

Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia

JORDI PLANELLA
España

El educador no pretende ir a enseñar nada, sino que entiende que aquella persona ha vivido unas determinadas circunstancias, diferentes (o no tan diferentes de las tuyas) que la han llevado a una situación complicada. El educador la acompaña en un camino conjunto en el cual cada uno aporta alguna cosa. (Funes Y Comas, 2001, p. 38).

Introducción

El artículo que presentamos se construye en torno a tres variables conceptuales que planteamos como esenciales. Se trata del acompañamiento, de la vulnerabilidad y de la antropología. Las dos primeras son más o menos habituales en praxis y discursos del campo de la educación, pero la mirada antropológica a las vulnerabilidades y al acompañamiento sigue siendo (por lo menos en muchos países) más que escasa. Pretendemos revisar y situar las formas que bajo argumentaciones profesionales, dibujan y marcan las diferencias del "otro" y lo dejan (a menudo para siempre) situado en los márgenes de la comunidad. Tal vez seamos nosotros mismos (los prácticos y teóricos de la pedagogía y la educación social) que a merced de defender a capa y espada nuestra coraza profesional no les permitimos descubrirles y descubrirnos como personas.

1. El acompañamiento como praxis pedagógica

El término *acompañamiento* empieza a ser utilizado entre los profesionales del trabajo social y la educación en torno a los años setenta, especialmente en las asociaciones que luchaban contra la exclusión social y a favor de la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países de habla francesa. En aquel momento se hacía alusión a la urgente necesidad de cambiar las formas de denominar las prácticas sociales y de la educación especial, viéndose claro el paso terminológico de *asistencia* a *solidaridad*. Este giro interpretativo y conceptual de las tareas de los profesionales del campo de la acción social permitió empezar a pensar que las personas con necesidades sociales pudieran desarrollar al máximo su autonomía y sus proyectos vitales. Todo eso se desarrolló sin apartar a las personas de sus contextos de vida habituales; ya que dicho distanciamiento (la idea foucaultiana de excluir para incluir) formaba parte de sus métodos de intervención por excelencia.

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653

n.º 46/5 – 25 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



1.1. Situando el acompañamiento socioeducativo como práctica discursiva

El verbo *acompañar* procede del término latino *cumpaniare* y significa "compartir el pan con" alguien. Se trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente. En griego, en las eucaristías de los cristianos primitivos, se denominaba "*Klasis blando artou*" a la práctica de "compartir el pan con los otros seguidores de Jesús". Isidor Baumgartner (1997, p. 254) utiliza el término *begleitung* (acompañamiento) para designar la tarea que se lleva a cabo desde lo que él denomina como *psicología pastoral*; para él se trata de tener presente que: "el primer paso del acompañamiento consiste en acercarse y andar juntos. Con ello se aborda el movimiento fundamental en todo consejo". Si nos centramos en una dimensión mucho más profunda del tema y siguiendo la propuesta de Paul (2004) obtenemos un cuadro que se construye a partir de tres variables: lo *relacional* (sobre las formas de conexión), lo *temporal* (sobre las formas de sincronicidad) y lo *espacial* (sobre las formas de desplazamiento).

CUADRO 1

A ALGUIEN	PARA IR DÓNDE ÉL VA	AL MISMO TIEMPO QUE ÉL
- Posición o conexión (relacional).	- Desplazamiento (espacialidad).	- Sincronicidad (temporal). - Idea de simultaneidad entre distintos actos. - Compartir.
- Idea de nexo o de unión.	- Idea de desplazamiento de un lugar hacia otro, cambio de plaza o de posición.	- Idea de simultaneidad temporal. - Información de coexistencia. - Concomitancia y coordinación.
- Unirse. - Poner al lado.	- Ir hacia.	- Ir de par con. - Estar en fase con.
- Contacto y contigüidad. - Proximidad y conexividad.	- Movimiento de desplazamiento. - Progresión y dirección.	- Coexistencia. - Concomitancia y coordinación.
<i>Similitud:</i> - Principio de relación y de identidad. - Conformidad, acuerdo.	<i>Movimiento:</i> - Principio dinámico de transformación. - Creador de distancias. - Diferenciador.	<i>Alteridad:</i> - Principio de alteridad generador de: simetría/asimetría.

Paul (2004, p. 61).

La perspectiva del trabajo de Paul está centrada en revisar las formas epistemológicas que constituyen el acompañamiento como praxis profesional. Esta aproximación etimológica sitúa la acción del acompañamiento en la línea de "caminar al lado de alguien" que se dirige hacia un objetivo, y generalmente es marcado como objetivo *la autonomía de los sujetos*. Esta idea de "marchar al lado de" cómo uno de los fundamentos metafóricos del acompañamiento nos remite a la tarea que ejercía el pedagogo en la Grecia antigua. *El paidagogos* era el sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre la casa y la escuela. Su función, en un inicio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de quitar el reducido equipaje de su joven amo y la linterna para alumbrarle el camino. El pedagogo, a través del contacto cotidiano que tenía lugar en éste andar del acompañamiento, ejercerá la educación más allá de la

instrucción que el niño recibe en la escuela. La esencia de la función del *paidagogos* será recogida en los replanteamientos de la educación como acompañamiento y de su vinculación en la praxis socioeducativa.

Las formas del acompañamiento pueden definirse o construirse en lo que Gay y Stephenson (1998) han planteado como el *Spectrum of mentoring styles* y que recogemos en el cuadro siguiente:

CUADRO 2

SPECTRUM OF MENTORING STYLES		
Dirección	↔	Guía
Jerarquía	↔	Reciprocidad
Control	↔	Empowerment
Desigualdad	↔	Igualdad
Dependencia	↔	Autonomía

Gay y Stephenson, 1998.

