas. Que me sale como esa responsabilidad de decir "hagámonos cargo", ¿no? […] Cada vez intento ponerle más conciencia, pero a mí el *ego*… es muy grande, ¿no? (Ana, educadora social)

Desde esta perspectiva, la responsabilidad puede observarse como actitud de *salvación* del otro, de tenerle *bajo* la propia responsabilidad. Hay una relación que se establece entre la responsabilidad o el cuidado del otro y el propio ego desde un matiz, en ocasiones, *heroico,* que si bien no siempre es intencionado, resurge entre las reflexiones como representación de un posicionamiento *por encima,* incluso *paternalista* o considerando al otro *dependiente*. En este sentido, Todd (2008) se posiciona:

> La acogida no es un gesto que pretenda reducir la naturaleza independiente de la existencia del Otro mediante la dominación, la identificación, la comprensión o incluso el cuidado; no pretende «envolver» ni proteger. Es una afirmación de la extrañeza del Otro, cuya independencia no se cuestiona. (p.177)

En esta línea, en el relato de Ana resalta una crítica de este sentimiento de responsabilidad ilimitada e incansable, que resuena en más testimonios, considerando que sentirse "responsable en un trabajo de educador […]. Es un error. Es un error sentirse responsable de… A ver, si tú estás haciendo bien tu trabajo…" (Jorge, educador social).

Entonces ¿hasta *dónde* alcanza la responsabilidad? ¿Qué límites reales plantea? ¿Dónde empieza y acaba lo recriminable a uno mismo?

> Me siento responsable del bienestar de los chicos que están en mi piso, de que los pisos estén en condiciones, de poder cubrir todas sus necesidades, de que no les falte de nada. De enseñarle todo *lo que puedo* y de acompañarlos en todo *lo que pueda*. Yo me siento responsable de eso. Ya, ellos también *toman sus decisiones*, que yo, puedo estar más de acuerdo o menos de acuerdo… pero es verdad que me siento responsable, pues, sobre todo, de su bienestar y de que su futuro sea mejor que la vida que han tenido atrás… (Clara, educadora social)

Desde esta perspectiva, se *acota* la responsabilidad a nociones prácticas, controlables: "soy responsable *de lo que estoy haciendo*, con todas las consecuencias" (Juan, voluntario, énfasis propio). Se asume la incapacidad, la limitación humana que enfrenta la circunstancia: "no le puedo solucionar la vida a todo el mundo. Le puedo guiar para solucionar sus problemas; yo no voy a solucionar los problemas de nadie, por mucho que yo quiera" (Marco, educador social). Así, la responsabilidad se instaura en torno a la intención hospitalaria, en el énfasis y la lucha por *estar a la altura* de la necesidad, en la disposición a intentarlo, a adaptarse, a entregarse… Todo ello, asumiendo la propia limitación.

La responsabilidad no nace únicamente de la percepción propia sino como capacidad de decisión instaurada desde lo institucional frente a diferentes circunstancias, especialmente por lo que respecta a la figura del educador como profesional. En este sentido, la toma de decisiones respecto al presente y posible futuro de una persona se enfrenta a la incertidumbre de las consecuencias reales de la propia decisión. A este respecto, reluce el relato de Carlos (educador social), quien tuvo en sus manos la vida de un joven que no fue identificado por la policía en su llegada a la costa. La ausencia de interceptación policial y consecuente identificación mediante la entrega de un NIE (Número de Identidad de Extranjero) llevó al joven a una situación de *inexistencia legal* que impedía automáticamente toda solicitud de auxilio institucional:

> Un chico vino solicitando acogida. […] Venía con la mirada perdida, sin fuerza… llevaba varios días sin comer, sin dormir en condiciones… en muy mal estado. Y aparte, venía sin identificar. […] Llegó a la oficina, recuerdo que *era ya la hora de irse para casa*, y… pues eso*, te aparece una persona en ese estado* y, pues *eso,* se empiezan a movilizar los recursos de los que dispones. Y recuerdo que lo acompañamos a la policía, después de haberlo informado, aun a riesgo de saber que lo iban a detener, precisamente para que lo filiasen. […] Lo acompañamos a la comisaría, fue detenido, lo pusieron en libertad a la mañana siguiente y entonces, ya con su NIE, pudo plantear el ingreso y ya accedió [al recurso de vivienda de acogida]. (énfasis propio)

Era ya la hora de irse para casa, pero eso no importaba. El horario dejaba de tener importancia, del mismo modo que el descanso o la desconexión. Existía una exigencia urgente, espontánea y emergente. La duda no tenía cabida. La responsabilidad nació como intención de generar una respuesta, atendiendo la contingencia, *como fuese posible.* Una movilización de recursos, donde el mismo educador se incluye como *recurso* del otro: "tú no eres la protagonista de la vida de esa gente, pero sí que puedes ser una buena herramienta enfocándote de la manera más específica posible" (Inma, educadora social).

> Al final, trabajamos con personas adultas que antes de llegar aquí, […], con 40 años, se han buscado la vida y nos dan mil vueltas en herramientas, en habilidades, en resiliencia, en... Yo siempre digo que la necesidad es la madre de todos los inventos, y las mujeres nos dan millones de vueltas. (Pilar, educadora social)

El reconocerse como recurso, como herramienta al servicio del otro, aterriza en un posicionamiento humilde que reconoce la propia precindibilidad. El reconocimiento de que *nadie* es imprescindible en sí mismo sitúa la responsabilidad lejos del tono heroico (tanto de la supervivencia como de la salvación), considerando al otro como *capaz,* único protagonista imprescindible de su trayectoria vital.

> Ellos tienen que ver en ti como… una persona que no les va a complicar. Tú tienes que tener pensado 100.000 resultados para su problema. Quiere decirse, si una persona está buscando una formación de no sé qué, tú ya sabes que antes de la tutoría tienes que buscarte 100.000 sitios y decir, "mira, tienes esto". Porque tú eres un cajón de sastre. (Inma, educadora social)

No se trata de ser quien proporciona *la respuesta correcta* sino de aunar todas las *opciones* posibles sin imponerse en la decisión. Desde esta posición, la intención hospitalaria se asume realmente como *intento*, sin asumir la propia respuesta como

correcta por adelantado. Se asume la existencia desde el acompañamiento secundario, como en un pieza musical, dejando que la voz cantante ocupe su lugar.

> Responsabilizo mucho, mucho a la otra parte. "Tu cambio no depende de mí, depende de ti". […] Los valoro mucho, porque… han sido capaces de cruzar un mar entero, han sido muy valientes y, al final, algunas veces llegan aquí, […] y yo se lo tengo que resolver todo […] Y es como "no, esto depende de ti". […]. Muchas veces, cuando hago los acompañamientos […]. Le digo: "habla tú". Y me mira, como: "es que no sé hablar". "Bueno, inténtalo, porque el día de mañana saldrás de [institución] y ya no estaré yo, y entonces tú tienes que saber hacer esto". Y al final yo creo que esa es la figura del educador, el "yo estoy aquí, y te respaldo, pero esto lo tienes que hacer tú, porque yo no voy a estar toda la vida a tu lado". […] Cuando ellos se empoderan de su vida, no tienen a nadie a quien decir "es que tú no lo has hecho". […] Si no te ha salido, lo hacemos otra vez, pero no me puedes cargar a mí con la responsabilidad de que tu cita no ha salido […]. Entonces, ¿soy responsable? Somos… intento que seamos equipo en las responsabilidades. (Carmen, educadora social)

Soltar las riendas para que el otro las coja mientras se le acompaña, se le respalda, *en equipo*. Mostrar lo imposible como posible. Facilitar el cambio de posición, señalar el lugar protagonista del otro, incluso cuando ni él mismo es consciente de ello. Al mismo tiempo, reconocerse por ambas partes, en todo momento, como potenciales huéspedes y anfitriones, sin nunca saber cuándo será la próxima vez que ocupemos cualquiera de las dos posiciones, ni en qué circunstancia. Por este motivo, nace la urgencia de

> salir de este lugar redentor en el que nos solemos poner […] "yo estoy aquí, te ayudo y tú vas a…" […] Es un fracaso hacer eso. Y no digo que sea fácil salir de ahí, en el día a día, porque solemos caer […]. Tú vas a ser un recurso en la vida de esta persona, pero al igual que lo eres tú, hay otros. Y no eres redentor de nadie. Esto creo que puede ser, un poco, lo que ocurre en esta profesión, es "muy samaritana". (Ana, educadora social)

Aceptar la banalidad de la propia existencia y entregarse al otro como *medio,* como herramienta disponible pero nunca imprescindible. Contraer la responsabilidad como *intención* de respuesta asumiendo que, sin el *permiso* del otro*,* esta carecerá de todo sentido. Mientras tanto, aceptar la existencia condicionada, tanto por la imprevisibilidad del proceder humano como la complejidad de las estructuras donde este se inserta. Condiciones que atraviesan lo propio y lo ajeno mientras estos, de modo indistinguible, se entrelazan en el encuentro compartido.

Y ante la incertidumbre ineludible, entregarse al caminar. A cada paso todavía sin dar. A un presente que se presenta, por fortuna, sin avisar.

Capítulo 6. El retorno a la superficie: ¿tierra firme?

Índice del capítulo

1. Pausar la conversación: consideraciones post-inmersivas

2. *Pausing the conversation: post-immersive considerations*

3. Límites y dificultades del proceso investigador

4. Más allá del horizonte: futuras líneas de investigación

1. Pausar la conversación: consideraciones post-inmersivas

Resulta complicado cerrar la conversación de la comprensión puesto que, de por sí, esta no posee final alguno (Gadamer, 1999). El ejercicio hermenéutico se plantea como parte eternamente intermedia de un conversar que no es concluyente. Ante la ausencia de dicho final concreto, en este tipo de indagaciones, raramente se formulan consideraciones bajo la nomenclatura de *conclusiones.* Sin embargo, ello no supone un problema o límite sino la constante posibilidad de repensar lo pensado. Existe una mágica riqueza en lo inacabado, en tanto que siempre permite *una pregunta más*.

El propósito originario de la investigación era comprender el fenómeno de la hospitalidad o acogida en la relación con intención educativa, específicamente en el contexto de las entidades sociales del Tercer Sector. Un objetivo aparentemente amplio, pero esencialmente dedicado a atender el *cómo* de aquellas relaciones que configuraban los procesos de acompañamiento y atención socioeducativa, qué estaba sucediendo y qué significaban los sucesos. Para ello, en primer lugar, se ahondó en el significado de las nociones de acogida y hospitalidad, desde sus raíces etimológicas a sus diferentes consideraciones a lo largo de la historia. Esta primera aproximación teórica despertó múltiples ideas al respecto de dichas nociones, que germinaron semillas de pensamiento en mi horizonte de sentido.

Sin embargo, cuando estas incipientes raíces teóricas se fueron entremezclando con las vivencias y testimonios de personas reales, la realidad se proclamó merecedora de toda la atención. Honestamente, no me es posible continuar la escritura sin agradecer, de nuevo aquí y explícitamente, el ejercicio de generosidad, apertura y confianza de las personas que compartieron su historia conmigo a todos los niveles, incorporando claros y oscuros. Historias donde afloraban todo tipo de tensiones y contradicciones, que mostraban la enorme escala de grises que constituye la cotidianidad humana. Así, el contacto con la realidad trajo consigo muchos puntos de luz que incluían, a su vez, significativas parcelas de sombras.

Progresivamente, el ejercicio de conciencia respecto a la naturaleza *pática* de la hospitalidad llevaba a la aceptación de que cualquier intento de retrato textual (logos) respecto a la misma sería inferior e incompleto respecto a su experimentación (pathos). De este modo, si bien el origen de esta investigación ahondaba en raíces pedagógicas, el resultado final alumbró toda una red de complejidades que, si bien eran contextualizadas

en un entorno *educativo,* llevaban constantemente el foco al encuentro *humano*, despertando una inquietud antropológica.

De este modo, la noción de hospitalidad, junto con la de acogida, se manifiesta como *significante* en la atención socioeducativa, mostrando la hospitalidad como fundamento de lo pedagógico. No hay relación *educativa* sin relación humana. Ello ha supuesto la prueba fehaciente de la antropología que subyace al encuentro educativo, de la relación irreductible entre antropología y educación. Comúnmente, se asocia la noción de *educación* con aquella de formación, en relación con la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades o *competencias.* Si bien estas pueden formar parte del engranaje de la atención socioeducativa, no constituyen el foco de atención de estas páginas. En este caso, se atiende lo educativo como encuentro, como acompañamiento, como proceso compartido de descubrimiento del mundo y de uno mismo. Un fenómeno de des-cubrimiento de lo establecido para ahondar en lo que aún está pendiente de experimentar.

Considerar lo educativo como fenómeno complejo, como proceso de cambio, encuentro y adaptación humana, necesita múltiples perspectivas que permitan visualizarlo desde diferentes posiciones. Desde esta investigación, se tratado de navegar los intersticios, donde la realidad y la teoría han *conversado* para explicitar aquello que no siempre es *observable,* pero sí perceptible y narrable. En el caso que nos ocupa, la exploración muestra la atención a lo vital y a lo circunstancial como elemento fundacional y exigencia previa a toda intención educativa. Las múltiples experiencias y eventos que se recogen en las anteriores páginas dotan de significado humano a la atención socioeducativa, si bien esta se halla continuamente sujeta a una exigencia -inexigible- de profesionalidad neutral (Morales, 2017).

Aun cuando no existe pretensión de reducir la práctica de las entidades sociales a una acción de carácter caritativo y poco fundamentado, sí es necesario señalar cómo las experiencias compartidas muestran la alta presencia e importancia de lo *sensible* en estos contextos, en cuanto a acciones relacionadas con historias de personas *concretas*.La recuperación y expresión de lo vivencial que tiene lugar en estos contextos es una muestra ineludible del componente *real* frente a lo pactado desde los protocolos institucionales, fundamentados en una teoría racional y estructurada. Siguiendo las palabras de María Zambrano (2022), “hora es ya de que regreséis de vuestra excursión a las ideas y vengáis a la tarea de las realidades” (p.101).

