

FONAMENTS PER A UNA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT EN LA PRAXI DE L'EDUCACIÓ SOCIAL¹

Jordi Planella

Acompanyar la persona fins on ella pot anar i encara una mica més.

WILHELM REICH

Transformer notre regard est une priorité pour développer en chaque être la perfection dont il est capable. Mais c'est surtout et d'abord changer notre regard intérieur, c'est à dire harmoniser notre façon de vivre et de penser dans une unité retrouvée, une tolérance, bref une paix intérieure.

CHARLES GARDOU

ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU: FONAMENTACIÓ ETIMOLÒGICA I CONCEPTUAL

El terme *acompanyament* comença a ser utilitzat entre els professionals del treball social al voltant dels anys setanta, especialment en les associacions que lluitaven contra l'exclusió social i a favor de la integració de les persones amb discapacitat als països de parla francesa.² En aquell moment (l'any 1973) es comença a pensar a canviar les denominacions de les pràctiques socials, veient-se

1. Aquest article és la segona part del treball que hem publicat a la *Revista de Treball Social*, núm. 169 (2003), p. 52-68, i que porta per títol «De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés».

2. Tota la part més històrica dels orígens del Moviment d'Acompanyament pot ser consultada al web del Moviment per l'Acompanyament i la Inserció Social (MAIS): <http://www.mais.asso.fr>. D'aquests treballs inicials, en destaquem les jornades organitzades el 1988 a Bourges («L'acompanyament: quels acteurs»), les celebrades l'any 1989 a Grenoble («L'accompagnement social, un plus pour la personne handicapée») i les del 1990 a Rennes («Pratique de l'accompagnement social au quotidien: actions et incertitudes»).

la necessitat de passar de parlar d'*assistència* a fer-ho de *solidaritat*. Aquest gir hermenèutic de les tasques que els professionals del camp de l'acció social portaven a terme permeté començar a pensar que les persones amb necessitats socials poguessin desenvolupar al màxim la seva autonomia i els seus projectes vitals. Tot això es desenvolupà sense apartar les persones dels seus contextos de vida habituals, que altres pràctiques més segregadores tenien com a element clau dels seus mètodes d'intervenció.

El verb *acompanyar* procedeix del terme llatí *cumpaniare* i significa 'compartir el pa amb algú'.³ En grec, en les eucaristies dels cristians primitius, s'anomenava *Klasis tou artou* a la pràctica de «compartir el pa amb els altres seguidors de Jesús». ⁴ Isidor Baumgartner emprà el terme *Begleitung* (acompanyament) per designar la tasca que es porta a terme des del que ell denomina *psicologia pastoral*.⁵ Aquesta aproximació etimològica situa l'acció de l'acompanyament en la línia de caminar al costat d'algú que es dirigeix envers un objectiu, i generalment tenim marcat com a objectiu l'autonomia de les persones. Aquesta idea de «marxar al costat de» com un dels fonaments metafòrics de l'acompanyament ens remet a la tasca que exercia el pedagog a la Grècia antiga, quan conduïa els infants envers l'indret on serien educats. Aquesta tasca del pedagog en l'exercici de la conducció ja era clarament diferenciada de la del mestre i estava pensada des de la dimensió de l'acompanyament que nosaltres defensem. El *paidagogos* és per a Henri-Irenee Marrou un «sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre su casa y la escuela. Su función, en un principio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo y la linterna para alumbrarle el camino». ⁶ El pedagog, a través del contacte quotidià que tenia lloc en aquest caminar de l'acompanyament, exercirà aquesta educació més enllà de la instrucció que l'infant rep a l'escola. L'essència de la funció del *paidagogos* serà recollida en els replantejaments de l'educació com a acompanyament.

3. Per a Jesús SASTRE «es tracta de compartir amb un altre o amb uns altres el propòsit d'arribar a una meta o d'aconseguir alguna cosa», *El acompañante espiritual*, Madrid, San Pablo, 1993, p. 9. També ha desenvolupat aquest tema Salvador A. GARCÍA, *El acompañamiento: Un ministerio de ayuda*, Madrid, Paulinas, 2001.

4. C. R. CABARRÚS, *Cuaderno de Bitácora, para acompañar caminantes: Guía psico-histórico-espiritual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 61.

5. Per a BAUMGARTNER es tracta de tenir present la màxima d'Emaús: «el primer paso del acompañamiento en la pastoral o consejo espiritual consiste en acercarse y caminar juntos. Con ello se aborda en movimiento fundamental en todo consejo.» *Psicología pastoral: Introducción a la praxis de la pastoral curativa*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1997, p. 254.

6. H.-I. MARROU, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1985, p. 191. S'han descobert restes de terracota on es mostra el pedagog acompanyant l'infant.

Seguint aquesta proposta, l'any 1992, en una revisió de la llei que feia referència a l'RMI⁷ ja es parla en el terreny legal del terme *acompanyament* com una de les maneres d'assolir la integració social dels col·lectius en situació d'exclusió social. Des d'aleshores, especialment al llarg dels anys noranta, han anat sorgint publicacions que intenten definir i acotar l'exercici de l'acompanyament del camp de les professions socials. A la taula següent recollim aquelles definicions que són més rellevants per a l'exercici de fonamentació d'una pedagogia de l'acompanyament social.

TAULA 1
Definicions d'acompanyament social

<i>Autor</i>	<i>Definició d'acompanyament socioeducatiu</i>
Susanne Bruyelles (1996)	Acompanyar és acceptar, deixar-se interpel·lar per l'altre, és acceptar d'anar-lo a trobar sense projecte i sense una idea preconcebuda; és, sense cap mena de dubte i abans que res, aprendre a estimar-lo, a respectar-lo per ell mateix.
S. Bruyelles (1996)	Acompanyar és donar una nova perspectiva a la persona i a la seva història; és creure en les seves potencialitats malgrat tot; és ajudar-lo a prendre consciència i a desenvolupar-se, sigui quin sigui el seu estat actual.
M.-F. Frey (s/f)	Acompanyar és mitjançar entre una societat representada per les institucions, més o menys burocratitzades, i les persones que no poden fer valer el seu status de <i>tenir dret</i> .
UNIOPSS (1995)	L'acompanyament aporta a les persones acompanyades suport, consell, participació a les activitats col·lectives i assegura la mediació amb l'entorn institucional.
Sauvrette (1995)	No es tracta pròpiament d'un ofici, però sí de la posada en pràctica de les competències transversals en el conjunt de les professions exercides en el camp de l'exclusió social.
UNIOPSS (1995)	Acompanyar les persones és comprendre millor les situacions que tenen lloc i els comportaments de les persones. Es parteix de la hipòtesi general que escoltant les persones i ajudant-les a actuar serà possible evolucionar de mica en mica en les seves relacions amb els altres, el seu projecte personal i la seva relació amb la societat.