El término acompañamiento es, en realidad, un *concepto paraguas* que abarca múltiples formas de entender y trabajar con personas desde el nexo de la proximidad a las mismas. La referencia a la proximidad, como categoría fundamental no es vana. Tal y como nos recuerda Couloubaritsis (2005, p. 30): "el mundo de la proximidad espacio-temporal se expande por todas partes y nos interpela de forma inexorable, pues su emergencia, en tanto que fenómeno generalizado de nuestra época, penetra por todos los recodos de la sociedad y toca lo más profundo de nuestra vida cotidiana". Como se puede deducir del cuadro 1 son diferentes las perspectivas que permiten construir, en sentido amplio y abierto, el concepto y modelo que proponen los diferentes autores. Compartimos la idea de que "el acompañamiento, en su vertiente práctica, puede entenderse como una traducción operativa y concreta de este cambio de perspectiva de la intervención social que cada uno oye como necesario" (UNIOPPS, 1995, p. 21). No se trata de prácticas totalmente nuevas, sino que lo que es realmente novedoso es el uso que se hace del término y la carga positiva que en el trabajo con personas en situación de dificultad social ha ido tomando. Para Rachid Benattig (1999) el acompañamiento social se ha convertido en un término comodín que integra todas las iniciativas, los métodos y las prácticas con el objetivo de ayudar en las personas sin capacidades de seguir adelante por los suyos propios medios". El solo hecho de denominar determinadas prácticas como prácticas de acompañamiento ya posibilita otra hermenéutica de la función de los profesionales de la educación social¹.

1.2. Acompañamiento y pluridimensionalidad: manifiesto por una educación social poscartesiana

En el campo de la educación social, una de las claves esenciales es *descubrir* a la persona. En demasiadas ocasiones terminamos por olvidarnos que trabajamos con personas y tenemos la sensación de que trabajamos con "niños problemáticos", con ancianos, discapacitados, presos, mujeres maltratadas,

¹ Hablar de acompañamiento reubica, de entrada, el rol del que acompaña y el rol del que es acompañado; ello se lleva a cabo reconstituyendo las posiciones de poder y control que habían sido creadas desde modelos de intervención paternalistas.

toxicómanos, caracteriales, adolescentes conflictivos, etc. La etiqueta, el diagnóstico educativo, psicológico, psiquiátrico y social –que por otra parte a los profesionales nos hace sentir seguros en el ejercicio de nuestra profesión– nos aleja del punto nuclear. 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* (persona pero *maltratada*, persona pero *anciana*, persona pero *toxicómana*, persona pero *presa*, persona pero *discapacitada*, etc.). Para Hayez (1997) los “acompañantes tienen frente a ellos otros sujetos humanos, portadores de deseos y de un proyecto de vida, al reconocimiento del cual, en un principio tienen derecho”. A esta acción de adjetivar y no ver en realidad el proyecto de vida de los sujetos (y de preponderar la adjetivación en lugar de hacerlo con la sustantivación) Goffman la llamará estigmatizar. El estigma señala y marca aquello negativo del sujeto, arrancándole justamente lo que de *persona* poseía.

Para ello es necesario acercarse al hombre desde una perspectiva global. Platón, a pesar de la insistencia de algunos por revivir su aforismo de “*el cuerpo es una prisión para el alma*”, ha quedado desplazado, lo mismo que determinadas posiciones pedagógicas que pretenden fundamentarse en miradas cartesianas a los sujetos. Nos encontramos ante la posibilidad de construir una educación social que podemos denominar “poscartesiana”. En esta misma dirección compartimos la afirmación de Barceló (2000, p. 23) al decir que “el hombre es una unidad organística en la cual el cuerpo, el sentimiento y el pensamiento actúan conjuntamente, globalmente y, están fuertemente relacionados. Es una unidad, pues, psicosomática, en la cual no podemos entender ningún aspecto sin tener en cuenta las otras”. El hombre no es visto desde una perspectiva unidimensional, sino que podemos verlo desde cinco perspectivas diferentes, que a la vez están unidas y son complementarias. Estas configuran las características del sujeto. Somos conscientes de la parcialidad del intento de clasificar sus dimensiones, pero esta aproximación nos ayudará a conseguir nuestro propósito.

La dimensión corporal

La corporeidad es un elemento esencial de nuestra persona. No solamente tenemos un cuerpo, sino que somos nuestro cuerpo². Sin él no existimos. Los aspectos físicos nos caracterizan y son nuestra carta de identidad. El cuerpo nos permite relacionarnos con los demás. En analogía con el signo lingüístico de Saussure, que es indisoluble, podríamos decir que la persona está formada por *significante* y *significado*. El cuerpo sería el *significante* que a la vez da *significado* a nuestras vidas. Le Breton (1990, p. 103) dirá de la dimensión corporal que “situar el cuerpo a través de las pulsaciones de la vida cotidiana es insistir en la permanencia vital de sus modalidades propias, su carácter de mediador entre el mundo exterior y el sujeto. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de su vida”. Pero también es verdad que, 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. Por otra parte, la dimensión corporal permitirá el desarrollo de un aspecto fundamental en las relaciones humanas: la comunicación no verbal. Un ejemplo de ello es la vida de Robert Murphy (1987), un antropólogo con parálisis

² En muchas sociedades tradicionales el cuerpo no se separa de la persona. El cuerpo modélico conlleva el separar al sujeto de los demás, del cosmos y de él mismo. En una investigación llevada a cabo por Maurice Leenhardt, la tribu de los Canaques le dijo que lo que les habían aportado los occidentales era el “cuerpo”. Para ellos, con anterioridad a la llegada de los europeos, el concepto de cuerpo no existía; existía el de persona, pero no el de persona separada del cuerpo.

y obligado a desplazarse en una silla de ruedas, donde se pone en evidencia este proceso de hipercorporalización. Se trata, a la luz de la perspectiva que hemos planteado, de personas que encarnan determinados cuerpos, pero sobretodo de cuerpos encarnados por personas.

