

Jean Brichaux

Amb rares excepcions, el món modern no ha atorgat als oficis d'allò humà el lloc i l'estatut que els pertocuen. Ensenyants, treballadors de la salut i treballadors socials –inclosos els educadors especialitzats– pateixen la manca de reconeixement de què són objecte les seves activitats per part del cos social. Aquesta situació és tant més paradoxal quan la pròpia societat, tan poc propensa a valorar l'acció d'aquests treballadors, no pot estar-se dels seus serveis. Si fan vaga els ensenyants torna a guanyar terreny la ignorància; si desconnecta el personal sanitari cau malalt el conjunt del cos social; si es desmotiven els treballadors socials es preocupa la gent benpensant, fent ressò a la desesperança i a la revolta dels *desafiliats* i dels *supernumeraris* (R. Castel, 1995).

El neguit identitari dels educadors, tema recurrent si n'hi ha, ha fet i continua fent córrer molta tinta. Al capdavant, no té res a envejar al dels ensenyants i al del personal d'infermeria, de qui la premsa s'ha fet ampli ressò.

En el decurs dels últims vint anys, gairebé a tot Europa, els més militants s'han compromès en una lluita categorial amb l'esperança de millorar alhora les condicions d'exercici de la seva activitat i la seva imatge entre el gran públic. Si en el primer punt s'han notat avenços és forçós de reconèixer que en nombroses regions l'estatut continua essent borrós i fins i tot problemàtic.

Que no sigui dit: a falta de ser reconeguts com a professionals, almenys convé actuar com a professionals! Ve't aquí en poques paraules el credo que semblen haver adoptat els més compromesos.

En els medis educatius, el concepte d'ofici ha deixat lloc al de professió, més valoritzat, i ja no hi ha debat on no es parli de professionalisme, de professionalitat i de professionalització. L'activitat socioeducativa no escapa a la qüestió fonamental que consisteix en tractar d'abastar el procés de professionalització en el qual està implicada.

En diverses publicacions (Brichaux 1992, 1993, 1995 i 1997) hem intentat comprendre el camí que ha seguit l'activitat socioeducativa des dels seus orígens caritatius fins als nostres dies. El nostre treball no s'inscriu en una perspectiva històrica sinó que tracta de conceptualitzar un procés d'aparició d'una professió. Amb molt de gust reconeixem la modèstia del nostre enraonament des d'un punt de vista estrictament científic. Nogensmenys, volem recordar que les professions que han assolit un estatut elevat no són necessàriament les que tenen més fonaments científics sinó les que han aconseguit desenvolupar una retòrica convincent. Tant de bo que els educadors puguin trobar en aquests textos una ajuda per desenvolupar sense tardar una forta retòrica d'identitat.

En les línies que segueixen, el nostre desig és lliurar als lectors d'expressió espanyola una síntesi de la nostra reflexió, bo i posant en perspectiva el que, amb l'allunyament, ens resulta més essencial.

1. D'una mutació a l'altra

En un llibre que avui en dia és autoritat, F. Muel-Dreyfus (1983) mostra de quina manera l'ofici d'educador s'ha estructurat tant sota la pressió dels esdeveniments socials com sota la insistència d'una franca militància delerosa per dotar-se d'una **identitat professional** pròpia.

D'aquest estudi, de naturalesa essencialment sociològica, es desprèn que vers 1965 hom assisteix a una profunda mutació de la professió caracteritzada per un augment significatiu dels estudiants que comencen la seva formació en aquest camp i per un retrocés sensible de la taxa de feminització de l'activitat. Més que una simple adaptació del reclutament al mercat laboral, es tractava d'una temptativa de reposicionament de la professió en el si de les ciències humanes. En altres termes, aquesta primera gran mutació significava el pas d'un model de representació de professió a un altre: d'un model que hom podria qualificar de *tutelar* a un model *tecnicista*.