7. RMI: es tracta del Rendu Minimum Interdépartamental; equivalent al nostre Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció (PIRMI).

El terme *acompanyament* és, en realitat, un concepte paraigua que abraça múltiples maneres d'entendre i treballar amb persones que es troben en situació de dificultat social. Com es pot deduir de la taula anterior, són diferents les perspectives que permeten construir en sentit ampli i obert el concepte i el model que proposen els diferents autors. Com a plantejament ampli i definitori compartim la idea que «l'acompanyament, en la seva vessant pràctica, pot entendre's com una traducció operativa i concreta d'aquest canvi de perspectiva de la intervenció social que cadascú sent com a necessari».⁸ No es tracta de pràctiques totalment noves, sinó que el que és realment nou és l'ús que se'n fa, del terme, i la càrrega positiva que en el treball amb persones en situació de dificultat social ha anat prenent cos. Per a Rachid Benattig, «l'acompanyament social ha esdevingut un terme comodí que integra totes les iniciatives, els mètodes i les pràctiques amb l'objectiu d'ajudar les persones sense capacitats de seguir endavant pels seus propis mitjans».⁹ El sol fet de denominar determinades pràctiques com a *pràctiques d'acompanyament* ja possibilita una altra hermenèutica de la funció dels professionals de l'educació social.¹⁰

ELS FONAMENTS DE L'ACOMPANYAMENT: LA PROJECCIÓ DE LA SEVA ARQUITECTÒNICA

Després de situar el terme i les seves conceptualitzacions, en aquest apartat desenvoluparem el que hem denominat *fonaments de l'acompanyament social*. Parlem de fonaments perquè fem referència al model, amb les seves idees clau, que permeten vertebrar aquest tipus de pràctica. Els grans pilars i bigues mestres de l'obra en construcció configuren el pas d'un model centrat en la idea

8. UNIOPPS, *Guide pratique de l'accompagnement social: Fiches méthodologiques*, París, Syros, 1995, p. 21. També es fa referència a l'educador com a acompanyant social a la Llei de 29 d'abril de 1994 de l'educació especialitzada de Bèlgica. Per a ells, és indissociable entendre la figura de l'educador especialitzat sense enforçar-lo des de la seva tasca d'acompanyament social i educatiu. Per aprofundir en el tema, vegeu «Le statut de l'éducateur-accompagnateur spécialisée», a <http://www.educ.be/juridique/memento/9MEMEDUCA.htm> (07/11/01). També tracten aquesta perspectiva de l'acompanyament F. CASPAR, *Les Carnets de l'éducateur*, Brussel·les, Fonds Sociaux ISAJH, 1996, i M. DAVAGLE, *Memento de l'éducateur*, Namur, Institut Supérieur de Formation Socioéducative, 1995.

9. R. BENATTIG, «L'accompagnement social: éléments d'analyse sur les réalités et le devenir de pratiques professionnelles sociales actuelles», *Migrations Études*, núm. 89 (1999), p. 1-12.

10. Parlar d'acompanyament resitua, d'entrada, el rol de qui acompanya i el rol de qui és acompanyat, reconstituïnt especialment les posicions de poder i control que havien estat creades des dels models paternalistes de la intervenció social.

de la conducció (on l'altre resta passivament assegut al llarg del trajecte) envers un model centrat en l'acompanyament des del protagonisme de la persona (on aquesta pren part activa del procés al llarg del viatge). Els punts que fonamenten l'acompanyament social i educatiu de persones en situació de dificultat social són els següents:

1. LA NECESSITAT DE RENOVACIÓ

Algunes idees que havien perdut, en part, el seu contingut demanaven una reflexió que renovés el seu sentit. Serà a França on s'iniciï aquesta feina de revisar els models i de tornar-los a denominar amb l'expressió d'*acompanyament social*. Bona part dels professionals francesos del camp de l'acció social defineixen actualment la seva acció professional com a acompanyament a les persones en situació d'exclusió social. Els professionals del camp de l'educació social (i d'altres camps afins com el treball social i la psicologia) que se situen en models d'intervenció antipaternalistes reclamen aquesta refundació de la seva tasca.¹¹ També el moviment de treballadors socials crítics ha qüestionat els tipus de pràctiques massa fonamentades en allò *assistencial* i no pas en els processos de canvi i en el gir envers la possibilitat de crear situacions de més alt nivell d'autonomia de les persones que acompanyen. Per a Santander, «la emergencia de la autonomía de los pacientes en la relación sanitaria ha transformado radicalmente la misma. El modelo paternalista fundamentado en una ética naturalista comienza a cuestionarse».¹² En la mateixa línia, Tomeu Barceló afirma que es tracta d'un canvi de model i de perspectiva, tot reclamant una acció desconstructiva del model formatiu que teníem construït.¹³ A la llum d'aquestes diferents perspectives, refundar anomenant d'una altra manera la pràctica de l'educació social és el que

11. Aquest gir en les pràctiques ha estat desenvolupat per N. BIEHAL, «Changing Practice: Participation, Rights and Community Care», *British Journal of Social Work*, núm. 23 (1993), p. 443-458. Hi ha molts altres autors al darrere, entre els quals és significatiu destacar les aportacions fetes per Paulo FREIRE, especialment en el seu llibre *Pedagogía del oprimido*. Aquí planteja una crítica a la perspectiva bancària de l'educació, que entronca perfectament amb el model de l'acompanyament social. També els diferents autors que se situen en la pedagogia crítica, entre els quals són destacables les aportacions fetes per Peter McLAREN a *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997, i a «Che Guevara, Globalization and Leadership», *International Journal of Leadership in Education*, vol. 2, núm. 3 (1999), p. 269-292.