La dimensión intelectual

En muchas ocasiones el hombre ha sido definido como un *animal racional* y este era el punto de inflexión que separaba a los hombres de los animales. Actualmente encontramos otras perspectivas que definen al hombre en relación con los animales que van más allá de esta concepción. La dimensión intelectual de la persona le permite actuar de forma intencionada, pensar de forma racional y adaptarse de forma eficaz al entorno. El hombre no se limita a vivir y a sobrevivir, sino que a través de sus funciones intelectuales busca dar sentido a su vida. Muchas de las personas que son acompañadas desde la acción social tienen "derecho" a hacer uso de sus funciones intelectuales y así dar sentido a la vida que les ha tocado vivir. Esta concepción no siempre se encuentra presente en el campo de la educación social. A menudo tendemos a ver a determinados colectivos con determinadas dimensiones amputadas³. Por otra parte, no podemos olvidar que la dimensión intelectual de la persona no está aislada de su dimensión corporal, sino que ambas se complementan perfectamente.

La dimensión emotiva

Las emociones y los sentimientos dan sabor y emoción a la experiencia humana. Es una dimensión de la persona que implica a las demás dimensiones (cuerpo, intelecto, etc.). Una organización de las emociones de la persona podría ser la siguiente:

- Primarias: serían todas aquellas emociones conectadas con la cólera, la tristeza, el miedo, la alegría, etc.
- Ligadas a sensaciones: como el dolor, el placer, el asco, etc.
- Ligadas a la autoestima: éxito, fracaso, vergüenza, orgullo, culpa, inferioridad, etc.

Se trata de una dimensión muy importante en el campo de la educación social. Sin un equilibrio emocional será muy difícil la evolución de la persona. La importancia de trabajar las emociones, desde las emociones y a pesar de las emociones nos la confirma Goleman (1995, p. 26) cuando dice que "todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución". El equilibrio emocional, pero especialmente el "no estar" emocionalmente bloqueado, facilitará enormemente el encuentro con la persona.

La dimensión social

La persona no es un mundo cerrado, sino que tiene sentido en tanto que pone en juego su dimensión relacional. El hombre es por antonomasia un ser social. El yo emerge cuando se pone en relación con el tu, nos decía Martin Buber, porque no somos seres autosuficientes, necesitamos a los demás para

³ Es fácil encontrar algunos ejemplos de lo que estamos exponiendo: personas con discapacidad, personas enfermas mentales, personas ancianas, etc.

vivir y crecer. Las personas con algún tipo de necesidad no pueden vivir ni solas ni aisladas de la comunidad. Es necesario que la educación social posibilite esta incorporación, esta conexión con la comunidad y con su entorno. Algunas de estas personas “tienen dificultades para abrirse (miedos con experiencias negativas del pasado los paralizan), y otras carecen del debido equilibrio cuando se abren totalmente a los demás (han puesto a su disposición todo lo que tienen, sin tutelar su intimidad)” (Brusco, 1998, p. 73). Desde esta perspectiva, las instituciones totales –que denominó Goffman– han perdido todo sentido (si alguna vez lo tuvieron); las instituciones o se encuentran “en la comunidad” o no tienen razón de ser. De lo contrario, ¿qué sentido tiene producir seres aislados de la sociedad, del mundo, de la comunidad? Para ayudar a desbloquear los bloqueos, la educación social debe ser socializadora, no segregadora o constructora de “mundos paralelos”.

La dimensión espiritual

Todo el mundo tiene en su vida una dimensión espiritual, ligada a la respuesta sobre qué sentido tiene nuestra vida, los valores que rigen nuestra forma de vivir, las creencias filosóficas que hemos desarrollado o las creencias religiosas que ordenan nuestra vida interior. No podemos limitar únicamente esta dimensión espiritual a aquello relacionado con la religión. La dimensión espiritual es mucho más amplia. Debemos respetar esta dimensión, pues se trata de aquello profundo, aquello íntimo de la persona. Esta dimensión, además, recobra otra lectura desde la óptica de la interculturalidad. Debemos preguntarnos de qué forma viven su dimensión las personas con las que trabajamos que proceden de culturas diferentes a la nuestra propia, para poder entender su realidad y no “herir” sus formas espirituales.

1.3. Más allá de las máscaras: técnicas y tácticas en el acompañamiento socioeducativo

Acompañamos a las personas hasta la salida, para despedirnos, para decirnos adiós; podemos acompañar a las personas al médico, a través de un determinado recorrido; podemos acompañar a alguien a hacer sus compras. En todos los casos, el hecho de acompañar denota una relación de amistad, de proximidad. La práctica del acompañamiento social se fundamenta en una expresión de Barry Stevens: *Persona a persona*. Nuestra apuesta es clara, dejar de ser las etiquetas que nos ponen, o que nos ponemos, para *descubrirnos personas*. Descubrir al otro *persona* implica olvidar el adjetivo que le ha llevado justamente hasta nuestro encuentro. Esto quiere decir que nos centramos en la persona y no en la toxicomanía, en la patología, en la problemática social, en la discapacidad, etc. Nos olvidamos de las “etiquetas” que supuestamente organizan y distribuyen a los sujetos en grupos a partir de unos grados de normalidad y anormalidad, muy a menudo arbitrarios, absurdos, clasistas y la mayoría de las veces inhumanos. Y si por una parte debemos descubrir, entre la máscara de los síntomas y las etiquetas a la persona, también debemos permitir que el otro descubra en nosotros nuestra persona y no solamente nuestro profesional. Decía Guillermo Borja (1995, p. 24) que “tabú de los tabúes es reconocerse persona ante los pacientes”. 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 de la educación social, demasiados de ellos carcomidos, llenos de polvo u oxidados.