Certament, aquesta primera mutació troba el seu origen a la voluntat d'alguns de trencar amb la perspectiva caritativa dels orígens i tractar de credibilitzar l'activitat socioeducativa situant-la sota els auspicis de la Ciència, encara tota aureolada amb els seus èxits en nombrosos àmbits.

Aquesta amputació, dolorosa per a alguns, s'imposava en la mesura en què, entre el camp caritatiu i el camp professional, més sovint hi havia contradicció i competició que no pas complementarietat i continuïtat. Així, després d'una **fase caritativa** en què sovint l'acció educativa es confonia amb una mena de guarderia, en el si de les institucions encarregades d'acollir infants i adolescents amb dificultats va créixer una preocupació per dotar-se d'un marc medicopedagògic.

Lenta però ineluctable, aquesta evolució va lligada, entre d'altres, a l'aparició d'un saber mèdic, psicològic i pedagògic susceptible d'oferir alguns punts de recolzament útils en la definició d'una acció socioeducativa o reeducativa.

En una època en què els èxits de la ciència impregnaven totes les consciències, no és sorprenent veure que els educadors s'hi tomben amb l'esperança, si no de millorar la seva sort i la seva credibilitat, sí de reforçar la imatge que aquest saber tracta de donar de si mateix.

Per bé que indispensable, aquest moviment en direcció a la ciència no arriba a fer reconèixer l'activitat socioeducativa. Pitjor encara, segons creiem: en comptes de conduir a l'eclosió d'un cos de coneixements propi, aquest acostament tingué com a conseqüència definir l'activitat socioeducativa en termes de ciència aplicada i l'educador com a simple operador tècnic encarregat d'aplicar als problemes de la pràctica les tècniques i teories sortides de la recerca. Des d'aquesta perspectiva, que hem qualificat de *tecnicista*, l'educador apareix com a consumidor de sabers elaborats per altres en un lloc ben allunyat de les realitats del carrer.

El **model tecnicista** i l'epistemologia positivista que el subteixeix procedeixen d'un estat d'ànim superat segons el qual el mètode científic és capaç de descriure i explicar els fets educatius amb el mateix èxit que els fenòmens naturals. Aquest xovinisme de la ciència, denunciat fa temps per E. Husserl (1976), i més recentment per H. Atlan (1986), avui ja no fa gaire il·lusió. Malgrat les crítiques que se li adrecen, el model tecnicista conserva els favors de nombrosos practicants de l'educació, com testimonia el consum immoderat de tècniques i de graelles d'interpretació sortides de les ciències socials.

Tanmateix, alguns practicants han entès que la confiança en la ciència es muda en credulitat sempre que hom arriba a pensar que el plantejament científic no pot deixar sense solució cap problema humà. Els problemes que ha d'afrontar l'educador rarament són unívocs i no s'adapten gens bé a les solucions preparades. La tasca de l'educador no és tant la de resoldre un problema plantejat clarament com la de problematitzar una situació indeterminada i incerta per essència. L'educació sempre implica opcions axiològiques que difícilment coincideixen amb les exigències de la científicitat.

La tasca de l'educador és la de problematitzar una situació incerta per essència

La radicalització de la crítica de la ciència i l'augment d'interès per un plantejament fenomenològic i hermenèutic afavoreix, creiem, l'aparició d'un **model reflexiu** que pretén concebre l'educador com a professional capaç d'identificar un problema i d'aportar-hi, en el foc de l'acció, una resposta acceptable des del punt de vista ètic i adaptada des del punt de vista conceptual, saber específic que hem batejat com *saber posar-s'hi*. Per oposició al tècnic que executa un programa definit per altres, l'educador reflexiu assumeix la responsabilitat tant de les fases anteriors com de les posteriors a l'acció.

Aquesta segona gran mutació no afecta només la imatge que el gran públic es fa de l'educador, sinó que modifica sobretot la perspectiva en la qual és important definir aquesta professió.