En un contexto fruto de un sistema estructurado, en este caso el Tercer Sector de Acción Social, se entrelazan continuamente las exigencias burocráticas, propias de una gestión institucionalizada, con el *atender* la circunstancia, atender a *quien* llega. Chocan de frente las limitaciones logísticas con la entrega ilimitada, la denuncia de la injusticia y el intento constante de sobrepasar los obstáculos que atormentan la existencia de quien llega. En todo este caos organizado, nace una intención genuina de *darse* al otro en su máxima amplitud, mediante múltiples formas, en infinitos escenarios. Asumiendo riesgos y exponiendo la más profunda vulnerabilidad. Una intención que se materializa en situaciones reales, que han sido exploradas desde la máxima prudencia y cuidado posibles, reconciliando expectativa con realidad, intención con descontrol.

No es posible, ni supondría un acto de justicia hermenéutica, tratar de *resumir* en estas páginas los significados emergentes del texto presentado. Se trata de un texto que, si bien utiliza prolongadas oraciones de tinte filosófico, esencialmente habla -trata de hablar- de lo que *sucede*: lo que se vive, se experimenta y se *mueve* dentro del cuerpo cuando este enfrenta la necesidad ajena y propia. Y aquello que sucede no puede ni debe simplificarse en unas pocas frases, por significativas que estas pretendan llegar a ser, porque el significado de las partes y el todo se enhebra progresivamente, en un movimiento zigzagueante que juega sin reglas, pero con método.

Así, el hilo conductor del texto se deshilacha conforme avanza, dando lugar a cabos sueltos que le aportan frescura, que sostienen en el aire preguntas emergentes, oscilantes, que no exigen respuesta inmediata ni unívoca. Al contrario, permanecen serenas, conformando las raíces de la comprensión y poniéndola, a su vez, en eterna cuestión. ¿Cómo? Señalando sus trabas e incomprensiones, incoherencias y calles sin salida. Porque el entendimiento no es pulcro, nítido y hermético. El comprender aborda cuestiones para despertar otras, entra en la pregunta para explorar, para jugar (Gadamer, 1999). Y, como el mismo juego infantil, en el entender ninguna prórroga es suficiente. Nunca se quiere ir a dormir.

2. *Pausing the conversation: post-immersive considerations*

It is not easy to close the understanding conversation, as it inherently has no definitive end (Gadamer, 1999). The hermeneutic exercise thus constitutes an eternal intermediate stage of an inconclusive dialogue. Given the absence of such a concrete end, the label of *conclusions* is rarely used in this type of inquiry. Nevertheless, this is not a problem or limitation, but rather a constant opportunity to rethink what has been thought. There is a magical richness in the unfinished, as it always leaves room for *one more question*.

The original purpose of the research was to understand the phenomenon of hospitality within relationships with an educational purpose, specifically in the context of social entities. Whereas it could be considered a broad objective, it was fundamentally focused on addressing the *how* of those relationships where processes of accompaniment and socio-educational care arise: what was happening and what those events meant. To this end, the first step was to delve into the meaning of the notions of welcoming and hospitality, from their etymological roots to their various considerations throughout history. This initial theoretical approach sparked multiple ideas regarding these notions, planting seeds of thought within my horizon of understanding (Gadamer, 1999).

However, as these initial theoretical roots intertwined with the experiences and testimonies of real people, reality asserted itself as deserving of full attention. Honestly, I cannot continue writing without expressing, once again and explicitly, my gratitude for the generosity, openness, and trust of the individuals who shared their stories with me on every level, revealing both lights and shadows. These were stories where all kinds of tensions and contradictions surfaced, unveiling the vast spectrum of gray that defines human everyday life. Thus, engaging with reality brought out numerous light spots, which, in turn, encompassed significant areas of shadow.

Progressively, the exercise of awareness regarding the *pathic* nature of hospitality led to the acceptance that any attempt to build up a textual portrayal (*logos*) of it would be inferior and incomplete compared to its lived experience (*pathos*). Thus, while the origin of this research delved into pedagogical roots, the final outcome illuminated a whole network of complexities which shifted the attention to the human encounter. An anthropological curiosity arose.

Thus, the notion of hospitality, along with that of welcoming, emerges as a signifier in socio-educational care, revealing hospitality as the pedagogical foundation. There is no educational relationship without a human relationship. This idea served as compelling evidence of the fact that anthropology underlies the educational encounter, highlighting the irreducible connection between anthropology and education.

Education is commonly associated with the notion of training, linked to the acquisition of knowledge, skills, or competencies. While these may be part of the machinery of socio-educational care, they are not the focus of these pages. Here, education is approached as an encounter, as accompaniment, as a shared process of discovering the world and oneself—a phenomenon of *un-covering* the established to delve into what is still to be experienced.

Considering education as a complex phenomenon, as a process of change, encounter, and human adaptation requires multiple perspectives to look at it. In this research, there was an intention to navigate the interstices, where reality and theory conversed to make explicit what is not always observable, but is perceptible and narratable. Along the study, the exploration shows the attention to the vital and the circumstantial as a foundational element and a prior requirement for any educational intention.

The multiple experiences and events presented in the previous pages give human meaning to socio-educational care, even though it is continuously subject to an inexorable demand of neutral professionalism (Morales, 2017). While there is no intention to reduce the practice of social entities to a charitable and poorly grounded action, it is necessary to highlight how the shared experiences show the strong presence and importance of sensitivity in these contexts, since every action is related to the story of specific individuals.

The recovery and expression of lived experiences in these contexts are an inescapable demonstration of the *lived* component versus what is agreed upon in institutional protocols, grounded in rational and structured theory. As María Zambrano (2022) affirms, "It is time for you to return from your trip to *ideas* and come to the task of realities" (p. 101). In the social sector, which is shaped by a structured system, the bureaucratic demands, typical of institutionalized management, are continuously intertwined with addressing the circumstance, with attending to those who *arrive*.

Logistic limitations clash head-on with unlimited dedication, the denunciation of injustice, and the constant attempt to overcome the obstacles that haunt the existence of those who constantly arrive. In the midst of an organized chaos, a genuine intention to give oneself to the other in its fullest sense is born, through multiple forms, in infinite scenarios. Taking risks and exposing the deepest vulnerability. An intention that materializes in real situations, which have been explored with the utmost prudence and care, reconciling expectation with reality, intention with no control.

It is neither possible nor would it constitute an act of hermeneutic justice to attempt to summarize in these pages the emerging meanings of the presented text. It is a text that, while using prolonged sentences with a philosophical tone, essentially speaks—tries to speak—of what happens: what is lived, experienced, and stirred within the body when it faces both others' and one's own need. And what happens cannot and should not be simplified into a few sentences, no matter how significant they might intend to be, because the meaning of both the parts and the whole is woven progressively, in a zigzagging movement that plays without rules but with method.

Thus, the guiding thread of the text unravels as it progresses, giving rise to loose ends that bring freshness and emerging questions that do not demand an immediate or univocal answer. On the contrary, they remain serene, forming the roots of understanding while simultaneously questioning it. And so, it points out its essential struggles and misunderstandings, contradictions, and dead ends of understanding, since it is never neat, clear, and airtight. To understand tackles issues to awaken others, enters into the question to explore, to play (Gadamer, 1999). And, like children's play, in understanding, no extension is ever enough. Understanding never wants to go to sleep.

3. Límites y dificultades del proceso investigador

Cuando finalmente sacas la cabeza y vuelves a respirar, mientras el pecho sube y baja a mayor velocidad de la usual, te das cuenta de que nada es lo mismo. Miras al horizonte y algo ha cambiado. O… ¿has cambiado tú?

Del mismo modo que resulta difícil pausar la conversación hermenéutica, es igualmente complejo abandonar un proceso investigador en el que han despertado, no únicamente ideas sino emociones, sensaciones y aprendizajes. Emprendí esta inmersión

hermenéutica con los ojos cerrados y el alma abierta, desde una *razón poética* (Zambrano, 2020), dispuesta a enfrentar todo aquello que pudiese acaecer durante la travesía. A lo largo de los cuatro años, ha habido decisiones equivocadas y consecuentes virajes, variaciones de estructura, incorporaciones de perspectivas y un notable cambio de tono.

La incertidumbre que fundamenta el ejercicio hermenéutico ha sido tan enriquecedora como aterradora, especialmente en un proyecto doctoral donde carecía de toda experiencia previa en un proceso similar. Al mismo tiempo, ha sido la propia inseguridad aquella que ha permitido pensar y repensar cada paso dado en la investigación, asumiendo siempre la posibilidad de error y mejora. La confrontación continua con nuevos estímulos -teóricos y vivenciales- junto con el recibimiento de preguntas desde el ámbito académico y no académico, ha permitido un constante ejercicio de cuestionamiento cuyo consecuente análisis abocaba al cambio o, por el contrario, fortalecía la justificación de lo emprendido.

La primera parte de contacto con educadores y educadoras sociales mostró un sinfín de situaciones que abarcaban múltiples contextos y encuadres institucionales, desde la atención urgente en la costa a la atención diaria en pisos de acogida. Posteriormente, se desarrolló el encuentro con los grupos de personas voluntarias, donde tuvo lugar un cambio de estructura, que abandonaba momentáneamente lo individual para atender el relato grupal. Si bien se trataba de grupos reducidos, con el objetivo de generar una *conversación* en lugar de una recogida de testimonios múltiple y simultánea, el formato despertaba otras particularidades respecto a las entrevistas individuales, como el surgimiento de emociones donde varias personas se veían *reflejadas,* generando un sostén compartido colectivamente.

La última parte de contacto con la realidad fue, con creces, la más difícil y enriquecedora de todas. La recopilación de algunas historias de vida no se incluyó en la investigación desde el principio y, cuando esta se desarrolló, pude confirmar que era *aquello* lo que dotaba de sentido pleno a la investigación. Porque fue únicamente a raíz de dichos encuentros que reparé en el aspecto *crucial* de escribir sobre la hospitalidad únicamente tras escuchar, en primera persona, la propia *necesidad,* la realidad de personas concretas. De este modo, abogué por una onto-epistemología relacional (Butler, 2021) y situada, donde la teoría y la palabra *estaban*, pero únicamente como herramienta para explorar lo realmente importante: la experiencia y el sentir, tanto de la hostilidad vital como de la hospitalidad.

A lo largo del proceso, se fue configurando una transformación del *yo* investigador que transitó desde la afirmación hasta la duda, desde la seguridad del desconocimiento a la cautela y la prudencia que provoca el des-cubrir. El paso del *sí* al *puede ser.* La aceptación de que todo a todo lo previamente asumido debía imponerle la presunción y el beneficio de la duda. Esta circunstancia no me llevaba a considerar todo como *inválido*, pero sí como transformable. Dicha transformación resuena en las palabras de Moules et al (2015), cuando afirman que la hermenéutica "es consciente de la necesidad de deconstruir lo que se da *por sentado* sobre la experiencia y las prácticas humanas" (p.189). Así, comencé a considerar mi *propia* subjetividad "en obra", como una "estructura que siempre puede ser modificada" (Clark, 2023 en Valls, 2024).

Particularmente, cabe destacar el papel del idioma como elemento transformador en el proceso hermeneútico. Por una parte, la experiencia de las estancias internacionales permitió que el desarrollo y reflexión respecto al proceso se realizase tanto en lengua española como inglesa, es decir, en una lengua diferente a aquella en la que este estaba siendo vivido. Pensar en una lengua diferente conlleva pensar *cosas diferentes*, jugar con las palabras disponibles para conformar la misma idea. Ello permite la multiplicación de las posibilidades y, por ende, el enriquecimiento absoluto de la reflexión.

> El idioma tiene implicaciones para nuestras posibilidades experienciales. Una persona que esté familiarizada con varios idiomas sabe que hay ciertas cosas que se pueden decir en una lengua que no se pueden expresar en otra, porque no existe una equivalencia tanto de palabra como de concepto. Por ello, reconocemos posibilidades de significado diferenciadas que se añaden al contexto sociocultural al cual pertenece un determinado idioma. (Van Manen, 2003, p.12)

Por otra parte, durante la realización de una de las entrevistas que después serviría para construir la historia de vida, ocurrió una situación particular e inesperada. Esta comenzó a desarrollarse en lengua española, puesto que se había acordado de este modo. Sin embargo, durante la misma, una serie de expresiones espontáneas en inglés llevó a plantearme que, tal vez, el inglés era una lengua más espontánea para esta persona. Le pregunté abiertamente si se sentía más cómodo en lengua inglesa, y así lo hicimos. En realidad, esta se desarrolló en una lengua *intermedia* entre el inglés y el español, realizando aclaraciones en una de las lenguas cuando no se encontraba la palabra exacta en la otra. Posteriormente, durante el ejercicio de traducción de dicho lenguaje intermedio

-lenguaje común- cobró importancia, no únicamente la traducción desde la literalidad, sino el recuerdo del *querer decir* que se había establecido en la conversación.

> Cada cultura desarrolla sus propias formas de ver, decir y sentir, y gran parte de lo que ocurre en una lengua no puede reproducirse exactamente en otra. Curiosamente, es precisamente esta imposibilidad la que permite la creación de nuevos significados: cuando se enfrenta a la tarea de preservar la dimensión estética de un texto, un traductor tiene que ser creativo y adaptar el lenguaje, lo que abre un espacio para que surjan nuevos conceptos y se produzca la transformación. (Schwimmer, 2017, p.57)

Una transformación que normalmente supera todo intento de descripción. Del mismo modo que aquella experimentada a lo largo de este largo proceso de investigación. Proceso en el que cada parte ha reconfigurado el todo. Cada entrevista, encuentro y lectura ha despertado cuestiones respecto a lo transitado y a lo aún transitable. Un intento de evitar el hermetismo comúnmente asociado al *saber hacer* científico-técnico, apostando por un hacer y deshacer constante y justificado. Según la necesidad de la investigación, según la circunstancia presente, pero sobre todo, según *quien* estaba presente.