12. Fernando SANTANDER, *Ética y praxis psiquiátrica*, Madrid, AEN, 2000, p. 41.

13. Tomeu BARCELÓ, «Estar presente: hacia un modelo formativo singular», a C. ARMEN-GOL *et al.*, *La acción y la formación en la FEETLC: Un discurso propio*, Madrid, FEETLC, 1999, p. 23-45.

ha donat sentit a aquest gir centrat en pràctiques excessivament directives cap a pràctiques d'acompanyament. No es tracta de pràctiques totalment noves, sinó que el que és realment nou és l'ús que es fa del terme i la càrrega positiva que en el treball amb persones amb situació de dificultat ha anat prenent. El sol fet de denominar determinades pràctiques com a *pràctiques d'acompanyament* ja possibilita una altra hermenèutica de la funció dels professionals de l'educació social.¹⁴

2. LA PROXIMITAT

Acompanyar és «baixar al pou de l'altre», ens diu J. C. Bermejo, perquè només baixant al pou de l'altre podem veure les coses des del seu punt de vista, adonar-nos del que significa per a ell la seva situació.¹⁵ No es pot acompanyar des de la barrera, cal mullar-se, cal implicar-se obertament.¹⁶ Ens trobem navegant dins el mateix vaixell, embarcats en un mateix projecte —almenys en la institució en la qual ells viuen i nosaltres treballem— i, per tant, cal ser propers. També Cabarrús en fa referència dient que «ser companyero(a) exige encarnarse: ponerse en el mismo nivel del otro, desde la propia debilidad, desde haber tocado la propia herida [...] para que sea posible acoger».¹⁷ L'acompanyament proposa trencar la categorització de les persones des de la construcció de binomis arquetípics complementaris. Hem de ser al costat, i no pas al damunt de les persones que acompanyem. Per a Maffesoli es tracta de posar en joc el que denomina *solidaritat orgànica* i *solidaritat mecànica*, reprement els termes proposats per Durkheim.¹⁸ La solidaritat mecànica és aquella que està excessivament mediatitzada per les administracions, mentre que l'orgànica és aquella que es dona en les relacions cos a

14. J. C. BERMEJO i R. CARABIAS, *Relación de ayuda y enfermería: Material de trabajo*, Madrid, Centro de Humanización de la Salud, 1998, p. 37.

15. Diu Salomó MARQUÉS en un treball sobre l'Escola d'Educadors Especialitzats: «l'educador ha de ser una persona compromesa des del punt de vista social. No es poden mirar els braus des de la barrera, que és una actitud força estesa entre nosaltres. L'educador ha de treballar de manera activa en la transformació de la nostra societat» («Entorn del futur educador», a T. JULIÀ *et al.*, *Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*, Girona, Sergi, 1995, p. 38-41).

16. C. R. CABARRÚS, *Cuaderno de Bitácora, para acompañar caminantes: Guía psico-histórico-espiritual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 63.

17. M. MAFESSOLI, «L'accompagnement social et ses interactions avec le quotidien»; comunicació presentada a les Jornades del MAIS a Grenoble «L'accompagnement social, un plus pour la personne handicapée», 1989. Durkheim tracta el tema de les solidaritats al seu llibre *De la division du travail social: Etude sur l'organisation des sociétés supérieures*, París, 1893.

18. L. L. DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.

cos. Posar el cos en joc en la relació d'acompanyament de l'altre és entrar en la dimensió de proximitat que proposem. Posar el cos en la relació és retornar a allò profund i essencial de la persona, allò fonamentalment constitutiu que moltes vegades hem oblidat, arraconat, marginat o hipercorporalitzat.

3. EL RECONeixEMENT DE L'ALTRE

Veiem l'altre com a persona i acceptem que té un projecte vital que haurà de decidir i dirigir amb la nostra ajuda i suport. Reconèixer l'altre com a protagonista de la seva vida, de la seva història és un dels passos claus de l'acompanyament social. Aquest reconeixement és anomenat en la llengua anglesa *empowerment* i consisteix a donar poder a l'altre. Reconèixer l'altre és donar-li un nom. Lluís Duch diu que *denominar* (posar el nom a algú) és oferir-li el seu lloc a la comunitat.¹⁹ A la pel·lícula *Despertares*, el metge diu que en el moment en què ell anomena pel nom els seus pacients en lloc de pel cognom, comencen a reaccionar. Reconèixer l'altre ja suposa partir d'una relació interpersonal fonamentada en la reciprocitat.

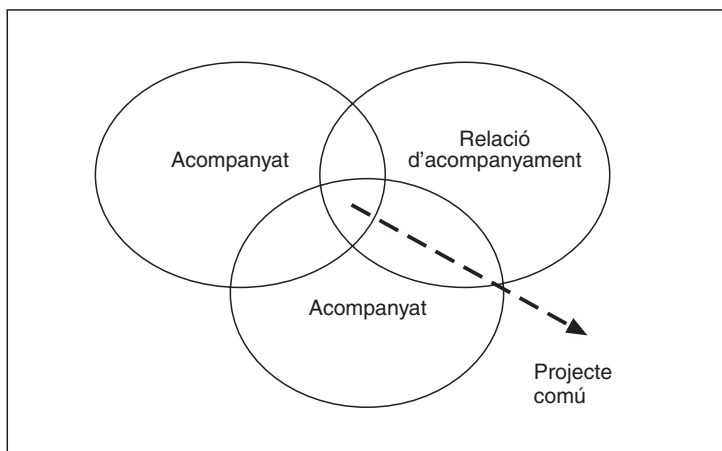


FIGURA 1. El reconeixement de l'altre des del projecte comú.

19. Jacques SALOMÉ, *Rélation d'aide & formation a l'entretien*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 71.

En el moment en què reconeguem l'altre com a subjecte, serà molt més fàcil tirar endavant el projecte d'acompanyament. Bàsicament es tracta, d'acord amb Jacques Salomé, de poder passar d'allò impersonal a allò personal i que sovint només ens demana «simplement d'atrevir-nos a fer servir el jo i el tu».²⁰ L'acompanyat, l'acompanyant i la relació d'acompanyament creen el clima i la possibilitat de l'execució del projecte comú d'acompanyament.

4. PARTICIPACIÓ ACTIVA

Els professionals de l'educació social no poden recórrer el camí per ningú, poden recórrer el camí amb algú, però no pas en el seu lloc. Els aprenentatges vitals no poden ser explicats, sinó que han de ser a la força viscuts pels seus protagonistes. Cal equivocar-se (com ho fa tota persona) i oferir a les persones amb necessitats la possibilitat de fer-ho (no podem dir que, com que tenen dificultats, s'equivocaran), perquè així tindran l'oportunitat de créixer i aprendre. Això demana partir de la *dignitat del risc* i bàsicament planteja que totes les persones tenim el dret a córrer un risc en les coses que fem o en les decisions que prenem. És preferible que el subjecte que acompanyem s'equivocui en la seva tria, que no pas que triem nosaltres per ell. Comencen a restar enrere els models en els quals l'educador social era expert en la detecció de necessitats i en la projecció de *projectes vitals*.²¹

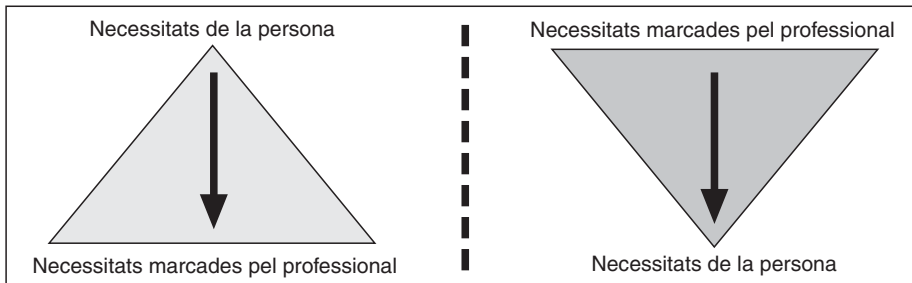


FIGURA 2. La tria de necessitats.