Algunas de las formas de acercarse a la persona, de permitir que precisamente dos personas compartan el camino son las siguientes:

- APRENDER A ESCUCHAR: aquello más importante para poder escuchar al otro, es empezar a aprender a estar en *silencio*. Es silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones. Escuchar es salir del rol que la vida nos ha dado, el de psicopedagogo, trabajador social, médico, psicólogo, educador social, etc. para intentar recibir al otro en total plenitud, en todas sus dimensiones. Escuchar es desligarse, por lo menos momentáneamente, de todo deseo de cambiar, de consolar, de tomar de la mano la vida del otro.
- APRENDER A MIRAR: el otro no es simplemente un "caso" del cual me ocupo. Acompañar es traer una mirada nueva sobre la persona y su historia, es creer totalmente en las potencialidades de la persona, ayudarla a tomar conciencia y a desarrollarse; sea cual sea su estado actual. Es justamente esta mirada que, por efecto de espejo, va a permitir al otro cambiar la imagen que tiene de él mismo. Este planteamiento del acompañamiento como un aprendizaje de una nueva mirada sobre el otro, se centra en la idea de aprender a desaprender, aprender a no saber mirar al otro tal y como lo hemos visto (con todas sus características negativas como rasgos de identidad) tal y como la sociedad ha querido mostrarlo.
- DEJARSE TRANSFORMAR POR EL OTRO: dejarse transformar es abrirse a una relación recíproca. Encerrar al otro en el rol de "ayudado" y cerrarnos a nosotros mismos en el rol de "ayudantes" y por lo tanto privar al otro de su capacidad de ser, de ofrecerse para ser útil, es hacerle sentir culpable de ser objeto de demanda de compasión o de intervención socioeducativa. Acompañar es hacer acto de presencia física al lado del otro, cuerpo a cuerpo, espacio vital con espacio vital, para producir un proceso de transformación bidireccional. Contrariamente, dejarse tocar, interpelar, transformar por el otro, es reconocer sus propios límites.

1.4. Los caminos del Acompañamiento

El objetivo básico del acompañamiento social (A.S.) es 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. El A.S. será una acción que tendrá lugar de forma transversal, incorporando todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona. Esto significa que el A.S. tiene lugar en la residencia, en el hogar tutelado, en el centro de día, en el centro ocupacional, en el centro especial de trabajo, en los proyectos de inserción laboral, en las actividades de ocio y tiempo libre, en los clubes deportivos o en todos los espacios de la comunidad, en las escuelas de educación especial, en las escuelas de adultos, en las aulas taller, en los institutos, etc. Nuestra propuesta no es una propuesta excluyente, que busque centrar y delimitar su marco de intervención de forma extremadamente acotada. Pensamos que la apertura de la maniobrabilidad del profesional acompañante, puede permitir una mayor eficacia en la consecución de los objetivos de la propia persona.

El A.S. se apoya en las capacidades de las personas (y no en sus discapacidades o incapacidades, o patologías o aspectos negativos) para desarrollar sus propias necesidades, sus iniciativas, con la finalidad de conseguir los objetivos que se han marcado en su proyecto de vida. Las etiquetas hacen que el grupo vea a la persona de forma exclusiva con lo que la etiqueta la marca, la presenta y la define.

Acompañar a una persona con necesidades sociales lleva consigo la idea de recorrido, de camino, de trayectoria, de desplazamiento *desde y hacia*, de esfuerzo, de horizonte hacia el cual avanzamos. Estas son, en definitiva, algunas de las metáforas que pueden ilustrar de forma poética el sentido del A.S. Para que el acompañamiento tenga el sentido que intentamos plantear a través de estas páginas, es necesario "vivir el camino, sentir cada piedra, cada paisaje, cada rama y cada arbusto (...) y es necesario también, sentir el cuerpo que se queja al ritmo de la tierra que va pisando" (Úcar, 1997). Porque precisamente es en este sentir (el darse cuenta, en definitiva, que uno está vivo) que las personas pueden incorporarse en el espacio social.

Aunque también es cierto que el camino no siempre es un camino real, una carretera, sino que a menudo el A.S. deambula por caminos que nos descubren nuestro propio interior. Es lo que Durrel (1979, p. 158) decía, hablando del viaje, cuando afirma que éste "es solamente una especie de travesía metafórica, un símbolo exterior de una marcha interior sobre la realidad". Este viaje de descubrimiento interior es especialmente importante en las personas con necesidades sociales, pues de forma habitual se las ha tenido como personas sujetas a actividades instrumentales y reproductivas, que difícilmente podían permitirles llevar a cabo un crecimiento personal. La perspectiva del crecimiento personal o del camino interior en el A.S. queda reafirmada por el planteamiento de Maslow (1972, p. 3) al decir que cada hombre posee una estructura interior, que en parte es natural, innata e inalterable.

2. Vulnerabilidades en la sociedad del riesgo

La sociedad del riesgo, de los riesgos y de las realidades está ahí, acechándonos a la vuelta de la esquina. Lo que creíamos que estaba consolidado termina por desmoronarse y caerse, chocar y romperse. Ello conlleva resituar muchas de las dimensiones y de los marcos que entendíamos servían para "organizar" nuestras prácticas profesionales. Cuestionarnos el riesgo y las construcciones de las necesidades, puede ofrecernos un posible camino para repensarlas.