4. Más allá del horizonte: futuras líneas de investigación

Como investigación parcial y situada (Jensen & Lauritsen, 2005), este proceso presenta una serie de decisiones y procedimientos que han permitido su desarrollo, despertando la autocrítica y el análisis en torno a diferentes aspectos. En primer lugar, el contexto de la investigación ocupaba un sector de una amplia magnitud, el Tercer Sector de Acción Social. Dentro de este sector, se cuenta con un amplísimo número de instituciones (Sáenz de Miera, 2000) con diferentes dimensiones, funciones, estructura y modo de proceder, lo cual dificultó el proceso de elección de las instituciones. Sin embargo, finalmente se trató de encontrar una conjunto que supusiese un intersección de las mencionadas características de modo variado.

A este respecto, se resalta la potencialidad de ampliar el número de participantes, considerando otras posiciones dentro de las entidades sociales, además de las aquí incluidas. Asimismo, se plantea la posibilidad de realizar investigaciones específicas en cada entidad social, de modo que pudiese ahondarse en la comprensión de las prácticas desarrolladas de un modo más concreto y situado. Ello permitiría, a su vez, abrir un debate

de autoconocimiento a nivel de la entidad y el intercambio reflexivo de ideas y sensaciones en torno a las prácticas desarrolladas.

De este modo, ahondar en la circunstancia concreta de cada entidad permitiría explicitar necesidades precisas y plantear cambios a nivel de la propia institución que permitiesen *humanizar la estructura* en la medida de lo posible. Ejemplos concretos, como la fecha de cambio de residencia de los jóvenes tutelados, se muestran como situaciones donde, si bien puede no existir posibilidad directa de modificación por su imposición legislativa, tal vez sería posible *repensar* dicha transición y realizar propuestas que permitiesen responder a la necesidad humana – y no únicamente administrativa- de estas criaturas desde la propia entidad.

Asimismo, se plantean múltiples caminos futuros, como intentos de explorar la complejidad y confrontar la simplificación de la realidad. A nivel de investigaciones o acciones futuras en relación con la investigación, cabe defender la necesidad de fortalecer el intercambio, la comunicación y la *conversación* entre el entorno académico-formativo de la Universidad y las entidades sociales donde se desarrolla la labor socioeducativa, así como otras instituciones significativas como el Colegio de Educadores Sociales. Todo ello, desde una perspectiva no academicista, humanista, reflexiva y crítica. Tal y como afirman Moyano y Planella (2011):

> Aquello que tiene que ver con el trabajo educativo y social conlleva un movimiento propio de los tiempos, de aceleraciones y frenos, de navegaciones más o menos fluidas por el campo social, por las ciudades y los barrios, pero también por los descampados universitarios, faltos en ocasiones de las palabras de aquellos que cotidianamente transitan por los proyectos, por las acciones y por las políticas que otros promueven. (p.9)

Este planteamiento alcanza, en este sentido, tanto a la rama investigadora como formadora, en relación con la acción socioeducativa. Una escucha mutua y activa entre los diferentes campos de actuación permitiría el enriquecimiento tanto de lo teórico como de lo práctico en cada uno de ellos, impulsando la coherencia, la identificación de necesidades y el surgimiento de propuestas. Asimismo, diferentes *vacíos* de conocimiento en cuanto la existencia de necesidades y recursos podrían minimizarse a través de la comunicación entre las áreas.

Esta misma línea conecta con la importancia y necesidad de desarrollo dimensión de formación-reflexión de las personas que realizan labores voluntarias en las entidades

sociales. Dicha formación no debe estar únicamente fundamentada en cuestiones logísticas, procedimentales o legales, sino en la reflexión sobre la propia práctica. La labor voluntaria, si bien no ocupa los mismos tiempos y funciones que la labor profesional, no puede considerarse de menor calado al participar del *encuentro* con las personas que forman parte de la entidad desde una presencia *significativa* en estos contextos.

El conjunto de propuestas recientemente desarrolladas alumbran, desde diversas perspectivas, un único propósito, una intención que se ha manifestado a lo largo de la investigación, de manera constante: la humanización de lo estructural, el cultivo de una razón poética (Zambrano, 2020) que haga frente a la razón puramente utilitarista (Horkheimer, 2010) eficaz y aséptica que impera en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la acción socioeducativa de los contextos explorados.

A este respecto, es posible que nazca, de improviso, la incredulidad.

Sin embargo, permítame hacerle una última petición: conceder el beneficio de la duda. Ir más allá del horizonte presente, de lo *ya dicho*. Allá donde se asoma lo *desconocido* como posibilidad. Tal vez, dadas las circunstancias, sea urgente y necesario comenzar a *imaginar lo imposible* (Butler, 2021).

Referencias bibliográficas

Aasland, D. (2003). *On the hospitality of the place – and the place of hospitality. Some reflections after two meetings with Metochi*. Escrito relacionado con el décimo aniversario del Centro de Estudios Metochi en Lesvos (Grecia).

Abbagnano, N. (2007). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.

Adell, J. (2002). *La exclusión social: Conceptos, procesos y políticas* (2ª ed.). Editorial Octaedro.

Agamben, G. (2023). *Lo que he visto, oído y aprendido*. Adriana Hidalgo Editora.

Aguilar, M. (2014). *Apuntes para un replanteamiento de los servicios sociales en España*. Fundación FOESSA.

Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. (2006). El Otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4*(2), 47-71. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200003&lng=en&tlng=es

Ahmed, M. & Coombs, P. H. (1975). *La lucha contra la pobreza rural: El aporte de la educación no formal*. Editorial Siglo XXI.

Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Gedisa.

Allais, L. (2016) Problematising Western philosophy as one part of Africanising the curriculum. *South African Journal of Philosophy, 35*(4), 537-545. http://dx.doi.org/10.1080/02580136.2016.1247247

Almeida, A., Betancor, M. A. y Planella, J. (2023). *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar*. Octaedro.

Alonso, I., y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social*, (42), 28-46. Recuperado de https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165627

Amorós, C. (1987). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Antrophos.

Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative health research, 10*(3), 378-395. https://doi.org/10.1177/104973230001000308

Anguita, J. E. (2018). Análisis del régimen jurídico del voluntariado. *Cuadernos De Dereito Actual*, (9), 271–286. Recuperado de https://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/305

Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *14*(18), 119-138. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100007&lng=en&tlng=es

Aparna, M. T. (2006). In a dimension of height: ethics in the education of others. *Educational Theory*, *56*(3), 287-304. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00227.x

Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. Un estudio narrativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria,* *30*(2), 109–129. http://digital.casalini.it/10.14201/teoredu302109129

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, *26*(1), 69-77. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12026111

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.

Ariño, A. (2008). Articulación del Tercer Sector en España. *Revista Española del Tercer Sector*, (10), 107-129.

ASEDES y CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social.

Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM). (2024). Quiénes somos. Recuperado de https://www.accem.es/

Ayala, L. y Cantó, O. (2023). Radiografía de la desigualdad en España. Características y factores que explican que España sea uno de los países más desiguales de Europa. En L. Ayala (Ed.), *Desigualdad y pacto social* (pp.9-24). Observatorio Social de la Fundación La Caixa.

Badanelli, A.M., Mahamud, K. y Milito, C.C. (2014). La educación social en España de la segunda mitad del siglo XX: tardofranquismo (1959-1975), transición democrática (1976-1981) y democracia hasta fin de siglo (1982-2000). En A. Tiana, M. Somoza y A. M. Badanelli (Eds.), *Historia de la Educación Social* (pp. 249-290). UNED Editorial.

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Editorial Taurus.

Balcarce, G. (2010). Pensamientos de la hospitalidad. Herencias e inspiración. *Ágora: Papeles de Filosofía, 30*(1), 173-192. Recuperado de http://hdl.handle.net/10347/7388

Balcarce, G. (2014). Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. *Estudios de filosofía,* (50), 195-213. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/21153

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Miño y Dávila.

Barrios, A. J. (2019). *Tiempo de hospitalidad. La ética de la hospitalidad en el pensamiento de Emmanuel Levinas*. [Tesina de Grado, Universidad del Salvador].

Beausoleil, E. (2015). Embodying an ethics of response-ability. *Borderlands, 14*(2), 1-16.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.

Béjar, H., (2006). ¿Voluntariado: compasión o autorrealización? Sociedad y economía, (10), 99-119. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99616145004

Beck, U. (1986/2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós.

Benedicto, J. (2006). La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* (114), 103-136. https://doi.org/10.5477/cis/reis.114.103

Benedini, L. (2021). ¿El fin de la hospitalidad? Los conceptos sociales fundamentales de la hospitalidad. *PatryTer*, *4*(7), 107-119. https://doi.org/10.26512/patryter.v4i7.29654

Benéitez, R. y Fusco, V. (2021). *Hospitalidad: lo otro y sus fronteras* (Eds.). Dykinson.

Beorlegui, C. (2016). *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana.* Universidad Pontificia Comillas (Publicaciones).

Berciano, M. (2013). Fenomenología hermenéutica y ontología en Martin Heidegger. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 40, 465-479. https://doi.org/10.36576/summa.32455

Bernal, A. (2002). *El voluntariado. Educación para la participación social*. Ariel.

Berteaux. D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.

Beuchot, M. (2012). *La hermenéutica en la Edad Media*. UNAM.

Bhattacharya, K. & Kim, J.-H. (2020). Reworking Prejudice in Qualitative Inquiry With Gadamer and De/Colonizing Onto-Epistemologies. *Qualitative Inquiry, 26*(10), 1174-1183. https://doi.org/10.1177/1077800418767201

Bichi, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Franco Angeli.

Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una prospettiva metodologica*. Vita & Pensiero.

Biesta, G. (2023). The integrity of education and the future of educational studies. *British Journal of Educational Studies*, *71*(5), 493–515. https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2242452

Blanco, F. (2021): "La exclusión social y la incorporación adversa. Hacia una crítica de un mundo en globalización". *Daimon. Revista Internacional de Filosofía,* (83), 89-104. https://doi.org/10.6018/daimon.366051

Blavia, C. (2021). Pobreza y voluntariado: viejos y nuevos retos. *Comunitania*, (22), 65-86. https://doi.org/10.5944/comunitania.22.3

Borradori, G. (2003). *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida.* Taurus.

Boudou, B. (2012). Éléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité. *Revue du MAUSS, 40*, 267-284. https://doi.org/10.3917/rdm.040.0267

Butler, J. (2006). *El género en disputa*. Grupo Planeta.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Paidós.

Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político*. Paidós.

Bretones, E., Solé, J., Alberich, N. y Ros, J. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias Pedagógicas*, *24*, 71–84. https://doi.org/10.15366/tp2014.24.005

Caballero, S. C., Alonso, N. O., Mollón, J. V., & Mangnani, S. V. (2021). Actitudes del alumnado de Educación Social y Trabajo Social hacia el voluntariado como forma de intrusismo laboral. *RES: Revista de Educación Social*, *33*, 278-297. Recuperado de http://www.eduso.net/res

Cabot, H. (2019). The business of anthropology and the European refugee regime. *American Ethnologist, 46*(3), 261-275. https://doi.org/10.1111/amet.12791

Cacho, X. C. L., Sánchez-Valverde, C. & Usurriaga, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, (19). 1-19. Recuperado de https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/nomb_res_19.pdf

Cacciari, M. e Martini, R. (1999). *La comunità che verrà*. Edizioni San Paolo.

Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F., & Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 8*(7), 1603-1617. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009

Calderón C., A. (2018). La convivencia social entre la ética y el pluralismo: "Una perspectiva desde Emmanuel Lévinas". *Actualidades Investigativas En Educación, 18*(2). https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33165

Callejo, J. et al. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social.* Ramón Areces.

Campillo, M. y Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (19), 13-36. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.02

Cano, A. B. (2012). La educación social: ¿Antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social? . *Revista de Educación Social, 2011, num. 14, p. 1-11*. Recuperado de https://www.eduso.net/res/pdf/14/estig_res_%2014.pdf

Caputo, J. D. (1987). *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*. Indiana University Press.

Caride, J. A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *28*, 6-8.

Caride, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (18), 37-59. Recuperado de https://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/72889.001

Caride, J. A., Gradaílle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, *37*(148), 04-11. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es.

Cáritas Diócesis de Cartagena. (2024). *Cáritas Diócesis de Cartagena. Quiénes somos*. Recuperado de https://www.caritasregiondemurcia.org/

Carrión, P. (2024). DERRIDA, J. (2021), Hospitalité. Volume I. Séminaire (1995-1996), Paris. Seuil. *Daimon Revista Internacional de Filosofia*, (92), 232–235. Recuperado de https://revistas.um.es/daimon/article/view/542761

Castel, R. (2004a). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.

Castel, R. (2004b). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.

Castillo-López, M. (2024). Being in tension: the dependent response in social education. *Ethics and Education*, *19*(1), 76–92. https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2305104

Castro, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.

Castro-Serrano, B. y Gutiérrez, C. (2017). Intervención social y alteridad: una aproximación filosófica desde Lévinas. *Andamios: revista de investigación social*, *14*(33), 217-239. https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.552

Cerletti, A., (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del Estante.

Chalier, C. (1995). *Levinas. La utopía de lo humano*. Riopiedras Ediciones.

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, *5*(1), 50–67. Recuperado de https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775

Chakrabarty, D. (1999). La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados 'indios'. *Pasados poscoloniales*, 441-471.

Celiméndiz, C. (2018). *Emmanuel Levinas: la noción de "rostro" y su relación con la fenomenología de Husserl.* [Trabajo Final Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. E-spacio UNED. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

Chinnery, A. (2003). Aesthetics of Surrender: Levinas and the Disruption of Agency in Moral Education. *Studies in Philosophy and Education, 22*(1), 5-17. https://doi.org/10.1023/A:1021129309618

Cid, M.T. (2017). Acoger al otro: la hospitalidad familiar. En M. T. Cid. y L. Jiménez (Eds.), *Educación y familia: introducir en el arte de vivir*, (pp. 239-264). Fundación Universitaria Española, Seminario Ángel González Álvarez.