20. El tema de la construcció social de les necessitats dels subjectes ha estat estudiat per J. BAUDRILLARD, «La g n se ideol gique des besoins», a J. BAUDRILLARD, *Pour une critique de l' conomie politique du signe*, Paris, Gallimard, 1969.

21. Molt sovint els professionals de l'educació social interaccionen amb les persones que acompanyen a través d'actituds anticipatives, sense permetre a l'altre de dir i decidir què vol fer.

No podem anticipar la decisió, la necessitat, la paraula de l'altre.²² Això seria un greu i terrible error. Som ciutadans de drets, però el dret de la participació no sempre el podem decidir. Tal com diu García Roca, «al percibirse el pobre y el oprimido como sujeto de su propia historia, como alguien que ha empezado a tomar en sus manos la rienda de su destino, los pobres no son objeto de favor, son sujetos de derechos y deseos».²³ No es tracta de fer en el lloc de l'altre; es tracta de possibilitar que l'altre recuperi el poder de decidir i actuar en la seva pròpia vida.

5. LA CIRCULACIÓ DE LA PARAULA

Podríem fer una divisió entre aquelles persones, institucions o famílies que permeten la circulació de la paraula dels altres en els espais que elles controlen i les que no ho permeten. La paraula molt sovint és tutelada o controlada pels professionals (aquests posen les seves paraules suposadament als pensaments, les demandes i les necessitats dels altres). Tomaz Tadeu da Silva diu que «aquells que posseeixen la delegació de parlar i d'actuar en nom de l'altre —representació com a delegació— dirigeixen, en certa forma, el procés de representació i de descripció de l'altre —representació com a descripció. Qui parla per l'altre controla les formes de parla de l'altre».²⁴ Per tant, molt sovint el professional és qui diu i qui no deixa que l'altre digui. Des del model de la pedagogia de l'acompanyament, pràctiques com l'assemblea setmanal, la tertúlia cafè, la tutoria acti-

Un exemple d'això és quan en una activitat comunitària, per exemple una sortida al cafè, el cambrer es dirigeix a l'educador social, en lloc de fer-ho a la persona, per exemple, que té retard mental, per preguntar què vol prendre. Aquest fet, per altra banda massa habitual, anul·la i situa la persona amb necessitats al territori de la liminalitat. Aquest tema ha estat desenvolupat per M. L. WEHMEYER a «Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations», *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, vol. 23, núm. 1 (1998), p. 5-16. Nosaltres ho hem treballat a J. PLANELLA i X. LORENTE, «El acompañamiento socio-educativo: un camino hacia la autodeterminación de personas con discapacidad», a M. A. VERDUGO i F. de B. JORDÁN DE URRÍES (coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, Salamanca, Amarú, 2000.

22. J. GARCÍA ROCA, *Exclusión social y contracultura de la solidaridad: Prácticas, discursos y narraciones*, Madrid, Ediciones HOAC, 1998, p. 35.

23. TOMAZ TADEU DA SILVA, *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, p. 33-34.

24. Sobre aquest tema és interessant el treball de Jorge LARROSA, «Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión», a J. LARROSA i C. SKLIAR (ed.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001, p. 411-431.

va, els grups de conversa possibiliten relacions fonamentades en l'ús de la paraula.²⁵ Es tracta de fer sentir la seva veu, de dir el que pensen, de demanar allò que necessiten; en definitiva, de sentir-se viu a través de la pròpia paraula. Hem de poder atorgar a la persona amb necessitats socials la categoria de subjecte de paraula. Per altra banda, i en una perspectiva més àmplia, la possibilitat que les persones en situació d'exclusió diguin, a través de la paraula escrita, com són les seves vides possibilita fer arribar a moltes altres persones la realitat de la seva història. Per a Gaston Pineau, es tracta de passar d'un paradigma positivista a un paradigma dialèctic.²⁶ Nosaltres entenem, aleshores, que les persones amb necessitats socials podran reconstruir la seva vida i la seva posició social, passant d'aquesta manera d'una història de vida tutelada a una història de vida personal.

6. LA IDEA DE *ITINERARI*

No es tracta de crear situacions miratge en les quals la persona creu que avança, però on en realitat resta en el mateix espai de manera cronificada. L'acompanyament social es fonamenta en la idea que la persona és un ser de projecte (com diria Sartre). Projectar vol dir mirar endavant. Per a la Viopps, es tracta de veure l'acompanyament com si es tractés d'una espècie de *kinesoteràpia* social. A través de l'educació social posem el subjecte en moviment, l'activem, el fem sortir de mil i una situacions de vida cronificades.²⁷ Una altra aproximació a la idea de l'acompanyament com a itinerari és la tradició dels *Bildungsroman*, on es proposa la formació dels subjectes a través d'un moviment, que en l'anar i venir esdevé aquest procés formatiu.²⁸ Aquest itinerari ha de passar necessàriament pels ritus que les societats marquen per als seus subjectes. No és vàlida la situació dels subjectes amb dificultats socials exclosos dels rituals de pas, esdevenint subjectes aritualitzats. A través de la praxi de l'acompanyament és possible ritualitzar l'itinerari i oferir les possibilitats *cerimonials* necessàries.²⁹ Les situacions cronificades que es viuen en determinades institu-

25. Gaston PINEAU, «Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif», *Le groupe familial*, núm. 126 (1990), p. 88-98.

26. UNIOPPS, *Accompagnement social et insertion: Pratiques associatives*, París, Syros, 1995, p. 35.

27. Franco MORETTI, *Il romanzo di formazione*, Torí, Einaudi, 1999.

28. Arnold van GENNEP, *Les Rites de passage*, París, Librairie Critique Émile Nourry, 1909. També es poden trobar referències a aquesta perspectiva en el treball de Jean-Yves HAMELIE, «Les Rites de passage d'Arnold Van Gennep», *La Maison-Dieu*, núm. 228 (2001), p. 7-39.