Períodes	Models Dominants	Metàfores associades	Naturalesa del saber
Període caritatiu <1965	Model tutelar	Vigilant-educador Educador-pare o substitut parental Educador-germà gran ...	Saber ser
Període científic 1965-1990	Model tecnicista	Educador tècnic de la relació Educador operador tècnic Educador agent d'una ciència aplicada Educador expert ...	Saber fer
Període reflexiu >1990	Model reflexiu	Educador artesà moral Educador estrateg Educador professional reflexiu ...	Saber posar-s'hi

Fig. 1

2. Saber posar-s'hi o l'art d'administrar la complexitat en la urgència

Afirmar que l'educador és un *professional reflexiu* (Schon, 1983) és, més enllà de les paraules, reconèixer que disposa d'un saber propi en comptes de l'experiència de què hom l'acredita habitualment. Aquest *saber posar-s'hi* depèn menys d'un saber tècnic i procedimental que de la capacitat essencialment pràctica d'administrar situacions on prevalen a la vegada la unitat, la multidimensionalitat, la simultaneïtat, la urgència i la incertesa.

A diferència de la destresa, l'ambició de la qual es limita a facilitar la creació material, el saber pràctic al qual pertany el saber posar-s'hi té la vocació d'entendre com convé actuar en les situacions complexes de la vida quotidiana. Fins i tot si li calen determinades tècniques, que al capdavall

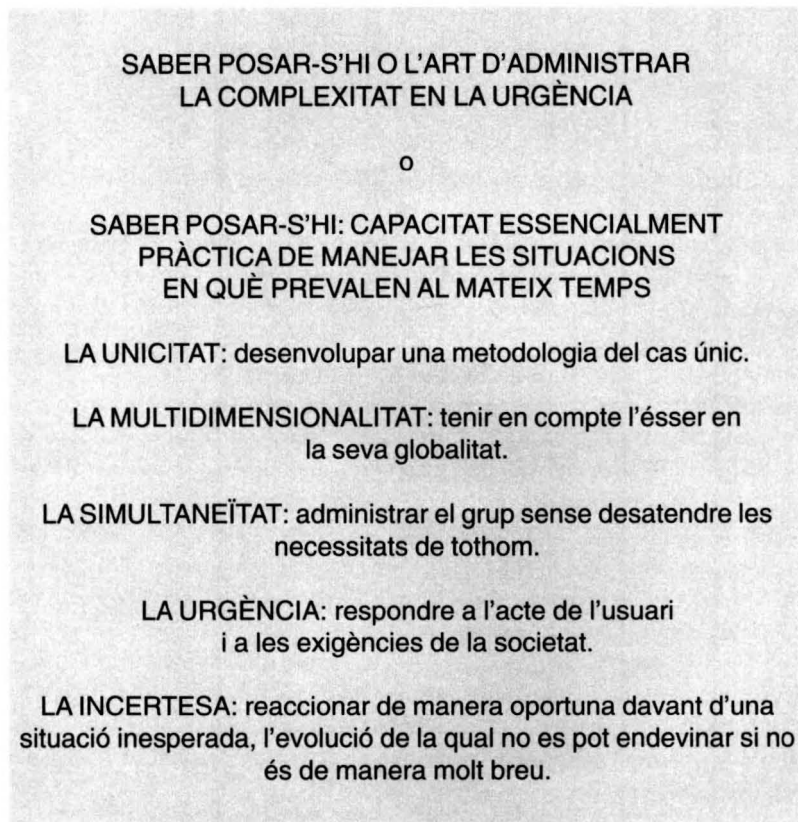


Fig. 2

formen part de la seva caixa d'eines, l'educador no pot respondre de manera pertinent a les situacions a què fa front a diari utilitzant-les, per molt sofisticades que siguin.

Saber posar-s'hi és actuar amb *tacte*, és ser capaç de respondre amb rapidesa amb sensibilitat i pertinència en situacions generalment ambivalents.

Saber posar-s'hi és, en certs aspectes, fer prova d'aquest *orient* al qual fa referència la tradició de la companyonia.