Colectivo Ioé. (2023). *Tesauro de Migraciones Internacionales Contemporáneas.* Financiado por el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado el 30 de mayo de 2024, de https://www.colectivoioe.org/tematres/index.php

Collins. (2025). *Definición de "pathic"*. En *Collins Dictionary*. Recuperado de https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/pathic

Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*, (338), 9-22. Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re338/re338-02.html

Conesa, D. (2006). La "ética de la acogida" en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Una lectura derridiana. *Thémata. Revista de filosofía*, (36), 223-230. Recuperado de https://dadun.unav.edu/handle/10171/43185

Consejo Europeo. Decisión del Consejo relativa a una acción comunitaria específica de lucha contra la pobreza. (19 de diciembre de 1984). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-1985-80005

Convive Fundación Cepaim. (2024). *Conócenos*. Recuperado de https://www.cepaim.org/la-fundacion/conocenos/

Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press

Corral-Lage, J., Maguregui-Urionabarrenechea, L., & Elechiguerra-Arrizabalaga, C. (2019). Estudio empírico del Tercer Sector en España: hacia una re-conceptualización unificada. *Revista de Contabilidad - Spanish Accounting Review*, *22*(2), 145–155. https://doi.org/10.6018/rcsar.376151

Cortés, A. y Manjarrez, J. (eds.) (2018). *Género, migraciones y derechos humanos*. Bellaterra.

Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Ediciones Sígueme.

Crang, M. & Cook, I. (1995). *Doing ethnographies*. Geobooks.

Crenshaw, K. (2019). *On Intersectionality: The Essential Writings of Kimberlé Crenshaw*. The New Press.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. SAGE.

Cruz, M. (1999). *Hacerse cargo. (Sobre la responsabilidad e identidad personal)*. Paidós.

Cruz Roja Región de Murcia. (2024). Cruz Roja Región De Murcia. Quiénes somos. Recuperado de https://www2.cruzroja.es/cruz-roja-murcia

Don Bosco Sur. C. (2018, 1 de octubre). *Ética del cuidado y la alteridad – Carlos Cullen*. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9NujScxZW5I

Cullen, C. (2011). *La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores.* En Actas del Congreso de Formación en Educación. Congreso realizado en Montevideo (Uruguay).

Daniele, L. (2014). Epoché ed essere-nel-mondo: Husserl ed Heidegger sul concetto di mondo. *Differenze: Revista internacional de estudios heideggerianos y sus derivas contemporáneas*, (2), 160-176. https://doi.org/10.12795/Differenz.2016.i02.11

Dasli, M. (2017). Intercultural education of tolerance and hospitality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *38*(5), 676–687. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1135308

Davey, N. (2006). *Unquiet Understanding*. SUNY Press.

Davies, C.A. (1999) *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. Routledge.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Pre-textos.

Delgado, M. (1999). *El animal público: Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Anagrama.

Delgado, M. y Sáez, J. (2013). Miradas sobre la exclusión social. En J. García (Ed.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp.51-95). Editorial UOC.

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.

De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Ediciones Cátedra.

De Miguel, A. (2020). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.

De Miguel, A. (2021). *Ética para Celia*. Ediciones B.

Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabra de acogida*. Mínima Trotta.

Derrida, J. (2003). *Papel Máquina. La cinta de máquina de escribir y otras respuestas*. Mínima Trotta.

Derrida, J. (2008). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

Derrida, J. (2021). *Hospitalité. Volume I. Séminaire (1995-1996)*. Seuil.

Domingo, A., y Domingo, T. (2013). Filosofías del don: Usos y abusos de la donación en la ética contemporánea. *Veritas, 28,* 41-62. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732013000100002

Drabinski, J. E., & Nelson, E. S. (Eds.). (2014). *Between Levinas and Heidegger*. SUNY Press.

Duarte, J. B. (2006). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (6), 253-275. https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711

Dubini, M. (2020). Acogida y responsabilidad: Una reflexión ética sobre el destino educativo de los grupos sociales desfavorecidos. En C. Naval, G. Jover, J. L. Y A. R. Tudela-Cárdenas (Eds.), *Una acción educativa pensada: Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 255-263) Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv1dp0w3h

Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Trotta.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Paidós.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclee de Brower.

Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. Banerjee y W. D. Mignolo (Eds.), *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes* (pp. 201-226). El Colegio de México.

EAPN-ES. Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español. (2017). *Tercer Sector de Acción Social, Movilización Social y Voluntariado.* Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

EAPN-ES. Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español. (2024a). *El estado de la pobreza 2024. Primer avance de resultados. Febrero 2024*. https://eapn-clm.org/wp/wp-content/uploads/2024/06/Informe-estatal_Avance-AROPE-2024.pdf

EAPN-ES. Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español. (2024b). *El estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030 (2015-2023).* *https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2024_completo.pdf*

EAPN-Región de Murcia. (2024). Colectivo para la Promoción Social "El Candil". Recuperado de https://eapnmurcia.org/equipo/colectivo-para-la-promocion-social-el-candil/

Egéa-Kuehne, D. (2008). *Levinas and education: at the intersection of faith and reason.* Routledge.

Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research with Intimate Others. *Qualitative Inquiry, 13*(1), 3-29. https://doi.org/10.1177/1077800406294947

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9*(1), 51-67.

Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad* (J. A. Gutiérrez, Trad.). Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 2003).

Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima: ensayo de una filosofía de la proximidad.* Acantilado.

Etzioni, A. (1973). The third sector and domestic missions. *Public administration review*, *33*(4), 314-323. https://doi.org/10.2307/975110

Eurostat. (2024). *Glossary: At-risk-of poverty or social exclusion (AROPE)*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Main_Page

Fàbregues, N. (2017). Habitarse: la corporalidad en la Educación Social. *RES Revista de Educación Social*, *24*, 663-671. Recuperado de eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1032.pdf

Falcón, C.E., y Fuentes, J. (2006). La valoración del voluntariado en el Tercer Sector. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, *3*(6), 11-20. https://doi.org/10.5007/%25x

Fantova, F. (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. RES. *Revista de Educación Social, 29*, 11-27. Recuperado de https://eduso.net/res/revista/36

Fenwick, T. (2009). Responsibility, Complexity Science and Education: Dilemmas and Uncertain Responses. *Studies in philosophy and education, 28*(2), 101-118. https://doi.org/10.1007/s11217-008-9099-x

Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, (14-15), 121-136.

Fernández, T. y Alemán, C. (2003). *Introducción al Trabajo Social*. Alianza editorial.

Fernández, J., y Peñasco, R. (2013). La heterogeneidad conceptual del tercer sector. *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, (20), 91–111. https://doi.org/10.14198/ALTERN2013.20.06

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (44). Recuperado de de https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1365

Ferreyra, M. y Tortell, M.F. (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *Revista de Educación Social*, (23), 133-146. Recuperado de http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=794

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores, G., Porta, L., y Martín, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Entramados: educación y sociedad, 1*(1), 69-81. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1079

Forina, A. (2023). Género, acogida y hospitalidad. Una perspectiva antropológica y feminista del refugio en España. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (58), 1–21. https://doi.org/10.14422/mig.2023.014

Fornari, M. C. (2008). Nietzsche y el darwinismo. *Estudios Nietzsche: Revista de la Sociedad Española de Estudios sobre Friedrich Nietzsche*, (8), 91-103.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder. Segunda edición*. La Piqueta.

Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia*. Siglo Veintiuno.

Froufe, S. (2000). La formación del educador social en Europa. *Revista de intervención socioeducativa*, (15), 124-135. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144586

Fundación Antonio Moreno. (2024). *Fundación Antonio Moreno. Quiénes somos*. Recuperado de https://grupoelcastillo.com/

Fundación Jesús Abandonado. (2024). *Historia*. Recuperado de https://jesusabandonado.org/fundacion-jesus-abandonado/#historia

Fundación Salud y Comunidad. (2024). *Centro de Intervención de Baja Exigencia. CIBE Castellón*. Recuperado de https://www.fsyc.org/proyectos/centro-de-intervencion-de-baja-exigencia-cibe-castellon/

Fundación Secretariado Gitano. (2024). *FSG. Quiénes somos*. Recuperado de https://www.gitanos.org/

Gadamer, H. (1983). *Reason in the age of science*. MIT Press.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. Sígueme.

Galaz, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/5288

García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en Educación Social*. Editorial Gedisa.

García, J. L. (2004). *Las cuentas de la economía social. El Tercer Sector en España*. Civitas.

García, J. (2013). *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones*. Editorial UOC. https://elibro.net/es/ereader/univum/57596?page=27

García, P. J. (2018). *Las fundaciones en la Región de Murcia*. Anuario de derecho de fundaciones, (1), 235-244.

García, J. y Sáez, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: Paradojas y apuestas. *Educación XX1, 20*(2), 95-112. https://doi.org/10.5944/educXX1.19033

Gautier, É. (1880). *Le darwinisme social*. Derveaux.

Gijón, M. (2022). Tres paradojas y una reflexión sobre la relación educativa, ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? *RES: Revista de Educación Social*, (35), 76. Recuperado de https://eduso.net/res/revista/35/etapa-7-murcia/tres-paradojas-y-una-reflexion-sobre-la-relacion-educativa-es-suficiente-cuidar-y-acompanar-en-educacion-social

Gijón, M. y Seguí, V. (2012) *Aproximación a una pedagogía de la acogida y el reconocimiento.* Proyecto Esperanza y Proyecto Sicar cat.

Girón, Á. (2011). *El darwinismo social. Darwinismo y anarquismo*. El indiferente: Centro de Educación Ambiental Municipal, Separata 21/1, 13-15. Ayuntamiento de la Orotava.

Goffman, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Gómez, D. (2018). *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro Una investigación de la experiencia educativa.* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. http://hdl.handle.net/2445/128494

Gómez, D. (2021a). La acogida de la diferencia en la escuela. Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. *Revista Electrónica Educare, 25*(1). https://doi.org/10.15359/ree.25-1.9

Gómez, D. (2021b). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 14*(1), 1-24. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe

González, A. M. (2002). Sociedad civil y solidaridad. En A. Bernal. (Coord.). *El voluntariado. Educación para la participación social* (pp. 27-51). Ariel.

González, E. M. (2011). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Opinión Jurídica, 10*(19), 41-60. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-25302011000100003&script=sci_arttext

González, M. (2015). *De la hostilidad a la hospitalidad*. Cuadernos CJ.

González-Martín, M. R., Romero, E. y Santos, M. (2023). Espacios, alteridad y educación. Implicaciones antropológicas y éticas en la configuración del otro. En *Educación: encuentros y desencuentros*. A. M. Cámara et al (eds.). Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.

Gordo, A. y Serrano, A. (Coords). (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.

Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.

Grondin, J. y Ruiz-Garrido, C. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder.

Grondin, J., & Weinsheimer, J. (1994). *Introduction to Philosophical Hermeneutics.* Yale University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt32bfxq

Guattari, F. (1996). *Caosmosis: un ensayo sobre la producción estética*. Manantial.

Guha, R. & Spivak, G. C. (1989). *Selected Subaltern Studies.* OUP USA.

Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action*. *Vol. 1*. Beacon Press.

Habib, M. C. (2013). Aproximación histórica a una de las profesionales sociales: La Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, (17), 9. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf

Haraway, D. (1989) *Primate Vision: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science.* Routledge.

Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13-16. https://doi.org/10.1080/14725860220137345

Hegel, G. W. F. (1807/2017). *Phänomenologie des geistes*. BoD–Books on Demand.

Heidegger, M. (1927). Ser y Tiempo. Edición electrónica de www.philosophia.cl - Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, *24*(3), 25-46. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173003

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill Education.

Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, (13), 158-171. Recuperado de http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/248

Hill, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.

Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.

Hung, R. (2013). Educational Hospitality and Trust in Teacher-Student Relationships: A Derridarian Visiting. *Studies in Philosophy and Education*, *32*(1), 87-99. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9326-3

Husserl, E. (1901/2006). *Investigaciones Lógicas*. Alianza Editorial: Madrid.

Idareta-Goldaracena, F. (2010). *Desde la Compasión de J. Addams a la Responsabilidad para con el Otro: La propuesta ética de E. Lévinas para el Trabajo Social. Portularia, 10*(2), 65-75. http://dx.doi.org/10.5218/prts.2010.0017

Idareta-Goldaracena, F. (2011). *La ética como primera filosofía. Aproximación de la ética de Emmanuel Levinas al Trabajo Social*. [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra].

Idareta-Goldaracena, F. (2012). Aproximación de la ética de Emmanuel Lévinas al Trabajo Social. *Portularia*, *XII*(1), 1-8. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024645001

Innerarity, D. (2008). *Ética de la Hospitalidad*. Quinteto Ed.

Iriarte, A. (2007). La institución de la Xenía: pactos y acogidas en la antigua Grecia. *Gerión, 25*(1), 197-206. https://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/view/GERI0707110197A

Janzen, M., Levine, K., & Sutherland, D. (2020). Improving Educational Experiences for Children in Our Care: An Ethic of Hospitality. *Canadian Journal of Education*

Revue Canadienne De l'éducation, 43(4), 953–975. Recuperado de https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4345

Jaramillo, D. A. (2018). La sensibilidad pedagógica: Entre el con-tacto y la creación poética. En D. A. Jaramillo y J. F. Orrego (Eds.), *Cuadernos de educación y alteridad. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Jaramillo, L. G., y Aguirre, J. C. (2010). Levinas y las Ciencias Sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Folios,* (31), 3-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012348702010000100001&lng=en&tlng=es

Jaramillo, D. A. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM, 14*(24), 142-149.

Jaramillo, D. A. y Orrego, J. F. (Eds.). (2018). *Cuadernos de educación y alteridad. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Jensen, C., & Lauritsen, P. (2005). Qualitative research as partial connection: bypassing the power-knowledge nexus. *Qualitative Research, 5*(1), 59-77. https://doi.org/10.1177/1468794105048652

Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13*(3), pp.11-49. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20705

Joldersma, C.W. (2011). Education: Understanding, Ethics, and the Call of Justice. *Studies in Philosophy and Education, 30*, 441–447. https://doi.org/10.1007/s11217-011-9246-7

Joldersma, C.W. (2014). *Levinasian ethics for education's commonplaces: between calling and inspiration.* Palgrave MacMillan.

Jordán, J. A., Ortega, P., y Mínguez, R. (2009). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 14. https://doi.org/10.14201/2982

Jovanovic, G. (2014). Hermeneutics. En T. Teo (Ed). *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 850–858), Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_133

Jover, G., Gijón, M. y Vitón, M. J. (2024). *Ponencia 2: Las transformaciones educativas en perspectiva política y social*. En *42 Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación 2024* (pp. 1-39). Recuperado de https://redsite.es/site2024/documentos.htm

Jullien, F. (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor* (Trad. Silvio Mattoni). El cuenco de plata.