29. Ana Dinerstein i Mike Neary proposen que «la desutopía es el proyecto más significativo de nuestro tiempo. No es sólo la ausencia de la utopía, sino la celebración política del fin de los sueños sociales», «Opening Remarks to the Labor Debate», 24 de febrer de 1999, *Labor Studies Se-*

cions no possibiliten la mobilitat, l'acció, el desplaçament. La vida és un riu que circula, i per tant cal possibilitar-ne la fluïdesa.

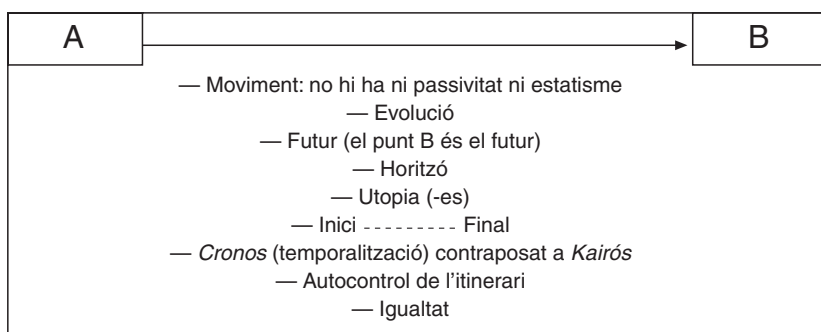


FIGURA 3. L'itinerari de l'acompanyament social.

Els itineraris possibiliten que la persona sigui conscient de la seva realitat, de descobrir en quin moment vital es troba i cap a on vol anar. L'itinerari comporta un cert esperit d'aventura, una franja de risc, d'espai no controlat al cent per cent. Aquesta impossibilitat de control total és el que possibilita el creixement. Sense risc no hi ha creixement, i l'acompanyament necessita l'espai i la dignitat del risc. Però, i aquest és un element que dia a dia desapareix dels discursos i les narracions de l'educació social, l'itinerari de l'acompanyament demana bones dosis d'utopia. La utopia guiant l'horitzó del camí de l'altre, enfront dels discursos desutopitzants.³⁰

7. LA COMUNITAT

La construcció de la nostra persona té un component significatiu que està centrat en les relacions jo - els altres. Quantes institucions segueixen vivint d'es-

minar Series, p. 1-4 (manuscrit no publicat), citat per Peter McLAREN, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Mèxic, Siglo XXI, 2001, p. xxxii.

30. Amitai ETZIONI, *La tercera vía hacia una buena sociedad: Propuestas des del comunitarismo*, Madrid, Trotta, 2001, p. 23. També treballa la perspectiva comunitària a *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*, Barcelona, Paidós, 1999.

quena a la comunitat? Per a Etzioni, la idea de comunitat és fonamental perquè «las comunidades son los principales entes sociales que alimentan las relaciones basadas en fines (Yo-Tú), mientras que el mercado es el reino de las relaciones basadas en medios (Yo-Cosas)». ³¹ Aparentment, les persones amb necessitats socials *circulen* per la comunitat, però aquesta circulació massa sovint és un miratge que acaba desapareixent. Seguim emprant de manera general molts serveis especials i diferents dels de la majoria de persones. Aquesta perspectiva de l'acompanyament en la comunitat com a element clau d'aquest plantejament també la proposa Morquecho quan reclama un retorn a l'espai de l'àgora social per a les persones *etiquetades* que n'han estat excloses. ³²

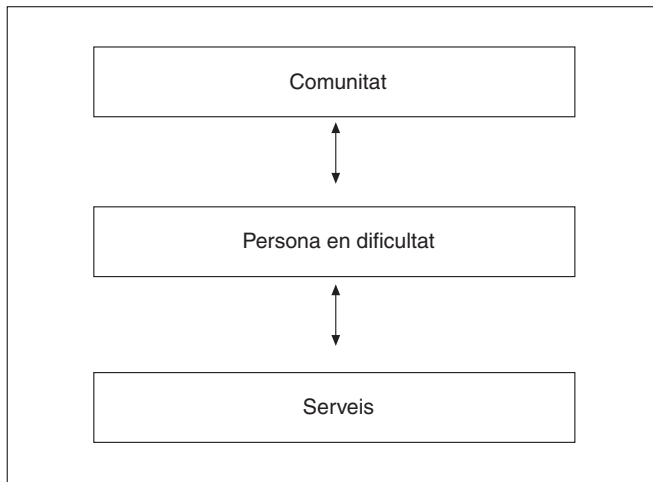


FIGURA 4. La comunitat i les persones amb necessitats socials.

De la mateixa manera que els serveis no entren dins de la comunitat, la comunitat tampoc no entra dins dels serveis *especials* creats per a les persones excloses. Cal recuperar el sentit ampli de la comunitat, que no és cap altre que el de *posar en comú* (comunicar). Però la comunitat és una necessitat de la persona, perquè

31. Jorge MORQUECHO, *Intervención Comunitaria en Euskadi: Acercamiento a la acción social sobre la exclusión*, Vitòria, Ararteko, 1999, p. 254.

32. P. di NICOLA, *L'uomo non è un'isola: Le reti primarie nella vita quotidiana*, Milà, Angeli, 1986.

aquesta no pot viure com una illa, separada de la resta. Les xarxes de relació jugaran aquest paper de facilitar el creixement a través de les relacions comunitàries.³³

ELS PROFESSIONALS DE L'ACOMPANYAMENT SOCIAL

Després d'exposar els pilars que aguanten l'estructura arquitectònica de la pedagogia de l'acompanyament, cal ubicar l'educador social en aquesta proposta. Situar el rol de l'educador social des de la dimensió de l'acompanyament passa sobretot per la possibilitat de deixar de ser *professional* i de no mantenir allò que hem construït (emmaskarant la nostra persona) com a professionals en estat de latència. Guillermo Borja diu que el tabú dels tabús és que «el professional es reconegui davant de les persones amb les quals treballa o acompanya a la persona».³⁴ La perspectiva, l'acció, la idea en definitiva d'acompanyar implica la relació de persona a persona i no pas la de classificacions o categoritzacions i la d'educador social. Correm el risc de *cosificar* l'altre i que la relació no es construeixi a partir del binomi subjecte-subjecte, sinó a partir del binomi objecte-subjecte.

