

EL COMPROMÍS EN ELS PROCESSOS D'ACOMPANYAMENT PERSONAL

Maite Marzo i Sònia Miguel

La meua identitat es defineix pels compromisos i identificacions que proporcionen el marc o horitzó en el qual intento determinar, cas per cas, allò que és bo, allò que cal fer, allò que aprovo o allò a què m'oposo.

CHARLES TAYLOR

La reflexió sobre la praxi educativa és una reflexió sobre la praxi ètica.

JOSEP M. DUART

INTRODUCCIÓ

No és fàcil començar a reflexionar entorn del compromís en els processos d'acompanyament i una manera de fer-ho seria recórrer a diccionaris etimològics o descriptius que ens aclareixin els misteris del terme. Després de meditar-ho, trobem el punt de partida d'aquest capítol en una petita nota necrològica en record d'un educador en el llibre *Pioneros, una experiencia educativa*. La nota deia així: «José Muñoz Segura, El Pelos. Educador del Movimiento Pioneros, home compromès amb la realitat social, amic de la joventut amb problemes, enemic de la hipocresia, gran company, exemple viu de l'home que lluita per i amb un món que pateix.»

I després d'aquesta breu necrològica seguia un text de Brecht que deia: «Un home que lluita un dia és bo; un home que lluita un any és millor; un home que lluita tota la vida és... imprescindible.» Que aquesta citació serveixi per reivindicar el «compromís revolucionari» dels educadors i educadores en la seva feina quotidiana i en les seves vides.

EDUCADORS COMPROMESOS: QUÈ ENS HAN DEIXAT «AQUELLS» EDUCADORS?

Al llarg de la història trobem experiències i educadors que s'han caracteritzat per *estar compromesos*, per *no fer d'educadors* sinó per *ser-ho*. Exemples

com les vides i obres de Francesc Ferrer i Guàrdia, Anton S. Makarenko, Fernand Deligny, Paulo Freire, Janusz Korczak, Antonio Gramsci, etc., o del Movimiento Pioneros, d'Enrique Martínez Requena i Enrique de Castro, ens mostren i demostren que les pràctiques pedagògiques tenen un punt crucial de connexió amb la idea del compromís, amb comprometre's amb la societat i en la societat. Tots i cadascun d'aquests moviments i autors han posat l'accent del quefer educatiu, és a dir, han prioritzat la seva acció educativa en diversos aspectes de la dimensió humana, però en definitiva tots tenen una finalitat comuna: transformar la societat i el món en què vivim per convertir-lo en un lloc millor.

Un educador social, tal com ens diu Salomó Marqués, «ha de ser una persona compromesa des del punt de vista social. No es poden mirar els toros des de la barrera...» (1995, p. 40). I és justament quedar-se a la barrera, viure sense comprometre's, el que segons Enrique de Castro hem d'evitar, potser fent de la nostra vida «un viure a l'espai dels xavals i amb ells...» (2001). Un compromís, el de l'educador, que no s'entén si aquest no «està al cas de les conjuntures polítiques i històriques de cada moment» (Comas i Funes, 2001, p. 11).

LES TASQUES DEL COMPROMÍS DE L'EDUCADOR EN ELS PROCESSOS D'ACOMPANYAMENT

Plantejar-nos parlar del compromís de l'educador social ha estat, de fet, un *continuum* en les nostres converses i discussions habituals. Gairebé diàriament, en l'assignatura de seminari que impartim a la nostra universitat, treballem amb persones que s'estan formant com a educadors, tractem que amb la nostra orientació i suport construeixin el seu propi marc de desenvolupament professional: aquest és, d'entrada, el nostre compromís amb elles.

La pregunta que tantes vegades hem sentit de si l'educador «és educador» o «exerceix com a tal» ha acompanyat la nostra proposta reflexiva. Ja deia Faustino Guerau que «la vida pedagògica té sempre una rebotiga biogràfica. Correspon molt poc a la formació acadèmica rebuda i molt a les etapes evolutives de la vida amb la forma idiosincràtica de resoldre-les» (1985, p. 12). Un concepte, el del compromís, que passa per fer de la vida pedagogia o de la pedagogia, vida.

Però, de què parlem quan parlem de compromís? El debat que apuntàvem en el paràgraf anterior ens situa en la discussió de si l'educador pot «vestir-se» d'educador de 8 h a 15 h i després pot convertir-se en algú no implicat, en algú no compromès, o ha de «ser» educador durant les vint-i-quatre hores del dia. Per a nosaltres el compromís és una cosa que s'exerceix des que un es lleva fins que se'n va a dormir, i allà on va, on intervé, on pensa i reflexiona, ho treu, ho

extreu, ho transmet. No es tracta d'un vestit, es tracta d'una pell; no es tracta d'un horari, es tracta d'una vida, una vida compromesa.