Kant, I. (1795/2019). *La paz perpetua* (J. Abellán, Trad.). Editorial Trotta.

Karlinsky, H. (2012). *Evolution of Inanimate Objects: The Life & Collected Works of Thomas Darwin (1857-1879).* Friday Project.

Karylowski, J. (1982). Two types of altruistic behavior: doing good to feel good or to make the other feel good. En C. I. Derlega y J. Grzlak (Eds.). *Cooperation and helping behavior. Theories and research* (pp. 397-413). Academic Press.

Katz, C. E. (2006). "The presence of the other is a presence that teaches": Levinas, pragmatism, and pedagogy. *Journal Of Jewish Thought & Philosophy*, *14*(1-2), 91-108. https://doi.org/10.1163/105369906779159607

Katz, C. E. (2013). *Levinas and the Crisis of Humanism*. Indiana University Press.

Koczanowicz, L. & Włodarczyk, R. (2021) Education for Critical Community and the Pedagogy of Asylum: Two Responses to the Crisis of University Education. *Studies in Philosophy and Education, 41*, 191–209. https://doi.org/10.1007/s11217-021-09798-1

Kropotkin, P. (1902/1989). *El apoyo mutuo*. Madre Tierra.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Sage Publications.

Lancho, J. (2014). La Educación Social en los comienzos del siglo XXI. En A. Tiana, M. Somoza y A. M. Badanelli (Eds.), *Historia de la Educación Social* (pp. 371-401). UNED Editorial.

Laparra, L., Obradors, A., Pérez, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas. *Revista Tercer Sector,* (5), 15-58. http://hdl.handle.net/10261/216847

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació,* (19), 87-112.

Larrosa, J. (2006b). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía, 18,* 29-42.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The sociological quarterly, 34*(4), 673-693. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1993.tb00112.x

Lee, S. (2019). Ethics is an Optics: Ethical Practicality and the Exposure of Teaching. *Journal Philosophy of Education, 53*(1), 145-164. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314

Lema, C. (2007). El darwinismo social en la historia de los derechos. En F. J. Ansuátegui, J. M. Rodríguez, G. Peces-Barba y E. Fernández (Eds.), *Historia de los derechos fundamentales* (pp. 1050-1119). Dykinson.

Lenoir, R. (1974/1989). *Les exclus: un français sur dix.* Editions du Seuil.

Levinas, E. (1947/2007). *De la existencia al existente*. Arena Libros. Traducción: Patricio Peñalver.

Levinas, E. (1961/2002). *Totalidad e Infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Salamanca.

Levinas, E. (1972/2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.

Levinas, E. (1978/2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.

Levinas, E. (1982/2000). *Ética e infinito.* A. Machado Libros, S.A.

Levinas, E. (1991/2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pretextos.

Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.

Levinson, R. (2017). A response to Annette Gough and Jesse Bazzul. Subverting subjectivity: an anti-neoliberal reformulation of science education for life. *Cultural Studies Of Science Education, 12*(4), 907-913. https://doi.org/10.1007/s11422-017-9841-1

Levitt, T. (1973). *The Third Sector; new tactics for a responsive society*. AMACOM.

Ley General de la Seguridad Social, aprobado por Decreto 2065/1974, de 30 de mayo (texto refundido). Boletín Oficial del Estado, núm. 155, de 29 de junio de 1974.

Ley 4/1995, de 16 de marzo, del Voluntariado en Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha núm. 19, de 21 de abril 1995.

Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado. Boletín Oficial del Estado núm. 15, de 17 de enero de 1996. [Derogada].

Ley 17/1998, de 25 de junio, del Voluntariado en el País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco núm. 130, de 13 de julio de 1998.

Ley 4/1998, de 15 de mayo, del Voluntariado en Canarias. Boletín Oficial del Estado, núm. 134, de 5 de junio de 1998.

Ley Foral 2/1998, de 27 de marzo, del Voluntariado en Navarra. Boletín Oficial de Navarra núm. 43, de 10 de abril de 1998.

Ley 7/1998, de 6 de mayo, del Voluntariado en La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja núm. 57, de 12 de mayo de 1998.

Ley 4/2001, de 19 de junio, del Voluntariado en la Comunidad Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 4026, de 21 de junio de 2001.

Ley 10/2001, de 12 de noviembre, del Voluntariado en Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias núm. 266, de 16 de noviembre de 2001.

Ley 5/2004, de 22 de octubre, del Voluntariado en la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 261, de 10 de noviembre de 2004.

Ley 1/2006, de 10 de abril, de Creación del Instituto Murciano de Acción Social. Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 267, de 24 de abril de 2006.

Ley 8/2006, de 10 de octubre, del Voluntariado en Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León núm. 202, de 19 de octubre de 2006.

Ley 10/2011, de 28 de noviembre, del Voluntariado en Galicia. Diario Oficial de Galicia núm. 242, de 21 de noviembre de 2011.

Ley 25/2015, de 30 de julio, del Voluntariado en Cataluña. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6930, de 7 de agosto de 2015.

Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social. Boletín Oficial del Estado núm. 243, de 10 de octubre de 2015.

Ley 45/2015, de 14 de octubre, del Voluntariado. Boletín Oficial del Estado núm. 247, de 15 de octubre de 2015.

Ley 1/2015, de 24 de febrero, del Voluntariado en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid núm. 52, de 3 de marzo de 2015.

Ley 4/2018, de 8 de mayo, del Voluntariado en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 91, de 14 de mayo de 2018.

Ley 6/2018, de 28 de junio, del Voluntariado en Aragón. Boletín Oficial de Aragón núm. 132, de 10 de julio de 2018.

Ley 11/2019, de 8 de marzo, del Voluntariado en Baleares. Boletín Oficial de las Illes Balears núm. 34, de 14 de marzo de 2019.

Ley 12/2019, de 11 de octubre, del Voluntariado en Extremadura. Diario Oficial de Extremadura núm. 199, de 15 de octubre de 2019.

Ley 3/2021, de 29 de julio, de Servicios Sociales de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 174, de 30 de julio de 2021.

Liamputtong, P. (2011). Focus group methodology and principles. In *Focus Group Methodology: Principles and Practice* (pp. 31-49). SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9781473957657

Llebrés, A. (2021). Educación Formal y Educación No Formal. Acortando las distancias. *Quaderns d'animació i Educació Social,* (33), http://quadernsanimacio.net/

López, I. (2017). Hermenéutica en la Antigüedad tardía: Agustín de Hipona. *Cuadernos Medievales, 0*(22), 67-83. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/cm/article/view/1950

Losada, E. (2019). El papel de las metáforas en las experiencias de dolor. *Diálogos*, *50*(104), 63-77. Recuperado de https://revistas.upr.edu/images/dialogos/2019/n104/a6.pdf

Luque, P. A. (1997). Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria, 15-16,* 313-320.

Marina, P. (2018). La baja exigencia: una manera de entender y cuidar a personas largo tiempo sin hogar. *Cuadernos de Psiquiatría, 15*(1), 9-26. Recuperado de https://aen.es/wp-content/uploads/docs/cuadernos-de-psiquiatria-fin.pdf

Machado de Oliveira, V. (2021). *Hospicing modernity: Facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. North Atlantic Books.

Madison, G. B. (1988). *The hermeneutics of postmodernity: Figures and themes*. Bloomington: Indiana University Press.

Madrid, A. (2010). *La política y la justicia del sufrimiento*. Trotta.

Magallón, R. M. (2019). *Cultura y comunicación: Una mirada desde la complejidad*. Editorial Gedisa.

Magendzo, K., A. (2005). Alteridad y diversidad: Componentes para la educación social. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 37*(2), 106–116. Recuperado de http://revistacienciapolitica.uc.cl/index.php/pel/article/view/25939

Malthus, T. R. (1798/1846). *Ensayo sobre el principio de la población*. González.

Manrique, P. (2023). Variaciones del don y la deuda en Derrida, Mauss y Nietzsche: apuntes para un pensamiento por venir, *Escritura e Imagen,* 19, 153-170.

Mantilla, S. (2017). La revictimización como causal de silencio de la víctima. *Revista de Ciencias Forenses de Honduras, 3*(2), 4-12.

Marcel, G. (2003). *Ser y tener*. Caparrós Editores.

Marco, A. (2006). La hospitalidad homérica. *Scripta Fulgentina: revista de teología y humanidades, 16*(31), 111-112.

Marco, A. (2022). Apuntes sobre Educación Social y Ética Aplicada en la práctica profesional. *Pedagogia i Treball Social*, *11*(1), 29-44. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v1i1.22760

Maparyan, L. (2012). *The Womanist Idea*. Routledge.

Márquez, U. B. (2019). Vida cotidiana y estructuras de acogida: vigencia e importancia de la antropología simbólica de Lluís Duch para los estudios políticos y sociales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, *64*(236), 267-289. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.63495

Martín, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula*, *7*, pp. 41-60. Recuperado de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3375

Martín, C. (2007). Vino, banquete y hospitalidad en la épica griega y romana. *Revista de filología románica*, (5), 21-33.

Martin, B. (2016). Taking Responsibility into all Matter: Engaging Levinas for the climate of the 21st Century. *Educational philosophy and theory*, *48*(4), 418-435. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1044927

Martín, J. V., Bargalló, G. R., & Gregori, G. R. (2015). Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la Educación Social. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (8), 11-23.

Martín, X., Gijón, M. y Puig, J. M. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, *37*, 51-68. http://dx.doi.org/10.15581/004.37.51-68

Martín-Solbes, V. M., & Ruiz-Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *Revista de Educación Social*, *27*, 36-47.

Martínez, R. A. (2007). *La investigación de la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. MEC-CIDE.

Massey, D. (1994). *Space, place, and gender*. Polity Press.

Matanky, E. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal Philosophy of Education, 52*(3), 412-427. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302

Mate, R. (2008). *La herencia del olvido*. Errata Naturae.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra* (V. Gago & J. Obarrio, Trads.). Ned Ediciones. (Obra original publicada en 2013).

McDonald, M. N. & O'Regan, J. P. (2013). The Ethics of Intercultural Communication. *Educational philosophy and theory, 45*(10), 1005-1017. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00833.x

McDougall, J. (1989/1996). *Teatros del cuerpo: El psicodrama psicoanalítico*. Editorial Gedisa.

McIntyre, A. (2001). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Open Court.

McPherson, C. B. (1979). *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke.* Fontanella.

Mead, M. (2019). *Cultura y Compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa.

Mèlich, J.C. (2014a). *Lógica de la crueldad*. Herder.

Mèlich, J.C. (2014b). Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas. *Anuario Colombiano de Fenomenología, VIII*, 123-141.

Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo: ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets Editores.

Mèlich, J. C. (2022). *La experiencia de la pérdida*. Fragmenta Editorial.

Mèlich, J. C. (2023). *La condición vulnerable*. Fragmenta Editorial.

Mèlich, J.C. y Bárcena, F. (1999). La palabra del Otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, (214), 465-484.

Mèlich, J. C., y Moreta, I. (2018). *Contra los absolutos: conversaciones con Ignasi Moreta*. Fragmenta Editorial.

Mercieca, D. (2007). On the borders: the arrival of irregular immigrants in Malta- some implications for education. *Ethics & Education, 2*(2), 145-157. https://doi.org/10.1080/17449640701605251

Messer, A. (1927). *Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía*. Editorial Labor S.A.

Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.

Miller, A. (2017), Levinas: Ethics or Mystification?. *Journal of Philosophy of Education, 51(*2), 524-537. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12225

Millet, K. (1969). *Política sexual*. Aguilar.

Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos,* (42), 107-125. Recuperado de https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/238

Mínguez, R., y Hernández, M. Á. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Education in the Knowledge Society (EKS), 14*(3), 191–210. https://doi.org/10.14201/eks.11357

Mínguez, R., y Linares, L. (Coords.). (2024). *La pedagogía de la alteridad: Un compromiso ético con otro modo de educar*. REDIPE.

Mínguez, R., Romero, E. y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación, 29*(4), 1237-1251. https://doi.org/10.5209/RCED.55228

Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del Otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. Teoría de la Educación, 28(2), 163-183. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282163183

Ming Tsang, N. (2017). Otherness and empathy—implications of Lévinas ethics for social work education. *Social Work Education, 36*(3), 312-322. https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1238063

Ministerio del Interior. (2024). *Informe quincenal. Inmigración irregular 2024. Datos acumulados del 1 enero al 31 de octubre.* Recuperado de https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2024/

Mora, S. (1996). El fenómeno del voluntariado en España: aproximación a la evolución del término (De la opacidad a la mitificación). *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada,* (104), 115-128.

Mora, S. y de Lorenzo, F.J. (2024). Pobreza y exclusión social como cultura del descarte: dimensiones estructural, social y personal. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación, 51*(1), 13-24. https://doi.org/10.5209/redc.93073

Morales, M. (2017). Relación educativa:(des) borde de la práctica. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, (1), 51-63. Recuperado de https://www.eduso.net/res/revista/26/actualidad/revista-digital-de-educacion-social-y-pedagogia-social-del-uruguay-respu/

Moran, D. (2011). *Introducción a la Fenomenología*. ANTHROPOS.

Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La «última red» de protección social*. Ariel.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Mosse, D. (2010). A Relational Approach to Durable Poverty, Inequality and Power. *Journal of Development Studies, 46*(7), pp. 1156-1178.

Moules, N. J. (2002). Hermeneutic Inquiry: Paying Heed to History and Hermes An Ancestral, Substantive, and Methodological Tale. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(3), 1-21. https://doi.org/10.1177/160940690200100301

Moules, N. J, McCaffrey, Field y Laing, N. J. (ed.) (2015). *Conducting hermeneutic research: from philosophy to practice*. Peter Lang Publishing.

Moyano, S. (2011). *Voces de la educación social.* Editorial UOC.

Moyano, S. y Planella, J. (2011). De voces y palabras. En S. Moyano (Ed.), *Voces de la educación social* (pp. 9-11). Editorial UOC.