Saber posar-s'hi és aquest *fer immediat* de què parla F.-J. Varela (1995), tret que, en el cas de l'educador, la dimensió ètica predomina per damunt de totes les altres.

De manera lapidària, hom podria dir que **saber posar-s'hi** en matèria socioeducativa, és ser capaç d'administrar en la urgència la complexitat de les coses de la vida.

3. Saber posar-s'hi i qüestionament epistemològic

En diferents ocasions hem emès la hipòtesi que l'inacabament de la professionalització de l'ofici d'educador era la conseqüència d'una formalització insuficient del saber aliat al recurs a una epistemologia inadequada (Brichaux, 1992, 1993 i 1995).

Com ja hem indicat, la ideologia *tecnicista* sortida de la concepció funcionalista de l'educació conserva els favors d'un gran nombre de practicants i de formadors, i això malgrat les insuficiències notòries de què aquest model fa prova en l'anàlisi del gest professional.

Aquesta epistemologia, que hem qualificat de positivista seguint D.A. Schon (1983), es revela inadequada sempre que el context on s'exerceix l'activitat revesteix un alt grau d'incertesa.

En els oficis d'allò humà, i singularment en el d'educador, el treballador es veu conduït a desenvolupar, de manera quotidiana i en temps real, un mode de pensar conjectural que li permet actuar com si conegués aquest *esdevenidor* que ignora.

L'epistemologia positivista fracassa allà on, com en el cas de l'activitat socioeducativa, hom assisteix a un garbuix paradoxal de saber i pràctica. En l'Ètica a Nicòmac, Aristòtil subratllà prou oportunament aquesta paradoxa: *és tot fent-les que aprenem a fer les coses que cal haver après per fer-les* (1959, pàg. 88).

En un món on la racionalitat es percep com a penyora de serietat, no és fàcil admetre que, en determinats sectors, pugui ser titllada de poc raonable. Treballar dia a dia en un món marcat amb el segell de la diferència, de l'exclusió i de la marginalitat necessita el recurs a una epistemologia que, en lloc de lloar les virtuts de la distància crítica, s'esforça per tenir en compte la complexitat del treball reflexiu (Offe, 1985) i fa presents un productor i l'usuari dels seus serveis.

D.A. Schon, els treballs del qual hem esmentat, és un dels primers que ha tractat de donar cos a aquesta intuïció. Per bé que no en faci referència de manera explícita, Schon inscriu la seva epistemologia de la pràctica en el si

de les epistemologies constructivistes. Rebutja clarament la hipòtesi ontològica, preuada pels positivistes, segons la qual existiria una realitat tangible, independent de l'observador. El món social no és cognitivament accessible o coneixedor sinó per als qui tracten d'actuar sobre ell. No és un fet que convindria explicitar, sinó una realitat construïda pel practicant al grat de les accions que emprèn per tal d'entendre-la o d'actuar-hi. És en aquest moviment constructivista que hem tractat de conceptualitzar el saber de l'educador en el terme de *saber posar-s'hi*.

4. Elaboració del saber posar-s'hi

La major part dels estudis consagrats a l'educador són de naturalesa sociològica i es refereixen a les característiques socials de les persones que han triat aquesta orientació professional. Són rars els que tracten de posar a la llum el saber del qual es diu detentor/poseïdor.

El model presentat a continuació tracta de demostrar com i sobre quina base es construeix el saber de la pràctica.

Descansa en dues proposicions:

- La identitat professional de l'educador és el producte de socialitzacions successives.
- Entre aquestes socialitzacions successives pot haver-hi continuïtat o ruptura.

La primera afirmació posa fi a un debat clàssic que oposa els partidaris de la condició innata de l'exercici de la funció socioeducativa als mantenidors d'una socialització progressiva. En altres paraules, pretenem afirmar que la capacitat d'educar no és un do resultant d'una alquímia genètica i social qualsevol, sinó que hom esdevé educador en acabar un treball de llarga durada. D'altra banda, nombroses recerques consagrades a la socialització professional han demostrat que generalment aquesta comença ben abans de començar la formació.