El compromís de l'educador posa de manifest que dels tres nivells que configuren l'essència de la seva professió —saber, fer i ser—, aquest últim no pot ser dividit en un «abans de les 8 h» i en un «després de les 15 h»; un «ser» que es caracteritza precisament per l'autenticitat (o hauria de fer-ho), ja que justament «cada professional s'utilitza a si mateix en tota situació d'intervenció, la seva pròpia persona resulta ser la seva eina o instrument de treball» (Vega, 1997, p. 176).

Per això, hem cregut interessant plasmar en aquest article les reflexions que creiem que tot educador ha de plantejar-se entorn del concepte de *compromís* i, per tant, entorn del concepte de *coherència*. És precisament perquè vam intentar ser coherents, que creiem que cal donar sortida a les nostres inquietuds; és una qüestió de responsabilitat professional i personal.

LES EXTENSIONS DEL COMPROMÍS

Entenem que una extensió no és abastable. Limitar el principi o el final és una tasca àrdua i difícil. El fet de limitar on comença i acaba el compromís personal i professional en les diferents dimensions de les quals parlarem, entenent-les com a microsistemes que funcionen de manera interrelacionada i per tant interdependents les unes de les altres, no segueix un ordre preestablert. Amb això, volem dir que l'opció personal que l'educador social adquireix en el nostre àmbit de treball pot començar a partir de voler comprometre's amb la societat o podria començar fruit d'una experiència d'acompanyament amb el subjecte, passant pel compromís institucional, aquell que adoptés com a membre d'un equip educatiu i/o el de la construcció de la professió.

En aquest anar i venir entre els diferents microsistemes, es produeix un «efecte bumerang», que comporta evolucions i canvis en aquests, i s'enriqueix a cadascun dels «viatges» que realitza. El desenvolupament dels diferents microsistemes pot ser de diferent intensitat: pot tenir vida pròpia i pot créixer segons les seves propietats particulars o pot estancar-se.

Seguint un procés paral·lel, el professional, que tendeix a comprometre's més en un sistema que en un altre, experimenta creixements diferents d'aquest per voluntat i interès propis a posar un èmfasi determinat en el microsistema preferent. La manera més evident de copsar el compromís de l'educador social és mitjançant l'observació de les seves accions diàries, tant dels seus fets com de les seves paraules: «El compromís sempre demana concreció, ser explícit i vehiculat amb el

testimoni» (Mèlich *et al.*, 2000). En definitiva, és el testimoni personal allò que permet a l'educador de dur a la pràctica els seus compromisos i fer-los «visibles» i «contagiables» als diferents agents i contextos dels quals és membre actiu.

Els microsistemes a què ens referim quan parlem de les extensions del compromís són els següents:

a) Compromís amb els subjectes, ja que la coherència del professional amb els compromisos professionals acceptats permet guiar i orientar en la direcció programada i establerta els subjectes de la intervenció.

Si la funció de l'educador és, entre d'altres, acompanyar els processos de creixement personal de persones amb dificultats, cometriem un greu error si com a educadors caiguéssim en incoherències al llarg d'aquest procés d'acompanyament, fet que desorientaria i faria desconfiar de l'educador per manca de compliment dels compromisos adquirits.

Podem observar i constatar dos nivells del compromís; mitjançant el diàleg, les reflexions i les argumentacions, l'educador té la possibilitat de prendre posició sobre certs valors, fets i circumstàncies que embolcallen la pròpia acció social i educativa, i mitjançant les seves accions i comportaments, es presenta com un referent que cal «imitar».

Ambdós nivells han d'anar a l'uníson, són dues maneres complementàries d'expressar el compromís mitjançant el testimoni personal. Independentment del nivell sobre el qual es posi l'èmfasi, fins i tot si es vol posar sobre tots dos, l'educador social es mostra com un «model» davant el subjecte d'intervenció amb el qual la relació que ha de prevaler és la de compromís. Però aquests compromisos no són solament atribuïbles a l'educador, sinó que hi ha d'haver una coresponsabilitat en les dues direccions (educador i subjecte). Per generar aquest grau de coresponsabilitat, l'educador social ha de:

- informar de la seva acció (totes les decisions han de ser comunicades, ja que una decisió per part del professional no informat significa que no és una decisió autònoma);

- facilitar la relació (confrontar el subjecte amb la seva subjectivitat i no manipular, ni seduir, ni coaccionar).