Munday, J. (2006). Identity in Focus: The Use of Focus Groups to Study the Construction of Collective Identity. *Sociology*, *40*(1), 89-105. https://doi.org/10.1177/0038038506058436

Navarro-Pérez, J. J., Tarín-Cayuela, M., Carroll, A. y Capella-Castillo, S. (2023). Implicación y afectividad en el ejercicio profesional del Trabajo Social y la Educación Social. R*esearch in Education and Learning Innovation Archives*, 31, 50-65. https://dx.doi.org/10.7203/realia.31.27097

Ngozi, C. (2017). *Querida Ijeawele, o cómo educar en el feminismo*. Random House.

Ngozi, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.

Nobe-Ghelani, C., & Ngo, A. (2020). In search for ethical relations in social work with refugees communities: reflections on the syrian refugee "crisis." *Canadian Social Work Review / Revue Canadienne de Service Social*, *37*(1), 63–80. https://doi.org/10.7202/1069982ar

Nordtug, B. (2013). The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other? *Theory and Research in Education, 11*(3), 250-268. https://doi.org/10.1177%2F1477878513498174

Novo, M.C. (2023). *La sociedad de las prisas. Vivir despacio para vivir mejor*. Ediciones Obelisco.

Núñez, V (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

Núñez, V. (2003, noviembre 28-29). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía "Enseñar vs asistir"* [Conferencia]. Seminario Internacional «La formación docente entre los siglos XIX y XXI», Buenos Aires, Argentina.

Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. En *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*.

Núñez, V. (2013). Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad. *Educatio Siglo XXI, 31*(2), 57–72. Recuperado de https://revistas.um.es/educatio/article/view/187081

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien, Fortuna y Ética en la tragedia y la filosofía griega.* Visor.

Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. (2014). *Acercamiento a la definición de Tercer Sector Social. Documento para la reflexión en el marco del libro blanco del tercer sector social de Euskadi.* Recuperado de www.3sbizkaia.org

Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. (2018). *Acompañamiento social: construyendo relaciones que transforman revisando el concepto de acompañamiento desde una mirada común de sector.* Recuperado de www.3sbizkaia.org

Orrego, J. F., y Jaramillo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad, 14*(1), 89-97. https://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07

Offe, C. (1990). *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Madrid.

Ortega, A. (2006). La hospitalidad en el Nuevo Testamento. *Scripta Fulgentina: Revista de Teología y Humanidades, 16*(31), 83-94.

Ortega, F. (2004). Historia y éticas: apuntes para una hermenéutica de la alteridad. *Historia crítica,* (27), 187-220. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-61720040001000 11&script=sci_arttext

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua: todas son educaciones formales. *Revista de educación*, (338), 167-175. Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:faea0184-a74b-49eb-bb0f-fcdfb90a8016/re33811-pdf.pdf

Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogía, 62*(227), 5-30. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad/101400010512/

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (37), 13-31. Recuperado de https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/306

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, (256), 401-422.

Ortega, P. (2014). *Educar en la Alteridad*. Redipe.

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española De Pedagogía*, *74*(264), 243-264. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/lxxiv/no-264/la-etica-de-la-compasion-en-la-pedagogia-de-la-alteridad/101400001907/

Ortega, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Boletín Redipe, 7*(8), 30–45. Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/539

Ortega, P. (2020a). Educar desde la experiencia ética del otro. *Boletín Redipe, 9*(2), 23-32. http://dx.doi.org/10.36260/rbr.v9i2.908

Ortega, P. (2020b). Otra educación moral. Revista *Boletín Redipe, 9*(5), 24–35. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.972

Ortega, P. (2021). La mirada compasiva. *Revista Boletín Redipe, 10*(8), 32–42. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1382

Ortega, P. (2023). Levinas: Otra fuente de pensamiento para otro modo de educar. *Revista Boletín Redipe, 12*(4), 19–36. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1950

Ortega, P. y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 30*(1), 95–116. https://doi.org/10.14201/teoredu30195116

Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie: conversaciones desde la pedagogía de la alteridad.* Octaedro.

Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas. *Revista Española de Pedagogía, 80*(282), 233–250. https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01

Ortega, P., y Romero, E. (2024). La educación como acogida: una propuesta desde la ética de Levinas. *Areté*, *36*(2), 312-338. https://doi.org/10.18800/arete.202402.005

Ortega, P., y Hernández, M. Á. (2017). La acción educativa del voluntario en una prisión. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos,* (47), 109-128. Recuperado de https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/67

Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas, I*. Alianza Editorial-Revista de Occidente.

Osorio, J. (2012). *Estado, biopoder, exclusión. Análisis desde la lógica del capital*. Anthropos.

Osuna, C., Díaz, K. y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la educación*, (28), 185-200. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282185200

Otegui, P. (2006). Egoísmo-altruismo: un desafío mundial. *Revista Empresa Y Humanismo*, *9*(2), 137-158. https://doi.org/10.15581/015.9.33322

Pagotto, M. (2017). Elementos de la hospitalidad en el mundo antiguo. *Calibán: Revista Latinoamericana de Psicoanálisis,* 153-156. Recuperado de https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psa-7498#fulltext_urls_psa-7498

Palacio, M. (2015). La vulnerabilidad fundando la ética de la solidaridad y la justicia. *Análisis. Revista de investigación filosófica*, *2*(1), 29-47. https://doi.org/10.26754/ojs_arif/a.rif.20151984

Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.

Paredes, D. M. (2018). *Hacia una propuesta de formación anárquica desde la perspectiva filosófica de Emmanuel Lévinas* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio de la Biblioteca Central.

Parker, L. (2019). An Argument for Levinasian Ethics and the Arts With Considerations for Pedagogy. *PAIDEUSIS-the Journal of the Canadian Philosophy of Education Society, 26*(1), 33-48.

Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España.* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. http://hdl.handle.net/10201/99561

Pedreño, M. (2021). Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Levinas: una revisión sistemática. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (59), 147-167. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.824

Pérez, J. A. (2002). El voluntariado social desde la profesión del educador social. Experiencias y reflexiones de un educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* (9), 67-90. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332005

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica.* Narcea Ediciones.

Pérez, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 23*(2), 19-43. https://doi.org/10.14201/8644

Pérez, B. y Osornio, L. (2021). De la intervención al acompañamiento. Una propuesta para construir conocimiento desde nuestra experiencia encarnada en Trabajo Social. *Itinerarios de trabajo social* (1), 7-14. https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32484

Pérez-Agote, A., y Santiago, J. A. (2005). *La situación de la religión en España: A principios del siglo XXI*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pericacho, F. J. (2012). Exclusión y Educación Social: reflexiones en torno a su problematización y complejización. *RES, Revista de Educación Social*, 14. Recuperado de http://www.eduso.net/res//pdf/14/proble_res%2014.pdf

Petrus, A. J. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. En J. Sáez (Ed.), *El educador social* (pp. 165-214). Universidad de Murcia.

Phillips, N. (2013). Unfree labour and adverse incorporation in the global economy: comparative perspectives on Brazil and India. *Economy and Society*, *42*(2), pp. 171-196. https://doi.org/10.1080/03085147.2012.718630

Pinardi, S. (2010). Notas acerca del Decir y lo Dicho en el pensamiento de Levinas. *EPISTEME NS: Revista Del Instituto de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela*, *30*(2), 33-47. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ens/article/view/533

Pinardi, S. (2015). La noción de "pasividad" en la ética de Levinas. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (53), 647-660. https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.053.10

Pino, L. M. (2005). Dioniso y la razón poética, en: *Actas del congreso internacional Pensamiento y Palabra en Recuerdo de María Zambrano (1904-1991): contribución de Segovia a su empresa intelectual* (eds. J. L. Mora García, y J. M. Moreno Yuste).

Pinto, L., Cabrera, D. y Escalante, L. (2019). Educar en la alteridad: Aportes de la filosofía de Emmanuel Levinas a la educación. *Ciencia UANL, 22*(94). Recuperado de http://cienciauanl.uanl.mx/?p=8663

Piñar, J. L. (2005). Tercer Sector, sector público y fundaciones. *Revista española del tercer sector*, (1), 15-36. Recuperado de http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=2359320

Piñol, A. (2013). I.3. Hesíodo: de una hospitalidad heroica a una hospitalidad pragmática. *Faventia*, 47-56. Recuperado de https://raco.cat/index.php/Faventia/article/view/275943

Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología, (6), 13-23. https://doi.org/10.7238/a.v0i6.754

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*(5), 1-14. https://doi.org/10.35362/rie4651955

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Editorial UOC.

Plataforma de ONG de Acción Social. (2023a). *IV Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social.* Recuperado de https://www.plataformaong.org/recursos/345/iv-plan-estrategico-del-tercer-sector-de-accion-social

Plataforma de ONG de Acción Social. (2023b). *CONSTRUYENDO. La contribución del Tercer Sector de Acción Social a una transición digital y ecológica justa en España.* Recuperado de

https://www.plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1676993896_estudio-cualitativo-barometro-2022.pdf

Plataforma del Tercer Sector. (2023). *Documentos de interés*. Recuperado de https://www.plataformatercersector.es/es/documentosdeinteres

Porter, T.M. (1995) *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. University Presses of California, Columbia and Princeton.

Pretto, A. (2011). Analizar las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*, (15), 171-194. https://doi.org/10.25058/20112742.103

Prieto, M. (2015). The Other from an Educational Perspective: Beyond Fear, Dependence. *Studies in Philosophy and Education*, (34), 297–309. https://doi.org/10.1007/s11217-014-9442-3

Programa Oblatas Murcia. (2024). Programa Oblatas Murcia – Proyectos. Recuperado de https://oblatas.com/proyectos/murcia/

Puleo, A. (1992). *La filosofía desde una perspectiva no androcéntrica*. Ministerio de Educación.

Puleo, A. (1993). *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Antrophos.

Ramis-Rodríguez, H., y González, R. J. R. (2018). La labor de Carlos Marx como educador social: vigencia en su pensamiento. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (1). Recuperado de https://econpapers.repec.org/RePEc:erv:rccsrc:y:2018:i:2018-01:33

Rascón, M.T. y Ruiz, C. (2004). Re-conocer al transeúnte: Una reflexión desde una perspectiva educativa sobre las actitudes y conductas hacia los transeúntes. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (11), 339-348. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2004-11-2150/Documento.pdf

Real Academia Española. (2014a). *Definición de "gesto"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014b). *Definición de "metodología"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014c). *Definición de "huésped"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014d). *Definición de "acogida"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014e). *Definición de "contingencia"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014f). *Definición de "pático"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014g). *Definición de "pathos"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014h). *Definición de "instinto"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Real Academia Española. (2014i). *Definición de "vínculo"*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://www.rae.es/diccionario

Renes, V. (2006). Prólogo. En J. Subirats (Ed.), *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana* (pp. 9-24). Icaria.

Rhodes, C. & Carlsen, A. (2018). The teaching of the other: Ethical vulnerability and generous reciprocity in the research process. *Human Relations*, *71*(10), 1295-1318. https://doi.org/10.1177/0018726717741530

Rillo, A. G. (2015). Solidaridad *práxica*: vínculo entre derechos humanos y educación social. *Revista de Educación Social*, *20*, 1-30. Recuperado de https://eduso.net/res/revista/20

Rivas, C. (1999). Alteridad y aliedad: reflexiones sobre identidad y marginalidad en A. Good Man in Africa de William Boyd. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, (39), 323-338. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/30370

Rivière P. (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión

Roca, M. (2008). Narración y hermenéutica. *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica*, (33), 477. Recuperado de http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cilh/33/cilh-33-15.pdf

Rocha de la Torre, A. (2021). La perspectiva ética levinasiana: su sentido para la educación. *Praxis & Saber*, *12*(30). https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218

Rodríguez, A. (2002). El motivo del voluntariado: una respuesta posible. En A. Bernal (Ed.), *El voluntariado. Educación para la participación soci*al (pp. 53-71). Ariel.

Rodríguez, C. (2014). Ética y Trabajo Social: La reflexión de la profesión, camino de ciudadanía. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3). Recuperado de https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198361

Rodríguez, G. (2003). *Las entidades voluntarias de acción social en España. Informe general*. Fundación FOESSA.

Rodríguez, G., y Montserrat, J. (Eds.). (1996). *Las entidades voluntarias en España. Institucionalización, estructura económica y desarrollo asociativo*. MAS.

Rolnik, S. (2022). Las arañas, los guaraníes y algunos europeos. Otros apuntes para descolonizar el inconsciente. *Revista F-ILIA*, (5),133-170. Recuperado de https://ilia.uartes.edu.ec/f-ilia/articulos/las-aranas-los-guaranies-y-algunos-europeos-otros-apuntes-para-descolonizar-el-inconsciente/

Romero, E. y Ortega, P. (2024). La influencia de la ética levinasiana en la educación moral. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales* (pp. 128-169). REDIPE.

Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas: implicaciones educativas. *Bordón*, *64*(4), 99-110.

Ronda, L. (2001). Incontrare gli educatori ieiri e oggi. En P. Brunori, M. Peirone, F. Poffa, L. Ronda (Eds.), *La professione di educatore* (pp. 17-30). Carocci.

Ronda, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 51-63. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.04

Rouhiainen, L. (2020). Thinking through artistic research and pathic experience. *Research in Arts and Education*, *2020*(1), 73–93. https://doi.org/10.54916/rae.119304

Rousseau, J. J. (1762/1999). *El contrato social*. Elaleph.

Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter y la piedra filosofal* (A. Dellepiane, Trans.). Emecé Editores.

Rubilar, M. G. (2009). *Perspectivas y alcances de la experiencia de alteridad en el Trabajo social en contextos de exclusión.* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas De Madrid].

Ruitenberg, C.W. (2010). Giving place to unforeseeable learning: The inhospitality of outcomes-based education. In D. Kerdeman (Ed.), *Philosophy of education 2009* (pp. 266-274). Philosophy of Education Society.

Ruitenberg, C. W. (2011). The empty chair: Education in an ethic of hospitality. En R. Kunzman (Ed.), *Philosophy of education* (pp. 28-36). Philosophy of Education Society.