2.1. La construcción social de los riesgos, las vulnerabilidades y las necesidades

Las formas de encierro, sin huida posible hacia el mundo, la sociedad o la comunidad, las encontramos todavía (a pesar de que con otras palabras y otras prácticas) de forma más o menos activa en proyectos, políticas, leyes y discursos que fundamentan la educación social. Ahora ya no se trata de ver este encierro como un encierro o extrañamiento del mundo, sin su dimensión física, sino que más bien se trata de un distanciamiento simbólico. Estar y no estar: ésta es la paradoja de nuestras formas de intervención con personas en situación de exclusión. Vivir en una especie de mundo paralelo sin que se ofrezcan demasiadas posibilidades de cruzar las vallas clínicas de la diferencia, de la intoxicación social. Nos dice Desjardins (2002) que la vida de determinadas personas en situación de exclusión tiene lugar en formato de "mundo paralelo", de un mundo que ocurre cerca del nuestro pero que no acaba de compartir con nosotros sus hechos, sus experiencias y sus realidades. Nos podemos preguntar qué sentido tienen estos muros simbólicos que separan a los sujetos excluidos del resto de la sociedad, de las verjas de los manicomios, de las rejas de las prisiones, de los "incomprensibles" para algunas personas con discapacidad, etc.

Tal como nos anuncian Gardet y Boussion (2005) : "Los extremos se tocan para los huérfanos. Unos centenares de huérfanos que al mismo tiempo son aprendices, la mayoría de los cuales han conocido la

miseria, van a vivir dentro de un castillo magnífico, un palacio suntuoso (...) Felices los pobres chicos de París y los alrededores que conocerán la vida de un castillo en 1946". La paradoja la encontramos en el hecho de que los muros han caído y en el caso de los muros que apartaban y protegían a algunas personas ya hace bastante tiempo que desaparecieron, pero de una u otra forma siguen marcando este paralelismo que nos separa. A pesar de la caída de los muros físicos del laberinto de la enfermedad mental, el colectivo seguía situado en los márgenes. Destruimos los primeros muros de ladrillo y piedra, pero construimos nuevos muros con las palabras y las miradas, y quizás ahora de forma más segregadora, apartando de nuevo a los sujetos del ágora de la comunidad. Hemos trabajado en la topografía de la exclusión, pero mucho menos en las terminologías y las visiones que construimos. La educación social sigue, en algunas ocasiones, hablando de forma ilusoria de los beneficios de sus buenas acciones. Hemos pasado de intervenciones centrífugas (en las cuales los sujetos eran expelidos hacia territorios seguros por el bienestar de la comunidad) a intervenciones centrípetas (en las cuales el sujeto es enviado al centro mismo de la comunidad pero en un plan paralelo). Redimir las acciones y las situaciones de este laberinto minotáurico no es suficiente. Habrá que repensarnos a nosotros mismos y especialmente a nuestras prácticas profesionales.

En boca y letras de prácticas y discursos socioeducativos aparecen una y otra vez las construcciones de las *necesidades sociales*. Los sujetos con los cuales el educador social interviene tienen unas determinadas necesidades. A veces las calificamos de necesidades educativas, necesidades médicas, necesidades sociales, necesidades especiales, etc. Como a menudo los sujetos nos llegan con el diagnóstico hecho sobre una determinada necesidad descubierta, ya no nos preguntamos por su validez. ¿Son válidas las necesidades prescritas? ¿Quién establece dichas necesidades?

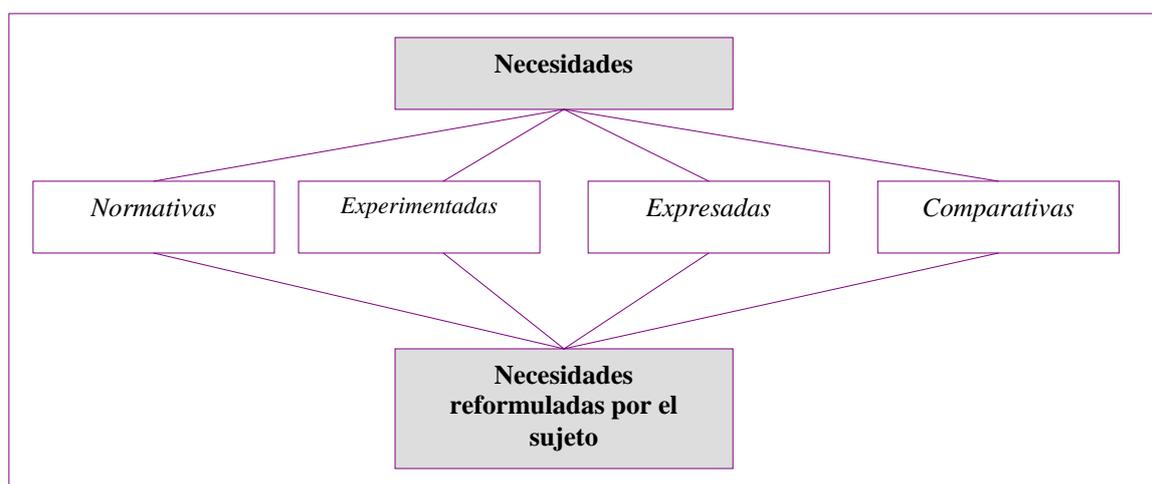
Igual que pasa con muchos otros factores, las necesidades pueden estar socialmente construidas. Somos nosotros mismos los que situamos su validez, los parámetros y los significados en los marcos y momentos que nos interesan o necesitamos. En este sentido, Doyal y Gough (1994, p. 33) nos proponen que: "El mero hecho de que la mayoría prefiera la alimentación, pongamos por caso, a la moda, no significa que una minoría preocupada por la elegancia en el vestir no pudiera optar de forma legítima por lo contrario". Tal vez, la propuesta de estos dos autores sea un tanto extrema, pero también es cierto que nos hemos quedado demasiado estancados en el modelo de necesidades sociales propuesto por Maslow y nos cuesta incorporar lo que se ha ido manifestando claramente como nuevas necesidades (alfabetización digital, etc.). Es necesario que dejemos de notificar cuáles son las necesidades y pasemos a preguntar a los sujetos interesados cuáles son sus necesidades reales. La percepción de necesidad puede tener muchos detalles, pero justamente lo que permite a los sujetos ejercer su condición de "sujetos" es manifestar y realizar acciones declarativas de cuáles son sus necesidades.