Hom esdevé educador en acabar un treball de llarga durada

Per tractar d'entendre l'encadenament de les socialitzacions hem tret, de Berger i Luckman (1986), la distinció entre socialització primària i socialització secundària.

■ Per **socialització primària** cal entendre l'adquisició de sabers de base en el marc familiar i escolar. Aquests sabers d'experiència, adquirits al grat de les circumstàncies i dels encontres amb aquells que M. Mead

qualificava d'*altres significants* (parents, amics, ensenyants, etc.), constitueixen, sense cap dubte, la base sobre la qual es construiran els sabers professionals. Pel que fa a l'educador, aquests sabers de base són d'una importància cabdal, com demostra A. Vilbrod (1995). La immersió quotidiana en un medi que comparteix amb el sector educatiu un conjunt de valors i de conviccions humanistes constitueix un dels principals determinants de l'orientació cap a l'activitat d'educador. Cal remarcar que massa sovint els centres de formació ignoren, o no tenen prou en compte, les experiències de vida dels candidats i les teories implícites que se'n deriven. El corrent de la història de vida insisteix en aquesta dimensió fonamental de l'aprenentatge professional.

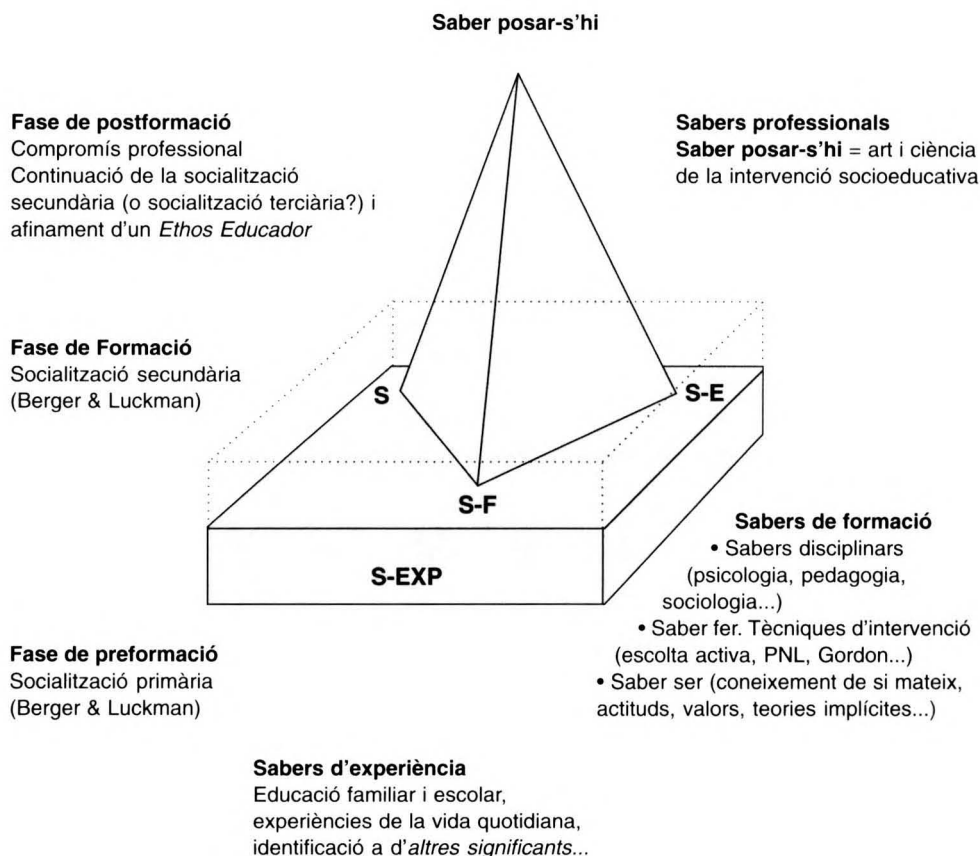


Fig. 3

■ A aquesta fase de socialització la succeirà una fase de **socialització secundària**, que a *grosso modo* correspon al període de formació. Durant aquesta fase es tracta d'adquirir sabers específics i *rols directament o indirectament arrelats en la divisió del treball* (Berger i Luckman, pàg. 189). A més dels sabers disciplinars que mantenen lligams estrets amb la pràctica socioeducativa, el centre de formació contribueix a l'enriquiment tècnic i personal del candidat. Així, hom assisteix a l'elaboració progressiva d'un *ethos* educador al llarg de la formació.

■ Al contrari de C. Dubar (1991), que assimila aquests sabers a *sabers professionals*, preferim assimilar-los a *sabers de formació*, per la importància de l'hiat existent entre el món de la formació i els practicants de camp. Fins i tot si tracta de construir un emmallat atapeït amb les realitats del carrer, el centre de formació només pot inicialitzar un mode de procedir i una reflexió professionals. L'aparició dels sabers professionals pròpiament dits es veu facilitada per la formació, però necessita un compromís total que un curset no permet sinó en comptades ocasions. És en el decurs de la fase de postformació, o fase de **socialització terciària**, que es reuneixen les condicions de desenvolupament del saber posar-s'hi: compromís total de la persona, responsabilitat completa i confrontació sense restriccions amb el món del treball.