Si parlem de compromís hem d'evitar, en el nostre discurs i en la nostra acció, fets manipuladors que no tinguin en compte el subjecte, o accions coercitives que qüestionin el saber de l'educador social. Quedarien oberts a un altre debat aspectes com la neutralitat o el compromís que ha d'explicitar l'educador quan es tracten certs temes en els quals els valors són l'objecte de la reflexió, atinent a les variables d'edat, grau de dependència o autonomia dels subjectes pel que fa a l'educador, etc., segons ens plantegen Josep Maria Puig i Xus Martín.

b) *Compromís amb l'equip educatiu.* Hi ha diferents motius que inciten l'educador a comprometre's amb els seus companys d'equip.

Per començar, no podem oblidar que un dels trets del treball en equip és el compromís amb els acords i pactes consensuats per tots els components del grup. El compromís es percep com un element clau de l'èxit del treball en equip. D'altra banda, hi ha la relació de dependència que s'estableix amb els membres de l'equip pel desig de ser acceptat i valorat (Maslow, Piaget). Aquest compromís per compartir i actuar sota les directrius consensuades, generalment en les reunions setmanals de l'equip educatiu, permet a l'educador sentir-se membre actiu i reconegut d'aquesta microcomunitat.

El problema apareix quan hi ha dissonància entre el compromís personal i el grupal. La realitat ens demostra que aquest compromís professional que l'educador ha d'assumir com a membre d'un equip es veu, en ocasions, traït per la força d'uns principis i la coherència personal. En aquests casos en què l'educador per ser autèntic, coherent i congruent amb aquests principis ha de fingir estar d'acord i compromès amb el projecte comú, es comencen a generar situacions fictícies i falses de bona connexió i entesa que solen ser detectades tant pels membres de l'equip com pels propis subjectes de la intervenció, fet que confon i desorienta els dos grups implicats i provoca insatisfacció i tensió al mateix educador perquè no pot harmonitzar i sintonitzar els seus compromisos i coherència personal, amb els compromisos de l'equip educatiu. Finalment, un altre motiu important que «obliga» l'educador a comprometre's amb l'equip educatiu és la responsabilitat compartida per dur a terme i amb les millors garanties d'èxit el projecte educatiu que els uneix.

La suma dels compromisos individuals genera una estructura estable, potent i amb una energia superior que la suma de cadascun dels compromisos individuals, capaç de mantenir i de desenvolupar accions d'un elevat grau de compromís amb els subjectes de la intervenció socioeducativa, amb l'organització de la qual depenen i amb la societat en la qual participen.

És important que l'homogeneïtat pretesa mitjançant el compromís ferm dels components de l'equip educatiu, i que aposta per una intervenció socioeducativa coherent amb un projecte d'intervenció elaborat i consensuat, no anul·li les iniciatives, especificitats i matisos que cadascun dels educadors en «dosis» controlades és capaç d'introduir en el seu quefer quotidià. S'ha de poder mantenir l'essència, els compromisos, però ha d'existir la llibertat i autonomia d'«exercir-los» vestint-los amb elements personals i diferenciadors, propis i reconeixibles per a cadascun dels educadors: «Dès lors, on peut supposer que la dilution meurtrière vise à interdire qu'un individu se "désolarise" de l'équipe en revendiquant une pratique que li serait prope. On se souvient que l'infirmière con-

cernée parlait du mur de l'équipe contre lequel elle se heurtait, et que quelqu'un (au nom de l'équipe) lui abati répondit que effectivement celle-ci faisait mur, et que chacun se devait d'être une des pierres qui constituent le mur. L'équipe se définirait comme un bloc dont chaque membre est un morceau, ne "jouissant" d'aucune autonomie» (Fustier, 2000, p. 162).

c) *Compromís amb l'organització.* L'educador social com a professional pot mantenir amb la institució una relació de compromís laboral (i estariem parlant d'una relació comercial-mercantil) i, d'altra banda, la d'un compromís ideològic, on el professional comparteix el mateix projecte, que alhora és un procés de compromís continu que li permet vehicular les seves opcions personals, aquelles que l'han portat a optar per ser un professional de l'acció social. Evidentment, nosaltres optem per un compromís d'ordre ideològic, que ens proporciona una via de creixement personal i que en el conjunt dels professionals permet la construcció de la identitat professional.

d) *Compromís amb la professió,* en el sentit que Joseph Rouzel planteja que entre el col·lectiu d'«educadors hi ha un saber fer molt ric, però cal donar-lo a conèixer» i que aquest col·lectiu té «el deure cívic i ètic de difondre què és el que fa» (1997, p. 40 i 142). Donar a conèixer allò que és propi de la nostra professió, dins i fora d'ella mateixa, és comprometre-s'hi. Pel fet de ser aquesta una professió recent, encara no hi ha un «corpus», un nombre de coneixements prou elevat, i aquest és un moment de compromís necessari per part del col·lectiu per edificar l'estructura de la nostra professió.