Para analizar lo que pueden representar las necesidades y sus diversas tipologías, seguiremos el planteamiento de Bradshaw (1983). Este autor analiza cuatro tipologías diferentes de necesidades. Entre éstas encontramos:

- *Necesidad normativa*: es la necesidad que el experto o profesional en la materia dictamina, establece o marca como modelo referencial. El proceso es sencillo. El experto o equipo de expertos establece un nivel "deseable" de bienestar y todos aquéllos que estando por debajo del nivel marcado pasan, automáticamente, a formar parte del *grupo de los necesitados*.

- *Necesidad experimentada*: es la necesidad que un individuo siente en su propia piel, aunque puede ser poco objetiva, pues alguna de las ayudas que se piden pueden no ajustarse a la necesidad real de una demanda de ayuda.
- *Necesidad expresada*: es un paso hacia adelante una vez la persona experimenta una necesidad. Muchas de las necesidades experimentadas no llegan a convertirse en necesidades expresadas, pues estas personas no manifiestan la demanda.
- *Necesidad comparativa*: parte de la idea de unas necesidades más globales, como podrían ser las que tiene una comunidad, una población, etc. El planteamiento se centraría en la idea de que si un individuo con una característica recibe esta ayuda, otro individuo con la misma característica habría, necesariamente, de recibir la misma tipología de ayuda.

Lo que planteamos puede quedar recogido en el cuadro siguiente:



Tal como afirmábamos hace unos años en otro trabajo: "Son sinónimos de este concepto las palabras: obligación, exigencia, requisito, precisión, urgencia, condición. Sentir necesidad es sentir que alguna cosa nos hace falta; en algunas ocasiones nosotros mismos podemos resolver y dar respuesta a estas necesidades, pero en otras es necesario recurrir a algún servicio especializado para que nos ayuden a dar respuesta a esta necesidad" (Planella y Maños, 1997). Más allá de estos modelos que imperan y predeterminan cuáles son las necesidades del otro, han existido modelos y proyectos que han permitido a los sujetos desarrollarse en función de sus propias necesidades.

2.2. Educar el cuerpo vulnerable

Los cuerpos y la educación social mantienen una relación alterada, tráfuga o anómala. Lo mismo sucede con las construcciones que hace con los cuerpos de los sujetos sobre los cuales interviene. De situaciones exclusivamente intelectualizadas pasamos a situaciones hipercorporalizadas. Aquellos sujetos excluidos y diagnosticados son, a menudo, más cuerpo que mente. No se trata de cuerpos embellecidos y esbeltos, sino más bien de lo contrario, de cuerpos envejecidos y en cierta medida grotescos. Nos

encontramos con cuerpos con VIH, cuerpos envejecidos, cuerpos maltratados, cuerpos violentados y abusados, cuerpos degenerados, cuerpos paralizados, cuerpos narcotizados, cuerpos mestizos, cuerpos al límite de la frontera, cuerpos monstruosos y cuerpos, en definitiva, que pululan a la deriva en las sombras de la ciudad. Demasiado a menudo convertimos la presencia del otro en aquello que aparentemente es: su cuerpo. Nos olvidamos precisamente de su dimensión más amplia: la persona con su globalidad y su sentido total.

Lo que propone Llamas (1995, p. 153) en relación a la hipercorporalización es plenamente sugerente: "La consideración preferente de algunas categorías de personas en función de sus cuerpos ha sido, a través de los tiempos y en muchas culturas, una estrategia recurrente de control y dominación. Si bien en la realidad humana (de manera general e indiscutiblemente) corpórea, podría decirse que algunas personas son más cuerpo que otras". El postulado de *más cuerpo* no es, necesariamente, una cuestión de volumen sino de esencia. Ese plus no constituye, pese a lo que pueda parecer, una ventaja, sino más bien un inconveniente. La hipercorporalización no es fruto del azar, sino que responde a determinados principios de sujeción. Las categorías humanas en exceso encarnadas coinciden a menudo con sectores sociales discriminados, explotados y oprimidos.

El cuerpo del otro se ha convertido en el espacio paradigmático para el ejercicio de una pedagogía del poder, de una pedagogía fundamentada –sobre todo– en la ejecución y visión de los estigmas sociales y corporales. A menudo, sin embargo, nos olvidamos de que el cuerpo es el espacio por excelencia de incorporación social, y al mismo tiempo de exclusión social. Recordamos las descripciones de Foucault sobre las penas corporales y los castigos aplicados en público, justamente para hacer evidente este sentido de sujetos separados de la comunidad. Esta idea ha estado presente en muchas de las prácticas socioeducativas, aunque a menudo ha sido una presencia más inconsciente que consciente. Es así, por ejemplo, que el cuerpo de las personas con discapacidad (sujetos a ser atendidos desde la pedagogía social) era construido como un cuerpo *Freak*, un cuerpo monstruado y negativizado, un cuerpo que asusta y proclama a los cuatro vientos esta condición de "peligroso," de posible portador de alguna maldición social y personal.