Cadascuna de les tres socialitzacions genera el seu lot de representacions. La segona proposició té a veure amb l'existència d'una continuïtat, o, al contrari, d'una ruptura entre les representacions inicials de la fase de socialització primària i les representacions elaborades durant les fases següents.

Com ja hem indicat, els treballs d'A. Vilbrod semblen advocar a favor d'una certa continuïtat, al menys des del punt de vista dels valors, entre allò que és llegat per impregnació familiar i allò que l'aprenent d'educador viu durant la formació i en el terreny professional.

Tanmateix, com a formadors, amb freqüència trobem situacions de ruptura o de discontinuïtat, d'una banda entre els sabers d'experiència i els sabers de formació i de l'altra entre els sabers de formació i els professionals.

En el primer cas, la realitat subjectiva construïda en el curs de la socialització primària pot topar amb sabers de formació que semblen contradir-la. La presa de consciència per l'estudiant d'una tal discontinuïtat, i fins i tot d'una franca ruptura, entre les seves representacions personals i les vehiculades pel centre de formació sovint és la causa d'un neguit d'identitat que es caracteritza per resistència i sofriment. En la major part dels casos s'operen

canvis relativament limitats de la identitat de manera progressiva en el curs dels tres anys de formació. Aquesta locomoció psicològica correspon a allò que acostumem a anomenar desenvolupament personal.

Nogensmenys, quan la ruptura és més profunda, hom pot trobar-se confrontat al que Berger i Luckman qualifiquen d'**alternació**. Es tracta, en aquest cas, d'un canvi radical d'identitat, tal com s'observa en el fenomen de conversió religiosa. Una situació semblant és més pròpia de la psicoteràpia que del desenvolupament personal.

Examinem ara el cas en què, entre els sabers de formació i els sabers professionals, es produeix una discontinuïtat o una ruptura. Plantejar aquesta problemàtica és tornar a obrir el famós debat entre Teoria i Pràctica, que anima els pensadors des de fa més de dos mil·lennis. Avui, hom ha entès que calia rebutjar alhora la primacia concedida per la tradició grega a la teoria sobre la pràctica i el de la pràctica sobre la teoria preuada per la tradició marxista. És l'hora de definir un espai transaccional (Brichaux, 1991) entre els dos llocs de formació que són el carrer i el centre de formació. Cal que aquest espai transaccional esdevingui el lloc on el formador pren consciència, segons la bonica expressió de M. Maffesoli (1985), de la *profunditat d'allò factual* i on el practicant reconeix que la diversitat i la complexitat dels problemes socials i educatius reclamen altres coneixements a més el sentit comú.