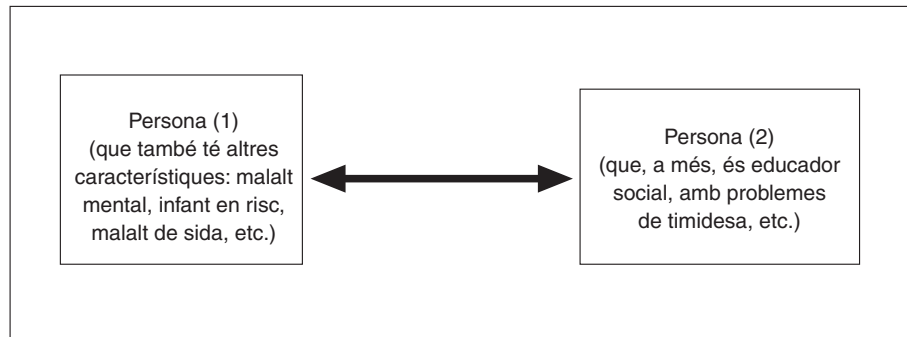


FIGURA 5. Persona a persona.

Es tracta de mantenir un equilibri entre allò que podem denominar *cientificisme* i allò que designem com *humanitarisme*. Aquesta proposta cer-

33. G. BORJA, *La locura lo cura: Manifiesto psicoterapéutico*, Pamplona, La Llave, 1995.

34. J. GARCÍA ROCA, *Exclusión social y contracultura de la solidaridad: Prácticas, discursos y narraciones*, Madrid, HOAC, 1998, p. 21.

ca donar la volta al que fins a aquest moment ja teníem, però mirat amb altres ulls, uns ulls que són els de les mateixes persones que acompanyem i donen el sentit de la nostra existència, precisament, en un àmbit professional. Sentir-nos professionals, a vegades, es converteix en la necessitat de protegir la nostra por, que a vegades reprimim. També moltes vegades amaguem els nostres errors, demostrant o intentant demostrar el nostre alt grau de professionalitat.

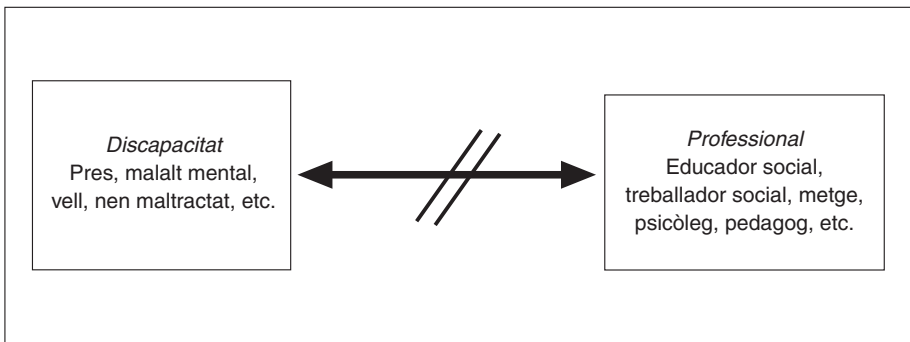


FIGURA 6. Discapacitats i professionals.

Els dos models, el que se centra a conduir l'altre (especialment des dels trets que el defineixen com a *subjecte especial*) i el de l'acompanyament (que parteix de la seva condició de persona), divergeixen de forma considerable. L'un facilita el trànsit de la persona cap a processos d'autonomia, i l'altre el manté en una situació de cronificació personal.

Quan mirem per damunt de les persones aleshores es ressalten les seves diferències: la seva paràlisi, la seva conflictivitat, la seva incapacitat de comunicar-se, la seva dificultat per desplaçar-se, la seva ceguesa, la seva malaltia, etc. A mesura que anem comprenent els altres, aquestes diferències acaben desapareixent i, en el seu lloc, apareix la unitat humana: les mateixes necessitats, els mateixos temors, les mateixes lluites, els mateixos desigs. Tots som un que circulem a la recerca d'un projecte (cadascú el seu), que molt sovint convergeix. La trobada amb l'altre és una manera de *ser professional*. Tot això es contraposa a la idea de professions inhabilitants que Ivan Illich havia denunciat. Aquest tipus de pràctiques són criticades per García Roca quan afirma que «enfrentar-se a una sociedad excluyente, que expulsa a la orilla a personas y grupos hasta

TAULA 2
Estils de l'acompanyament contraposats
a l'estil de la conducció

<i>Conducció</i>	<i>Acompanyament</i>
Models de la psicologia conductista	Models de la psicologia humanista
Àmbit de tenir (habilitats, recursos...)	Àmbit de ser (actituds...)
S'intenta el canvi	Es busca la transformació
Instrumentació	Facilitació
Programació, matemàtica	Aventura, poètica
Objectiu	Intenció
Jo-allò	Jo-tu
Procés (temps lineal)	Esdeveniment (l'etern)
Prestació de servei	Acompanyament
Certesa	Misteri
Representació	Presentació
Recursos humans	Persones
Abans-allà	Aquí-ara
Debat	Encontre
Fer com	Estar com

(Adaptat de BARCELÓ, 1999)

declararle población sobrante, exige simultáneamente acometer prácticas que golpeen en la organización social».³⁵ Aquesta acció dels models professionals inhabilitants que hem criticat es pot caracteritzar perquè és un tipus de pràctica que promou:

- la tutela permanent,
- el control (en lloc de l'autocontrol),
- la creació de relacions de dependència,
- l'anul·lació dels itineraris personals.

35. Com a exemple podem citar la pràctica del tractament electroconvulsiu en les institucions per a persones amb malaltia mental. Sobre aquesta perspectiva ens hem basat en el treball de D. SIMÓN *et al.*, «El consentimiento informado en psiquiatría: un formulario escrito para terapia electroconvulsiva (TEC) o electroshock», *Anales de Psiquiatría*, núm. 7 (1992), p. 245-252.

Es tracta d'una relació de *necessitat*. Altres autors fan servir terminologies diferents però que acaben tenint el mateix efecte i fan referència a les mateixes pràctiques de control. Donzelot parla així de *policia de les famílies* per designar els models de control que necessiten els subjectes amb els quals intervenen per tal de poder subsistir. En la dimensió de l'acompanyament social, cal passar d'allò reaccional a allò relacional i que es concreta per aquest altre tipus de pràctica:

- fer conjuntament,
- desenvolupar la dimensió interpersonal,
- desenvolupar la dimensió intrapersonal.

Tot el que hem dit fins ara ho podem traduir amb una idea: la no-sacralització del *jo professional*. Algunes de les estructures piramidals de les institucions no respecten la dignitat de les persones amb necessitats que utilitzen els diferents serveis en els quals treballen els educadors socials. Aquestes estructures piramidals ens recorden una vegada i una altra una realitat coberta d'accions professionals pulcres, impoludament programades, executades i avaluades.³⁶ El professional de l'acompanyament social és, tal com va descriure Fernand Déléigny (quan deia que només havia de ser allí) un professional de presència lleugera.³⁷ Per aquest autor, l'educador posa paraules allí on els nois autistes comuniquen allò vital de les seves trajectòries a través d'altres llenguatges, fonamentats sobretot en el silenci.