El resultado de hipercorporalizar a los sujetos es un alto nivel de estigmatización (corporal) que dificulta la huida y la inclusión en los espacios corporales y sociales de la comunidad. Más allá de estas subyugaciones corporales algunos sujetos han optado por *resistir*. Tal como afirmamos en un anterior trabajo: "Pero, ¿a qué, a quién y cómo tienen que resistir estos cuerpos formados en su autoconciencia? Son muchas las respuestas que se pueden dar a una pregunta como la que nos formulamos, a pesar de que pensamos que lo que es importante es resistir a la imposición, sobre todo, de lo que hemos designado como cuerpos ortodoxos. Los cuerpos ortodoxos son cuerpos que vienen dados, que son constituidos por los otros, que sitúan a los sujetos en espacios donde el deseo se encuentra aplacado; espacios donde el cuerpo ya ha vuelto a perder la posibilidad de desarrollar su narrativa. Se trata, en definitiva, de resistir al ejercicio de la biopolítica, que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos de los otros" (Planella, 2006, p. 287).

Una de las salidas, basada en la resistencia, es trabajar en lo que designamos como el proyecto de ideación corporal a través del cual los sujetos proyectan su idea de cuerpo (de su propio cuerpo) y no se someten a lo que los otros piensan y diseñan sobre como tienen que ser y como tienen que ser vistos sus cuerpos.

3. Hacia una antropología del “vivir con”

La propuesta central de nuestro artículo se dirige a la construcción de formas de existencia “compartidas”. Si hemos empezado definiendo el acompañamiento como “*compartir el pan con alguien*”, entendemos ahora que la convivencia debe poder enfocarse desde lo que podemos designar como “antropología del vivir con”. Decía Eudald Carbonell (uno de los tres directores de las excavaciones de Atapuerca) que todavía no somos humanos, que nos falta un paso y proceso para “aprender a convivir”. Pero más allá de una mirada prospectiva, creo que es necesario apostar por las formas reales y posibles, actuales y situadas de “estar en el mundo”. A partir de dichas ideas vertebrales queremos afrontar esa dimensión antropológica que anunciábamos al inicio del texto.

La mirada antropológica a la praxis socioeducativa nos permite ampliar nuestros puntos de mira. Más allá del uso de las miradas antropológicas para fines políticos ligados al control de las poblaciones (Ill Reich, antropologías colonialistas, etc.) tenemos la posibilidad de centrarnos en el uso de la antropología como forma de conocimiento de las alteridades. Si entendemos que las sociedades contemporáneas se sitúan en el marco de lo que podemos denominar teorías postcoloniales, teoría *queer*, estudios culturales, etc. es posible pensar (o re-pensar) la práctica socioeducativa a la luz de sus ideas. Es por eso que hablamos de “vivir con” en el sentido reconstructivo de una antropología de la convivencia. En una mirada amplia de esta perspectiva proponemos dos miradas a esta antropología de la convivencia.

3.1. Estos sí que son humanos: notas para una educación social “humanizante” y antipaternalista

Una y otra vez nos viene a la cabeza la frase de Joaquín García Roca (1998, p. 95): “en la sociedad del riesgo, los peligros son inseparables de su condición social, de modo que existen catástrofes naturales: para que se produzca un incendio no es suficiente que haya descarga eléctrica, sino que se necesario que el bosque esté sucio o que haya crecido sin masa forestal, lo cual se un acontecimiento estrictamente social”. ¿Si lo que él describía era un hecho social, la discapacidad no podía serlo también? No es un camino fácil “excavar” en las estructuras sociales, que enmascaradamente nos presentan la “clínica de las intervenciones” en vez de una “antropología del acompañamiento”. No es fácil tener que justificar esta nueva epistemología. De hecho, hemos podido pasar de lo que sería una epistemología estrictamente científica, a una “epistemología implicativa”. El modelo de la epistemología implicativa conlleva la dimensión misma de la disidencia.

Entendemos por disidencia que algo se ha separado, en materia de doctrina, de una comunión, de una escuela filosófica, de una línea política, etc. Pero ¿De qué nos hemos separado llegados a este punto preciso? Nos hemos separado (por lo menos eso hemos intentado construir) de las definiciones, clasificaciones y objetivaciones de los sujetos considerados “anormales”, distintos, objetos de nuestras maneras y formas de “intervenir”. Nuestra experiencia como “monitor” (en el sentido literal del termino de repetir una imagen que aparece proyectada) en un centro ocupacional de personas con discapacidad (clínica e irrefrenablemente paternalista) nos animó a trabajar en la formación de profesionales del campo de la educación y del trabajo social, planteando el modelo de acompañamiento social como rotura con las concepciones dicotómicas de la educación social. Las prácticas paternalistas se justifican porque “el principio de limitación de la libertad justifica la coacción del Estado para proteger a los individuos de daños que se

podrían infligir a sí mismos, o en la versión extrema, para guiarlos –les guste o no– hacia su propio bien” (Feinberg, 1973). Las prácticas paternalista mantienen a los sujetos de la psicopedagogía en condición de “menores de edad” de por vida (en el caso de las personas adultas con discapacidad psíquica), de adolescentes habitantes de pasillos de los institutos, de personas dependientes de por vida. Otras formas de plantear la psicopedagogía son posibles.