Ruiz, A. (2016). El fenómeno de la migración desde el sentido de la extranjería. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo,* *5*(10) 76-105. https://doi.org/10.31644/IMASD.10.2016.a04

Ruiz, J. (2005). *Alteridad. Un recorrido filosófico*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Ruiz, J. I. (2005). El tercer sector español y sus campos de actuación. *Revista española del Tercer Sector,* (1), 135-162. Recuperado de http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=2359340

Sáenz de Miera, A. (2000). *El azul del puzzle: la identidad del Tercer Sector.* Nobel Ediciones.

Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales. Construcción de un modelo teórico para su estudio**.** Revista de educación, (336), 129-139.

Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fa84d64e-afc2-4e3e-9456-60b72ec15951/re33608-pdf.pdf

Sáez, J. (2013). La política frente a la exclusión social. En J. García (Ed.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp. 95-133). Editorial UOC.

Sánchez, E. (2020). Comentario: La intervención social ante la encrucijada del liberalismo. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (21), 125-129. https://doi.org/10.51188/rrts.num21.396

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un metaanálisis. *Aula Abierta*, *28*(2), 53-64. https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1037/140

Sánchez-Rincón, N. (2020). La acogida en educación como principio esencial para el encuentro con el otro. *Revista de Investigaciones UCM*, *20*(35), 24-38. http://dx.doi.org/10.22383/ri.v19i33.122

Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la educación social y en sus efectos: la asignación de destinos desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadoras. En C. Sánchez-Valverde y A. Montané (Eds.), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (pp.13-31). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.

Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science, 8*(3), 27–37. https://doi.org/10.1097/00012272-198604000-00005

Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health, 18*(2), 179–183. https://doi.org/10.1002/nur.4770180211

Santanen, S. (2018). *Dimensions of touch*. En M. Elo & M. Luoto (Eds.) *Figures of touch: Sense, technics, body* (pp. 213-309). The Academy of Fine Arts at the University of the Arts Helsinki.

Sarramona, J. (Ed.). (1992). *La educación no formal*. Ediciones CEAC.

Sherman, G. (2016). Service Learning in Light of E. Levinas. *Studies in Philosophy and Education, 35*(5), 477-492. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9493-0

Simmel, G. (1939). El pobre. En G. Simmel (Ed.), *Sociología II* (pp. 57-94). Espasa Calpe.

Simon, R. I. (2003). Innocence Without Naivete, Uprightness Without Stupidity: The Pedagogical *Kavannah* of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education, 22***,** 45–59. https://doi.org/10.1023/A:1021185527365

Sirriyeh, A. (2013), Hosting strangers. *Child & Family Social Work, 18*(1), 5-14. https://doi.org/10.1111/cfs.12044

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dábila Editores.

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

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: Alteridad, lectura y escritura*. Miño y Dávila.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Smith, L. T. R. (1999). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.

Smith, D. G. (1991) Hermeneutic Inquiry: The Hermeneutic Imagination and the Pedagogic Text. In E. C. Short (Ed.). *Forms of curriculum inquiry* (pp. 187-209). SUNY Press.

Soto, E. (2014). *Vocación de herencia. El concepto de hospitalidad en Jacques Derrida y Emmanuel Levinas.* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/276159

Spelman, E. V. (1978). On treating persons as persons. *Ethics. An International Journal of Social, Political, and Legal Philosophy, 88*(2), 150-161. https://doi.org/10.1086/292066

Strhan, A. (2007), 'Bringing Me More Than I Contain …': Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in Totality and Infinity. *Journal of Philosophy of Education,* (41), 411-430. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00571.x

St. Pierre, E. A. (1997). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *Qualitative Studies in Education, 10*(3), 365-383. https://doi.org/10.1080/095183997237179

Subirats, J. (Ed.). (2006), *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Icaria.

Schwimmer, M. (2017). Beyond theory and practice: Towards an ethics of translation. *Ethics and Education, 12*(1), 51–61. https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1270727

Tarc, A. M. (2006). In a dimension of height: ethics in the education of others. *Educational Theory*, (56), 287-304. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00227.x

Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento.* Fondo De Cultura Económica.

Tejedor, M. C. (2001). Aportaciones metodológicas de las instituciones de educación no formal a la secundaria obligatoria. *Tabanque: Revista pedagógica*, (16), 237-253. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8847

Tezanos, J. F. (Ed.). (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Sistema.

Todd, S. (2001). Guilt, Suffering and Responsibility. *Journal of Philosophy of Education, 35*(4), 597-614.

Todd, S. (2002a). Listening as Attending to the "Echo of the Otherwise": On Suffering, Justice, and Education. En Philosophy of Education Society (Ed.), *Philosophy of Education Yearbook* (pp. 405-412). Philosophy of Education Society.

Todd, S. (2002b). On not knowing the Other or learning from Levinas. *Philosophy of Education Yearbook,* 67-74. https://mural.maynoothuniversity.ie/8538/1/1871-6695-1-PB.pdf

Todd, S. (2003). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education, 22*, 1–4. https://doi.org/10.1023/A:1021177225548

Todd, S. (2004). Teaching with ignorance: Questions of social justice, empathy, and responsible community. *Interchange*, *35*(3), 337-352. http://dx.doi.org/10.1007/BF02698882

Todd, S. (2008). Welcoming and difficult learning: Reading Levinas with education. In D. Egea-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education at the intersection of faith and reason* (170-186). Routledge.

Todd, S. (2016). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory, 48*(4), 405-417. http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444

Tomillo, F. (2013). La hospitalidad como condición necesaria para el desarrollo local. *Revista Hospitalidade*, (2). Recuperado de https://www.revhosp.org/hospitalidade/article/view/530

Torío, S. (2006). «Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción», Estudios sobre Educación-ESE, núm. 10, pp. 37-54. https://doi.org/10.15581/004.10.25564

Torralba, F. (2001). La llamada del otro vulnerable: hacia una fundamentación de las éticas profesionales. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (17), pp. 27-42. Recuperado de https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165369

Torralba, F. (2003). *Sobre la hospitalidad: extraños y vulnerables como tú*. PPC.

Torralba, F. (2012). *La lógica del don*. Khaf.

Torrano, C. (1998). Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana). *Revista Española De Pedagogía, 56*(210), 245-262.

Trilla, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. En H. Casanova y C. Lozano (eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (pp. 16-42). I Edicions.

UNESCO. (2023). *Tesauro de la UNESCO*. Recuperado el 30 de mayo de 2024, de https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/

Unión Europea. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Diario Oficial de las Comunidades Europeas* (2000/C 364/01).

Vadalà-Papale, G. (1882). *Darwinismo naturale e Darwinismo sociale: Schizzi di scienza sociale*. Loescher.

Valcárcel, A. (1998). *La política de las mujeres*. Cátedra.

Valls, J. E. (2022). *Metafísica de la pereza*. Ned Ediciones.

Valls, J. E. (2024). *Suely Rolnik. Descolonizar el inconsciente*. Herder.

Van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and teacher education, 18(*2), 215-224. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00065-8

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

Venceslao, M. (2013). Desarrollos teóricos y conceptuales. En J. García (Ed.), *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones* (pp.15-50). Editorial UOC.

Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas.* Síntesis.

Vermeylen, S., & Clark, G. (2017). An alternative ethics for research: Levinas and the unheard voices and unseen faces. *International Journal of Social Research Methodology*, *20*(5), 499–512. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1220117

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría De La Educación; Revista Interuniversitaria*, *31*(2), 177-196. https://doi.org/10.14201/teri.20271

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Editorial UOC.

Viveros, E.F. Y Vergara, C. E. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Levinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 61-69. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/465

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté*, *29*(2), 409-426. https://dx.doi.org/10.18800/arete.201702.008

Wilkinson, S. (2004). Focus groups: A feminist method. In S. N. Hesse-Biber y M. L. Yaiser (Eds.), *Feminist perspectives on social research* (pp. 271–295). Oxford University Press.

Williams, E. y Standish, P. (2016). Sound not Light: Levinas and the Elements of Thought. *Educational Philosophy and Theory, 48*(4), 360-373. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1047820

Włodarczyk, R. (2021). Hospitality, asylum and education: around Emmanuel Levinas's Talmudic Readings. *So ethics and education*, *16*(3), 355-374. https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1927318

Woo, J. G. (2014). Teaching the unknowable Other: humanism of the Other by E. Levinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review*, *15*(1), 79-88. https://doi.org/10.1007/s12564-013-9301-x

Wu, M. (2014). Hundun's Hospitality: Daoist, Derridean and Levinasian readings of Zhuangzi's parable. *Educational Philosophy And Theory*, *46*(13), 1435-1449. https://doi.org/10.1080/00131857.2014.965652

Yáñez, C. (2002). El yo y el otro que no soy yo. *NOVUM*, *9*(25), 19–32. https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/94159

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación: Manuscritos* (A. Casado & J. Sánchez-Gey, Eds.). Ágora.

Zambrano, M. (2020). *Filosofía y poesía*. Fondo Cultura Económica.

Zambrano, M. (2022). *Horizonte del liberalismo*. Alianza Editorial.

Zembylas, M. (2005). A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning. *Studies in Philosophy and Education, 24*(2), 139-160. http://dx.doi.org/10.1007/s11217-005-1287-3

Zembylas, M. (2011). Toleration and coexistence in conflicting societies: some tensions and implications for education, *Pedagogy, Culture & Society, 19*(3), 385-402. https://doi.org/10.1080/14681366.2011.600699

Zhao, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory*, *62*, 659-675.

Zhao, G. (2016). Levinas and the Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 323-330. http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1041007

Zubero, I. (2018). *El Tercer Sector como movimiento voluntariadista: una propuesta para repensar la identidad del TSAS desde el paradigma de la democracia del cuidado*. Revista Española del Tercer Sector, (38), 45-66.

Anexos

Índice de anexos

1. Guía abierta de entrevista individual (Semiestructurada)
2. Guion abierto de grupo focal
3. Guía abierta de entrevista individual (Historia de Vida)
4. Plantilla de evaluación de la guía de entrevista
5. Anuncio en el portal del Colegio de Educadores Sociales de la CARM

1. **Guía abierta de entrevista individual**

En primer lugar, se hace una presentación de la investigadora y se ofrece una descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo de la selección, propósito de utilización de los datos). Posteriormente, se entrega y explica el documento "Hoja informativa" y se expone y firma el documento "Consentimiento informado". Se trata de crear un ambiente cómodo. Se explica que es posible no responder o hacerlo hasta donde se sientan cómodos.

Preguntas introductorias: datos sociodemográficos

I. Datos demográficos: edad, sexo, procedencia.
II. Datos académicos: ¿Qué formación tienes? ¿Cuentas con algún tipo de formación complementaria, relacionada con tu desempeño profesional actual?
III. Datos profesionales: ¿Me puedes describir tu trayectoria profesional?; ¿Cómo acabaste trabajando aquí?; ¿Con qué denominación estás contratado?; ¿Qué tiempo llevas trabajando aquí y qué rol desempeñas dentro del organigrama de la institución?

Bloque 1. Descubriendo a la persona que educa en el encuentro con el Otro.

1. ¿Te llena tu trabajo? Del 1 al 10 valora tu grado de satisfacción. ¿Qué es lo más y lo menos gratificante de tu trabajo?
2. ¿Cómo afrontas el primer encuentro con una persona nueva? ¿Sigues algún patrón o rutina específica?
3. ¿Qué tipo de gestos o comportamientos crees que hacen sentir a quien llega, "acogido" de algún modo?
4. ¿Serías capaz de contarme alguna experiencia que te marcase y que sucediese en ese primer encuentro?

Bloque 2. Sobre la relación educativa

5. Normalmente, ¿estableces una relación cercana con las personas con las que trabajas o eres más partidario/a de mantener una cierta distancia? ¿Cómo valorarías, del 1 al 10, tu nivel de implicación emocional en este sentido?

6. ¿Hasta qué punto te sientes responsable de las personas con las que trabajas? ¿Te viene a la mente algún momento donde te hayas sentido especialmente responsable de alguien?
7. ¿Recuerdas alguna persona con la que hayas trabajado cuya historia te afectase especialmente o con quien te hayas implicado de un modo particular? ¿Podrías contármela?

Bloque 3. Acompañamiento y espontaneidad educativa

8. ¿Cómo se desarrolla el proceso de acompañamiento en tu institución?
9. ¿Hasta qué punto crees que pueden planificarse los procesos de acompañamiento? ¿Cómo sueles reaccionar ante los imprevistos?
10. ¿Has sentido alguna vez que los estereotipos o los preconcepciones condicionaban tu tarea? ¿recuerdas algún caso concreto? ¿cómo hiciste/haces para limpiar tu mirada?
11. ¿Cómo te muestras ante los demás? ¿qué dirías tú que es lo que mejor te define en tu relación con los demás? [Mostrase como una forma de exposición al otro]
12. ¿Muestras ante los demás (compañeros, personas con las que trabajas…) tus debilidades, contradicciones, problemas, dudas, emociones…? ¿Me podrías poner algún ejemplo concreto?

Bloque 4. La llegada del otro como configuradora de la subjetividad: impacto y cuestionamiento.

13. ¿Cómo es trabajar cada día con personas que viven situaciones difíciles?
14. ¿Podrías contarme alguna situación donde hayas “visto” o “vivido” el sufrimiento de alguien? ¿Cómo actuaste?
15. ¿De qué manera te afecta la situación que están viviendo las personas con las que trabajas? ¿Crees que es realmente posible sentir lo que el otro está sintiendo?
16. ¿Cómo te sientes al final de una jornada laboral?
17. ¿Ha cambiado algo en ti a raíz del contacto con las personas con las que trabajas? ¿Recuerdas alguna situación concreta?

Sobre el voluntariado:

18. (DO) ¿En tu institución hay voluntarios trabajando? ¿Qué opinión tienes de la labor que desempeñan? ¿qué diferencia existe entre el trabajo remunerado y el voluntario en una entidad como esta?