L'ACOMPANYANT COM A EQUILIBRISTA: SITUACIONS DE RISC EN L'EXERCICI DE L'EDUCACIÓ SOCIAL

Treballar com a educador social des del model de l'acompanyament social comporta un conjunt de situacions de risc que són inherents al mateix model, sobretot pel seu alt grau d'implicació i de proximitat amb les persones que acompanya. Ser a prop sense marcar aquestes diferències de caire ontològic ens pot conduir a situacions de crisi.³⁸ L'educador social, especialment si l'en-

36. Hem desenvolupat aquest plantejament de Fernand Déléigny a «Històries de l'educació social: narratives, trajectes i metàfores», a J. PLANELLA i J. VILAR (ed.), *L'educació social: 10 anys de formació*, Barcelona, Claret, en premsa.

37. V. PEET, R. VILLATTE i O. LOGEAY, *De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs sociaux*, París, TSA, 1993.

38. Hem desenvolupat aquest tema en un treball titulat *El educador social en la cuerda floja: reflexiones de un funambulista*, Girona, 1996 (no publicat).

tenem des de la pedagogia de l'acompanyament, pot ser interpretat com un funàmbul, que ha de recórrer el camí entre els dos punts que subjecten la corda fluixa, que representa el món de l'acció social.³⁹ Alguns dels aspectes clau que cal tenir presents en l'exercici d'equilibris personals i professionals són els que proposem.

1. FACILITAT DE SENTIR-SE FRUSTRAT

Molt sovint sorgeixen dificultats en l'assoliment d'alguns objectius, situacions de retrocés d'aquells aprenentatges que havien assolit les persones amb les quals treballa, o bé es presenten problemes econòmics que no depenen d'ell i que són bàsics per tirar endavant l'evolució de determinats projectes personals. Cal un treball intens de creativitat per part del professional de l'acompanyament social per tal que els projectes de les persones en situació de dificultat social puguin construir-se de manera positiva. Si bé aquestes situacions es poden traduir en limitacions per a l'exercici de l'educació social des de la pedagogia de l'acompanyament social, la profunditat i l'enriquiment personal, fruit de la relació amb les persones que acompanya, facilita la no-frustració del professional.⁴⁰

2. DIFICULTATS EN LA COMUNICACIÓ

Algunes persones tenen moltes dificultats per comunicar-se amb l'educador social. Això li pot representar molts problemes, especialment quan comencem en el procés d'acompanyament. La funció de l'educador social és, entre d'altres, la de descodificar els missatges dels altres per tal de poder interpretar allò que ens volen dir.⁴¹ Molt sovint una de les dificultats que presenten els subjectes amb els quals l'educador social treballa és justament la de posar paraules als seus sentiments, a les seves necessitats, a les seves demandes. Per a Carr, es

39. Yannick DROUARD en dirà que «el món interior ens és donat per la capacitat de meravellar-nos davant l'harmonia per l'esclat d'un somriure, l'esplendor del crit de l'infant, etc.», *L'éducateur spécialisé en foyer d'aide par le travail: Vivre l'homme intérieur*, París, L'Harmattan, 1999, p. 67.

40. Luciano SANDRIN, en el seu llibre *Compañeros de viaje: El enfermo y su cuidador*, diu que «también en el dolor del cuerpo juega la psique su baza, un juego a veces disfrazado. Debemos descifrar sus llamadas y responder de manera adecuada», Madrid, San Pablo, 1996, p. 22.

41. E. G. CARR, *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*, Madrid, Alianza, 1996.

tracta de possibilitar el pas de formes de comunicació més àmplies, i en el cas de les persones amb trastorns de la conducta, de possibilitar la comunicació abans que la conducta desafiant.⁴² Si l'educador social desenvolupa la seva capacitat d'escolta, la comunicació de l'altre sempre serà més fàcil i possible. En aquest desenvolupament de la seva capacitat d'escolta hi ha inherent l'acceptació, que en temes de comunicació, tots podem millorar.⁴³

3. PACIÈNCIA

És una de les *eines* més importants per treballar amb persones amb necessitats socials. El trajecte d'acompanyament no sempre segueix el ritme que nosaltres seguiríem. Si tenim en compte que el projecte d'acompanyament respecta el ritme de l'altre, caldrà esperar la seva arribada. Aquest fet comportarà que els temps i els ritmes difereixin i que, per tant, el professional necessiti acoblar-se al ritme de l'altre, respectant la seva *velocitat*. La paciència serà una de les eines elementals per treballar des de la pedagogia de l'acompanyament. Esperar pacientment l'arribada de l'altre; una arribada que potser mai no tindrà lloc, però que, tot i així, en un primer moment s'ha de considerar possible. Per a Pangrazzi, caminar amb l'altre sense esperar-ne res a canvi serà justament el que possibilitarà recórrer el camí.⁴⁴

4. POR D'ALLÒ QUE REPRESENTEN I/O ENS RECORDEN

Les persones amb necessitats socials moltes vegades ens recorden l'inacabament, allò estrany (Freud en diu *l'estranya estrangeria*). Representen allò que no voldríem ser nosaltres: persones amb SIDA, persones amb discapacitat, dones víctimes de violència domèstica, nens que han estat maltractats, gent gran que ara té Alzheimer, etc. La condició ontològica que els diferencia de la resta sovint afecta els professionals que hi treballen. J. Rosello, en un estudi sobre la construcció de la diferència per part dels professionals diu que «la retrobem [la figura del monstre híbrid] de forma clara o en forma de filigrana en totes les entrevistes [...], les paraules dels nostres participants al voltant de la

42. G. COLOMBERO, *Dalle parole al dialogo: Aspetti psicologici della comunicazione interpersonale*, Milà, Paoline, 1987, p. 11.

43. Arnaldo PANGRAZZI, «L'operatore pastorale al crocevia dell'umanità», *Famiglia Oggi*, núm. 1 (1995).

44. J. ROSELLO, *La figure du monstre dans la clinique du handicap*, DEA, Université de Lyon 2 (Université Lumière), 1997.

plurideficiència ens recorden els monstres híbrids que ens presenten les mitologies a través de les tradicions orals o de les narracions dels poetes: el Minotaure, l'Esfinx, la Medusa [...].⁴⁵ Aquesta «monstració» de les persones amb necessitats es tradueix, entre d'altres fets, en la incapacitat dels professionals de poder oferir-los una relació basada en la pedagogia de l'acompanyament social. Les categories en les quals ubiquen els altres, les classificacions i les denominacions i concepcions negatives no permeten l'execució del treball d'acompanyament. Cal apropar-se a l'altre des de la seva categoria de persona i no pas des de les categories ontològiques que negativitzen i estigmatitzen la seva existència.