Ejercer la disidencia, retomando esta dimensión política que hemos anunciado, implica partir de una posición política para llegar a la posición igualmente política que no es otra que el sujeto en su plenitud. Las disidencias están cada vez más claras y más justificadas, pero no dejan de ser disidencias y de vivir en la clandestinidad. Quizás este sea su verdadero destino: ser disidencias que buscan renovar el método cuando este está instaurado como “doctrina oficial”.

3.2. Pedagogía del “otros-y-el-nosotros”

Demasiado a menudo construimos nuestras vidas, nuestras relaciones, nuestros contextos a partir de “los-otros-y-el-nosotros” y esta construcción determina excesivamente la mirada que hacemos (les hacemos). Algunas de las ideas de Vanier (2000, p. 15) siguen siendo tan radicales como la primera vez que fueron escritas. En este sentido nos sigue atrayendo que “aquellos que presienten esta vida nueva y la ven emerger a través del desorden, a menudo son considerados como revolucionarios; se les considera demasiado modernos y demasiado liberales. Aquellos que presienten nada nuevo y sólo perciben que sus puntos de referencia habituales tambalean, tienen miedo y se aferran a lo que conocen. En cuanto a los que gobiernan, a menudo creen que, manteniendo el poder, evitarán así la anarquía. En realidad, los responsables, tienen miedo de compartir o de perder el poder. Ellos también temen el cambio”. Se trata de escuchar la voz del otro, la alteridad de las otras voces, que no son sino aquellos que tenemos cerca (muchas veces más cerca de lo que podemos imaginar). Mientras el otro se encuentre en situación de opresión, hará falta que ejerzamos la “disidencia” como herramienta y método para liberarlo. Y es en esta dirección que compartimos con Freire (1970, p. 45) que “la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia es la liberación de todos”. Liberar a los sujetos de los brazos que los oprimen debe formar parte de las utopías que dibujamos, aunque sea para no confundir a la educación con la *educastración*.

Llegados a este punto, no pretendemos haber resuelto el tema ni el problema; nuestro objetivo no era otro que el de presentar formas reales de repensar y reconstruir lo que podemos denominar como “pedagogía de las alteridades”, porque es precisamente “alterando” la diferencia de los sujetos (de la construcción negativa hacia posiciones positivas) que es posible recorrer algunos pasos (pocos pero estamos convencidos que seguros) hacia una forma de convivencia más consolidada.

Bibliografía

- BENATTIG, R. (1999): “L’accompagnement social: éléments d’analyse sur les réalités et le devenir de pratiques professionnelles sociales actuelles”, en: *Migrations Études*, n.º 89, pp. 1-12.
- BARCELÓ, T. (2000): *Centrar-se en les persones*. Barcelona: Pleniluni.
- BAUMGARTNER, I. (1997): *Handbuch der Pastoralpsychologie (Psicología pastoral)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- BORJA, G. (1995): *La locura lo cura. Manifiesto psicoterapéutico*. Vitoria: La Llave.
- BRADSHAW, J. (1983): *Una tipologia de necessitat social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BRUSCO, A. (1998): *Humanización de la asistencia al enfermo*. Madrid: Centro de Estudios sobre Humanización de la Salud.
- COLLEY, H. (2003): *Mentoring for Social Inclusion. A Critical Approach to Nurturing Mentor Relationships*. Londres: RoutledgeFalmer.
- COULOUBARITSIS, L. (2005): *La proximité et la question de la souffrance humaine. En quête de nouveaux rapports de l'homme avec soi-même, les autres, les choses et le monde*. Bruselas: Ousia.
- DESJARDINS, M. (2002): *Le jardin d'ombres. La poétique et politique de la rééducation*. Québec: Presses Université de Québec.
- DOYAL, L., y GOUGH, L. (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria/FUHEM.
- DURREL, L. (1979): *Cefalú*. Barcelona: Edhasa.
- FEINBERG, J. (1973): "Legal Paternalism", en: *Canadian Journal of Philosophy*, n.º 1, pp. 105-124.
- FERNÁNDEZ, M. (1997): *Antropología de la convivencia. Manifiesto de antropología urbana*. Madrid: Cátedra.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FUNES, J., y COMAS, M. (2001): *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnincometodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofia.
- GAY, B., y STEPHENSON, J. (1998): "The Mentoring Dilemma: Guidance and/or Direction?", en: *Mentoring and Tutoring*, 6 (1), pp. 43-54.
- GOLEMAN, D. (1995): *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- HAYEZ, J-Y. (1997): "L'accompagnement des autres: le changement ou le maintien du statu quo", en: *Sauvegarde de l'Enfance*, 97/1, pp. 27-37.
- LE BRETON, D. (1990): *Anthropologie du corps et modernité*. París: PUF.
- LLAMAS, R. (1995): "La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de sida", en: LLAMAS, R. (Comp.): *Construyendo identidades. Estudios desde el corazón de la pandemia*. Madrid: Siglo XXI.
- MASLOW, A. H. (1973): *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- MURPHY, Robert (1987): *The Body Silent*. Nueva York: W.W. Norton.
- PAUL, M. (2004): *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. París: L'Harmattan.
- PLANELLA, J., y MAÑÓS, Q. (1997): *Conceptos básicos de animación y animación estimulativa*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- : *Subjetividad, disidencia y discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE.
- PLANELLA, J., y PAGÈS, A. (Coord.) (2007): *Poéticas de la humanización: miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona: Ediuoc.
- UCAR, X. (1997): "Las virtudes pedagógicas del camino de Santiago", en: PANTOJA, L. (Coord.) *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- UNIOPPS (1995): *Guide pratique de l'accompagnement social*. París: Syros.