2. Guion abierto de grupo focal

En primer lugar, se hace una presentación de la investigadora y se ofrece una descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo de la selección, propósito de utilización de los datos). Posteriormente, se entrega y explica el documento "Hoja informativa" y se expone y firma el documento "Consentimiento informado". Se trata de crear un ambiente cómodo y de confianza donde los participantes interactúen entre ellos progresivamente. Se explica que es posible no responder o hacerlo hasta donde se sientan cómodos. Realización de dinámica inicial donde se les pide que recuerden una situación propia de vulnerabilidad.

Presentación de cada uno:

- Nombre y edad. A qué se dedican.
- Motivación: ¿Qué os llevó a ser voluntarios? ¿Por qué empezasteis?
- Trayectoria como voluntarios: ¿Dónde habéis hecho voluntariado y de qué tipo?

I. Su primer día como voluntario:

- ¿Cómo fue vuestro primer día como voluntarios? ¿O cuál es el primer recuerdo que tenéis al respecto? ¿Cómo os sentisteis? ¿Qué emociones?

II. Recuerdos significativos:

- ¿Recordáis algún encuentro con algún participante/usuario, que se os haya quedado grabado? Que haya sido significativo o especial (para bien o para mal).
- ¿Cómo os soléis relacionar? Más cercanía, más distancia…
- ¿Alguna vez habéis tenido a alguien delante que estuviese sufriendo? ¿cómo habéis actuado?
- ¿Cuál es vuestro mejor recuerdo? ¿Y el peor?

III. El significado de ser voluntario:

- ¿Qué significa para vosotros ser voluntario/a? ¿Por qué seguís ahí?
- ¿Cómo os sentís después de un día de voluntariado?
- ¿Habéis tenido alguna vez sentimientos contradictorios?

IV. Sentido de la responsabilidad:

- ¿Alguna vez os sentís responsables de las personas con las que estáis?

V. Relación profesional-voluntarios

- ¿Cómo veis la relación entre labor profesional y voluntaria en las entidades? ¿Qué os diferencia -entre profesional y voluntario? ¿Hay un equilibrio? ¿Cómo os sentís?

VI. Compartir la fotografía relacionada con el voluntariado. Despedida y cierre.

3. Guía abierta de entrevista individual: historia de vida

En primer lugar, se hace una presentación de la investigadora y se ofrece una descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo de la selección, propósito de utilización de los datos). Posteriormente, se entrega y explica el documento "Hoja informativa" y se expone y firma el documento "Consentimiento informado". Se trata de crear un ambiente cómodo y de confianza donde los participantes interactúen entre ellos progresivamente. Se explica que es posible no responder o hacerlo hasta donde se sientan cómodos.

1. Trayectoria:
    a. Nacimiento
    b. Infancia, adolescencia
    c. Momento donde sale de su país (en su caso)
2. Contacto con la institución de referencia: vivencia, emociones, recuerdos.
3. Momentos especiales que recuerde: positivos y negativos.
4. Personas con las que se ha encontrado: impacto, vivencia, recuerdo.
5. Su presente y su futuro.
6. Comentarios extra que quiera compartir.
7. Agradecimiento, despedida y cierre.

4. Plantilla de evaluación de la guía de entrevista individual.

Estimado/a Profesor/a:

La información contenida en este documento forma parte del proyecto de tesis doctoral desarrollado por la investigadora María Castillo López, bajo la dirección de D. Eduardo Romero Sánchez, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con el apoyo de la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (España). El proyecto se denomina: **Gestos pedagógicos de acogida en contextos de vulnerabilidad: la práctica socioeducativa en el Tercer Sector desde la pedagogía de la alteridad.** Este surge de la reflexión pedagógica sobre la concepción levinasiana de acogida (en conexión con la noción de hospitalidad de Jacques Derrida) y su objetivo principal es descubrir cómo se materializa la hospitalidad pedagógica en la práctica educativa, es decir, qué gestos y comportamientos la representan dentro de contextos educativos no formales (asociaciones) y posibilitan así una relación educativa de acogida (desde la perspectiva levinasiana).

Esta fase de la investigación, con carácter cualitativo, incluye el desarrollo de **entrevistas semiestructuradas** a **educadores sociales** de distintas instituciones del Tercer Sector de la Región de Murcia, de modo que sea posible recoger información precisa que permita responder a los objetivos de la investigación. Durante la investigación, la acogida levinasiana se ha configurado en términos de la apertura -exposición- del educador a los demás como la expresión de su responsabilidad hacia ellos. De este modo, en primer lugar, se caracteriza la relación educativa de acogida en torno a tres ejes: la distancia, la asimetría y el cuestionamiento. Posteriormente, se concreta el desglose de la acogida como apertura teniendo en cuenta la predisposición del educador y los rasgos de la relación Mismo-Otro en educación, que la configura como una donación -una entrega infinita-, concibiendo la labor socioeducativa como un acompañamiento (desde la pasividad levinasiana) y no como una imposición que podría violentar y totalizar al Otro. El objetivo del presente instrumento es recoger la experiencia de los educadores sociales en su desarrollo profesional, tratando de extraer, a través del relato experiencial, las esencias de la humildad, la incertidumbre educativa, la donación y el acompañamiento desde la no-intromisión. A continuación, se muestra un esquema teórico de lo anteriormente descrito, junto con la leyenda de cada dimensión abordada en la entrevista y el número de preguntas al respecto (Martínez, 2007).

Esquema teórico, dimensiones y número de preguntas.

Áreas	Dimensión	N.º Preguntas
1. La relación educativa desde la óptica Levinasiana: el Otro como extranjero.		
1.1. Educación como relación ética: • Distancia • Asimetría • Cuestionamiento	DIS – Distancia ASI – Asimetría CUE – Cuestionamiento	2 2 1
2. Responsabilidad como respuesta: sin horizontes.	RES – Responsabilidad	3
2.1. Acoger vidas dañadas: acogida como apertura. • Predisposición del yo: o Humildad o Incertidumbre	HU – Humildad IN – Incertidumbre	3 2
• Configuración de la relación educativa: o Acompañamiento *pasivo* o Donación	AP – Acomp. Pasivo DO – Donación	2 4
Total		19

Para poder asegurar la pertinencia del contenido del instrumento, le ruego su colaboración como experto en la temática de estudio. La participación que se le solicita consiste en leer detenidamente la guía de entrevista que se anexa y cumplimentar las tablas que se incluyen a continuación sobre cada una de las categorías establecidas. Además de completar las tablas, se adjuntan al final una serie de cuestiones de carácter general. Puede anotar cualquier duda, cualquier palabra o frase que le resulte confusa en el apartado "observaciones" que se proporciona tras cada tabla. las observaciones. Para cumplimentar las siguientes rúbricas, por favor marque una X en la casilla que corresponda, según su respuesta sea SÍ o NO.

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Datos sobre el/la experto que realiza la valoración:

Nombre y apellidos:		
Titulación académica:		
Área de investigación:		
Antigüedad o años de experiencia investigadora (por favor, señale con una X):		De 1 a 9 años
		De 9 a 19 años
		20 años o más

Guía de entrevista: "La acogida pedagógica en la intervención socioeducativa"

Preguntas introductorias: datos sociodemográficos

A. Descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo de la selección, propósito de utilización de los datos).
B. Comunicación y firma del consentimiento informado.
C. Datos demográficos: edad, sexo, procedencia.
D. Datos académicos: formación, vocación, trayectoria académica y voluntaria.
E. Datos profesionales: trayectoria profesional, tipo de contrato, puesto y tiempo trabajado en la institución de referencia.

Bloque 1. Descubriendo a la persona que educa en el encuentro con el Otro

19. (DO) ¿Cómo acabaste trabajando aquí? ¿Te llena tu trabajo?
20. (DO) ¿Qué es lo más gratificante y también lo más frustrante en tu día a día? Del 1 al 10, ¿cuál sería tu nivel de satisfacción en el trabajo?
21. (HU) ¿Muestras ante los demás tus debilidades, contradicciones, problemas, dudas, emociones…? ¿Me podrías poner algún ejemplo concreto?
22. (HU) ¿Has sentido alguna vez que los estereotipos o los prejuicios condicionaban tu tarea? ¿recuerdas algún caso concreto? ¿cómo hiciste/haces para limpiar tu mirada? (HU)
23. (HU) ¿Cómo te muestras a los demás? ¿Qué crees que te define en tu tarea educativa?

Bloque 2. Sobre la relación educativa

24. (IN) ¿Cómo afrontas el primer encuentro con una persona nueva? ¿Sigues algún patrón o rutina específica?
25. (DIS) ¿Serías capaz de contarme alguna experiencia que te marcase y que sucediese en ese primer encuentro?
26. (DIS) Normalmente, ¿estableces una relación cercana con las personas con las que trabajas o eres más partidario/a de mantener una cierta distancia? ¿Cómo valorarías, del 1 al 10, tu nivel de implicación emocional en este sentido?
27. (AP) ¿Empatizas con las personas con las que trabajas? ¿Crees que es realmente posible sentir lo que el otro está sintiendo?
28. (DO) ¿Qué tipo de gestos o comportamientos crees que hacen sentir a quien llega, "acogido" de algún modo? ¿Me puedes contar algún caso o experiencia que recuerdes en este sentido?
29. (RES) ¿Hasta qué punto te sientes responsable de las personas con las que trabajas? ¿Por qué crees que sientes esa responsabilidad? ¿Esta responsabilidad te presiona o te motiva? ¿Te viene a la mente algún momento donde te hayas sentido especialmente responsable de alguien?

Bloque 3. Acompañamiento y espontaneidad educativa

30. (AP) Trabajas con personas que, por su situación de exclusión, arrastran una pesada carga de sufrimiento ¿Cómo es posible acompañarlos en la dificultad?
31. (RES) ¿Existe siempre una gran diferencia entre lo que se debería hacer en términos de "deber moral pedagógico" y lo que se puede hacer? Por recursos, por trabas burocráticas…
32. (ASI) ¿Los procesos de acompañamiento son individualizados o se tiende a los protocolos? ¿Piensas que la rutina diaria hace que nos olvidemos un poco de la persona que tenemos delante y sus circunstancias y actuemos más de manual? ¿Haces algo para no caer en esto?
33. (IN) Cuando preparas alguna actividad, ¿sueles detallarla o actúas sobre la marcha? ¿Cómo sueles reaccionar ante los imprevistos?

Bloque 4. La llegada del otro como configuradora de la subjetividad: impacto y cuestionamiento.

34. (ASI) ¿Crees que estar tan en contacto con el sufrimiento hace que te insensibilices o normalices estas situaciones? ¿o te hace aún más consciente?
35. (CUE) ¿Ha cambiado algo en ti a raíz del contacto con las personas con las que trabajas? ¿Recuerdas alguna situación concreta?
36. (RES) ¿Recuerdas alguna persona con la que hayas trabajado cuya historia te afectase especialmente o con quien te hayas implicado de un modo particular? ¿Podrías contármela?
37. (DO) ¿Qué papel juega el voluntariado en la institución? ¿qué diferencia existe entre el trabajo remunerado y el voluntario en una entidad como esta?

Valoración de las dimensiones del instrumento por separado:

SUBÁREA “LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA ÓPTICA LEVINASIANA”

Dimensión DISTANCIA – (DIS)																										
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																									Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7																										
8																										

Dimensión ASIMETRÍA – (ASI)																										
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																									Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14																										
16																										

Dimensión CUESTIONAMIENTO – (CUE)																										
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																									Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17																										

SUBÁREA “ACOGIDA COMO APERTURA”

Dimensión RESPONSABILIDAD – (RES)																										
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																									Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11																										
13																										
18																										

Predisposición del educador:

Dimensión HUMILDAD – (HU)																											
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																										Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3																										
4																										
5																										

Dimensión INCERTIDUMBRE – (IN)																											
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																										Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
6																										
15																										

Rasgos de la relación educativa:

Dimensión ACOMPAÑAMIENTO PASIVO – (AP)																										
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																									Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9																										
12																										

Dimensión DONACIÓN – (DO)																										
Nº de pregunta	Criterios de evaluación																									Observaciones
	La pregunta es pertinente					Mide aquello que pretende					La redacción es clara					Puede inducir la respuesta (sesgo)					Lenguaje adecuado al informante					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																										
2																										
10																										
19																										

Evaluación de aspectos generales:

Criterio	SÍ	NO
Las instrucciones para realizar laos ítems permiten cumplir con el objetivo de la investigación		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial		
Las instrucciones de la entrevista son claras y precisas		
El planteamiento de las preguntas es coherente con la filosofía levinasiana		
El número de preguntas es suficiente para recoger la información		
En caso de respuesta negativa, ¿existe una falta o un exceso de preguntas?		
Falta la mención de algún aspecto relevante		
En caso de respuesta afirmativa, ¿qué aspecto relevante faltaría?:		

Validez del instrumento en su conjunto (por favor, señale con una X)

	Sí
	No
	Sí, aplicando las observaciones sugeridas

REFERENCIAS:

Martínez, R. A. (2007). *La investigación de la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. MEC-CIDE.

5. Anuncio en el portal web del Colegio de Educadores Sociales

Desde la Universidad de Murcia y con el apoyo y la financiación de la Fundación Séneca se está desarrollando una Tesis Doctoral titulada **"Gestos pedagógicos de acogida en contextos vulnerabilidad: la práctica socioeducativa en el Tercer Sector desde la pedagogía de la alteridad"**.

Proyecto presentado por:

- Investigadora: María Castillo López (maria.c.l@um.es).
- Director de tesis: Eduardo Romero Sánchez (eromero@um.es).

Objetivo de la investigación para la que se solicita colaboración: conocer cómo se desarrollan los procesos de acompañamiento y/o atención directa al usuario en instituciones sin ánimo de lucro.

Se solicita: colaborar como informante para ser entrevistado (duración aproximada: una hora y media) con fines de investigación y carácter **confidencial**, de forma totalmente **voluntaria**.

Requisito de participación:

- Contar con más de cinco años de experiencia en programas de atención directa y/o acompañamiento a colectivos vulnerables.

Su participación no implica compensación económica ni exige gasto adicional alguno. Los datos de carácter personal obtenidos en el estudio serán confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales 3/2018.

Para aquellos/as que estén interesados/as en participar deberán escribir un correo electrónico a maria.cl@um y eromero@um.es manifestando su interés en participar e incluyendo un teléfono de contacto.

Gracias por la atención prestada. Reciban un cordial saludo.