Aquesta construcció de la professió té un plantejament a llarg termini i haurà de servir al col·lectiu per dotar la professió d'un saber compartit a dos nivells. El primer és el de la connexió entre els elements propis de la pràctica i els elements específicament teòrics; el segon dels nivells estableix la necessitat que aquesta generació de coneixements, producte tant de teoria com de pràctica, sigui compartida entre els mateixos professionals.

Estar compromès amb la professió implica no només intervenir com a professionals, sinó convertir aquesta intervenció en un espai de reflexió, un espai on assumir que la nostra tasca és plena de contradiccions, i que les esmentades contradiccions són en realitat oportunitats per enriquir-la. El compromís es forja en aquest quefer reflexiu, perquè necessàriament implica prendre consciència de les conseqüències de la nostra intervenció i, per tant, en aquest procés es dona la possibilitat d'elegir la profunditat dels nostres compromisos. Tal com apunta Schön, «aquell que és pràctic ha de triar: haurà de quedar-se a les terres altes on li és possible resoldre problemes de relativa importància segons els estàndards de rigor

predominants o descendirà al pantà dels problemes rellevants i de la investigació que no té rigor?» (Schön, 1992). «Una pràctica reflexionada que ha de ser escrita, i l'escriptura és un dels camins de compromís amb la nostra professió» (Planella, 2000). Cal trencar amb el «secretisme» de mètodes pedagògics, de pràctiques innovadores; la clau és passar de «l'anonimat professional» a l'«equip professional».

CONCLUSIONS

Evidentment, la nostra professió requereix una gran quantitat de coneixements i habilitats tècniques, però és precisament per aquest motiu que creiem que el domini de les tècniques no pot allunyar-se de la reflexió ni oblidar la dimensió humana de les persones amb les quals es treballa ni tampoc la pròpia. El compromís es forja en la interacció entre els aspectes teòrics i els pràctics, en la interacció entre els aspectes personals i els professionals, i també, en la reflexió entorn de tots aquests aspectes i la nostra intervenció.

Comprometre's o no comprometre's? Aquesta és la qüestió! Però tal com deia Goethe, «si no ho sents, mai no ho aconseguiràs!». Per a nosaltres, el compromís de l'educador social rau en la idea de «sentir», de «viure» l'acció educativa, més que en la d'actuar a través de tècniques d'intervenció, d'exercir el que Faustino Guerau defensava en parlar de vida pedagògica. Una vida pedagògica que entenem que no es troba exempta de contradiccions i de dilemes, que llisquen per la línia del ser o de l'haver que ens va ensenyar Fromm.

BIBLIOGRAFIA

- ARELLANO, F. G. de. *La vida pedagógica*. Barcelona: Rosselló Impressions, 1985.
- ARELLANO, F. G. de; PLAZA, J. M. *Pioneros: Una experiencia educativa*. Logroño: Gobierno de la Rioja, 1985.
- CASTRO, E. de. «Ética como compromiso». *Educación Social*, núm. 17 (2001).
- COMAS, M.; FUNES, J. *Educadores i educadors de carrer: De l'opció ideològica a l'opció tècnico-metodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
- DELIGNY, F. *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela, 1971.
- FUSTIER, P. *Le travail d'équipe en institution: Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. París: Dunod, 2000.
- GUERAU, Faustino. *La vida pedagógica*. Barcelona: Edicions Rosselló, 1985.
- GUTIERREZ, F. *Educación como praxis política*. Mèxic: Siglo XXI, 1984.

- JOVER, G. «Àmbits de la deontologia professional docente». *Teoría de la Educación*, vol. III (1991), p. 75-92.
- MARQUÉS, S. «Entorn del futur educador». A: JULIÀ, A. [ed.]. *Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*. Girona: SERGI, 1995.
- MÈLICH, J. C.; PALOU, J.; POCH, C. *La veu de l'altre*. Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 2000.
- PLANELLA, J. «Les dificultats en la circulació del saber (dels educadors/es socials)». *Materials del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, núm. 11 (2000), p. 42-45.
- PUIG, J; MARTÍN, X. *L'educació moral a l'escola: Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé, 2000.
- ROUZEL, J. *Le travail de l'éducateur spécialisé: Éthique et pratique*. París: Dunod, 1997.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós: MEC, 1992.
- VEGA, Armando. *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea, 1997.