5. NO NOMÉS DONEM, SINÓ QUE TAMBÉ REBEM; I REBEM MOLT DELS ALTRES

Estem molt habituats que és el dèbil qui rep la nostra ajuda, que és el discapacitat qui rep el suport del professional. De manera conscient o no, ens emportem moltes coses dels altres, segurament moltes més coses de les que d'entrada ens podem imaginar en una feina com la d'educador social. És un tema que cal tenir present, que d'alguna manera es converteix en un a més a més, en un al·licient afegit als altres que la professió pugui tenir. Potser no ens oferiran suport físic, però el somriure, la tendresa, l'abraçada, la seva sinceritat, el fet que s'obrin totalment a nosaltres, no tenen preu. Però això que pot semblar un avantatge no sempre és considerat així per part de tots els professionals. Marcar l'accent en allò que tenim de professionals ja dificulta justament el treball des de la pedagogia de l'acompanyament. Treballar de persona a persona implica donar i rebre de forma aleatòria o alternativa.

6. TREBALLEM AMB LA NOSTRA PERSONA

No puc «esquizofrenitzar-me» per protegir-me de determinats deliris i acabar desenvolupant una gran situació d'estrès professional.⁴⁶ L'educador social treballa amb la seva persona, treballa amb els seus valors, amb les seves creences i especialment amb la seva manera d'entendre la persona amb necessitats socials. La manera d'entendre-la marca la projecció que es fa de la relació que hi mantenen. A vegades pren camins negatius a través del que es coneix com la *profe-*

45. C. CONTESSA, «L'operatore sociale cortocircuitato: la buirning-out syndrome en Italia», *Animazione Sociale* (1982), p. 29-41 i 42-43.

46. Francisco GUTIÉRREZ, *Educación como praxis política*, Mèxic, Siglo XXI, p. 9.

cia autocomplidora. Tot plegat pot portar l'educador social a preguntar-se sobre ell mateix, la seva identitat, la seva persona. I a demanar-se també perquè ha triat aquesta feina, perquè acompanya aquestes persones, etc. Per tant, també serà coherent que l'educador social hagi deixat enrere determinades etapes de la seva vida. Si l'educador treballa en una residència i cal que a una noia amb síndrome de Down li comunicui la mort de la seva mare, haurà d'haver treballat la seva relació amb la mort de determinades persones que li són properes. De fet, mostrar-se com a persona permet a l'educador social tenir moltes oportunitats de créixer també com a persona.

7. PERILL QUE EL TREBALL DE L'EDUCADOR SOCIAL NO SIGUI RECONEGUT

Des de fora o en la mateixa institució, sovint el treball amb persones amb necessitats socials no és ni atractiu ni valorat. Són aspectes que per a l'educador resten en un segon pla, però que realment tenen un paper molt significatiu. Cal que treballi l'autoimatge i l'autoestima professional. Això té algunes traduccions directes en els sous que els educadors i educadores del sector cobren, els horaris laborals que han de seguir, les possibilitats de programar les activitats que porten o que volen portar a terme, les possibilitats reals de treballar amb algun model més o menys autodeterminat, de fer servir o no models teòrics (autodeterminació, qualitat de vida, valoració dels rols socials, acompanyament, normalització, AARM-92, etc.). El reconeixement és necessari per poder reconèixer alhora la condició de persona i de protagonista dels altres que acompanyem.

SOBRE ELS FINALS DE TRAJECTE

Repensar les pràctiques del professional de l'educació social amb persones en situació d'exclusió o de necessitat social ens ha conduït a revisar allò que defineix la seva funció i com s'ha produït el canvi de model. Amb la perspectiva que ens ofereix la pedagogia de l'acompanyament és possible que l'altre passi a ocupar l'espai escenogràfic que li correspon, només pel fet de ser considerat persona. El trencament amb les categoritzacions ontològiques negativitzants ja facilita el gir cap a relacions personals directes i autèntiques.

L'educació social entesa des de la pedagogia de l'acompanyament ha de ser llegida des de la seva dimensió política, en el sentit que hi dona Gutiérrez quan afirma que «sólo por medio de la acción político-pedagógica se podrá sacar a la

educación del atolladero en que está sumida».⁴⁷ Aquesta acció politicopedagògica ha de ser traduïda, forçosament, en els termes *compromís*, *activisme* i *transformació*. Compromís amb les persones que acompanya, per tal que el seu trajecte s'aparti de l'escenari de la vulnerabilitat social. Activisme en tots aquells moviments que treballen per a la justícia social, i que tenen clars exemples en el camp de l'educació social. I transformació, perquè la praxi de l'educació social des de la pedagogia de l'acompanyament no pot limitar-se a entrar en la roda de la reproducció mitjançant processos de cosificació dels subjectes que acompanya.⁴⁸ Aquest plantejament és justament el que Peter McLaren reclama quan fa referència a la pedagogia del Che Guevara, afirmant que: «al Che lo animaba su indignación por la despreocupación y por la indiferencia con las que el capital destruye vidas humanas —desproporcionadamente por lo que se refiere a los trabajadores del mundo y a las poblaciones de piel oscura, y aparta a los ricos de la compasión y de la obligación de rendir cuentas».⁴⁹

Però, segurament, parlar de pedagogia de l'acompanyament demana encara anar més enllà i oferir la possibilitat real que les persones amb necessitats socials puguin ser el centre de les seves vides a través de la gestió de grups d'ajuda mútua autoorganitzats, amb una presència més reduïda dels professionals. Tal com hem anat exposant al llarg de l'article, aquesta pedagogia que proposem insisteix a no recórrer el camí per l'altre, sinó a caminar al seu costat. D'aquesta manera és l'altre el que decideix i és l'altre el que un dia pren la decisió de dir: fins aquí arriba aquest primer trajecte que hem caminat conjuntament. De fet, l'objectiu de tot educador social hauria de ser el de fer-se prescindible per a aquest altre que ha acompanyat en el seu trajecte de creixement i d'autonomia personal.

47. Entenem per *cosificació* el resultat de determinades pràctiques socials que converteixen els subjectes en objectes (coses) i que per tant perden la seva condició de *fers de projecte*. Aquest plantejament és una bona guia per a l'acció de l'acompanyament social amb persones en situació de vulnerabilitat.

48. Peter McLAREN, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Mèxic, Siglo XXI, 2001, p. 61. McLaren fa una lectura de l'educació i el compromís des de l'òptica marxista, tot i que, com afirma, aquesta és una visió que no corre el perill de posar-se de moda.