5. Prospectiva

Som lluny del temps en què per ser educador n'hi havia prou amb disposar de *qualitats de cor*. Però el camí encara és llarg per al reconeixement d'aquesta activitat com a professió.

**És hora que
l'educador deixi
de concebre's
com a simple
executant**

És hora que l'educador deixi de concebre's com a simple executant. No és aquest putxinel·li manipulat que ignora o que el superen. L'educador no és aquest actor de segona fila que es fa seu el text de les estrelles, que estan per damunt seu estatutàriament (psiquiatres, psicòlegs i altres sociòlegs).

Ben al contrari, és un decisor, un *professional reflexiu* capaç de raonar, d'entendre i d'interpretar situacions en què la racionalitat sovint ha de fer lloc a la intuïció, a l'enginy i al bricolatge pedagògic.

És hora que desenvolupi una forta retòrica d'identitat, la pretensió última de la qual fóra la d'afavorir l'aparició d'un paradigma propi del treball socioeducatiu. A falta de disposar de conceptes i teories propis, fins ara

l'educador s'ha vist empès a caçar furtivament en els terrenys de les ciències humanes i socials. No és il·lusori pensar que en apropiar-se les eines de la recerca pugui formalitzar el seu saber i dirigir el destí d'una nova disciplina que hem anomenat *educatologia*.

Certament, la tasca és àrdua i sovint a l'educador li manquen els mots per donar compte del que sap. Apostem tanmateix que la generació que puja, delerosa d'abandonar al més aviat possible l'estatut poc envejable de semiprofessió (Etzioni, 1969), sabrà reapropriar-se el discurs professional.

Jean Brichaux
Psicòleg, Haute École de la Province de Liège
LIEGE (Bèlgica)

Bibliografia

- **Aristote** (1959) *Éthique à Nicomaque*. Vrin. Vol. II, 1, 1103a. París.
- **Atlan, H.** (1986) *À tort et à raison. Intercritique de la Science et du Mythe*. Seuil. París.
- **Berger, P.; Luckman, T.** (1986) *La construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck. París.
- **Brichaux, J.** (1991) *Un espace de transaction entre la théorie et la pratique dans la formation de l'éducateur*. A Travail Social, Fév. Pàg. 12-17. Berna.
- **Brichaux, J.** (1992) *Entre technicité et réflexivité*. A Sauvegarde de l'enfance, 2, pàg. 145-151.
- **Brichaux, J.** (1993) *Le savoir de l'éducateur ou quand un éduquer c'est savoir s'y prendre*. A Sauvegarde de l'Enfance, 3, pàg. 209-219.
- **Brichaux, J.** (1995) *L'éducateur et son savoir*. A Recherche et formation, 19, pàg. 43-50.
- **Brichaux, J.** (1997) *Fondement d'une expertise socio-éducative*. A Sauvegarde de l'Enfance.
- **Brichaux, J.** (à paraître) *Éducateur: une profession? Etat des lieux et prospective*.
- **Castel, R.** (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*. Fayard. París.
- **Dubar, C.** (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. A. Colin. París.
- **Etzioni, A.** (1969) *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. The Free Press. Nova York.
- **Husserl, E.** (1976) *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard. París.
- **Maffesoli, M.** (1985) *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Méridiens. París.
- **Muel-Dreyfus, F.** (1983) *El métier d'éducateur*. Éd. De Minuit. París.

- **Offe, C.** (1985) *La travail comme catégorie de la sociologie*. A Temps modernes, 466, pàg. 2058-2094.
- **Schon, D.A.** (1983) *The Reflective Practioner*. Basic Books. Nova York.
- **Varela, F.J.** (1996) *Quel savoir pour l'éthique. Action, sagesse et cognition*. Ed. La Découverte-Série Sciences Cognitives. París.
- **Vilbrod, A.** (1995) *Devenir éducateur. Une affaire de famille*. Lharmattan. París.