

Jean Brichaux

Con raras excepciones, el mundo moderno no ha otorgado a los oficios de lo humano el lugar y el estatuto que les corresponde. Educadores, trabajadores de la salud y trabajadores sociales –incluidos los educadores especializados– padecen la carencia de reconocimiento de que son objeto sus actividades por parte del cuerpo social. Esta situación es tanto más paradójica cuando la propia sociedad, tan poco propensa a valorar la acción de éstos, no puede prescindir de sus servicios. Si hacen huelga los educadores vuelve a ganar terreno la ignorancia; si desconecta el personal sanitario cae enfermo el conjunto del cuerpo social; si se desmotivan los trabajadores sociales se preocupa la gente bienintencionada, haciendo eco de la desesperanza y de la revuelta de los *desafiliados* y de los *supernumerarios* (R. Castel, 1995).

La preocupación identitaria de los educadores, tema recurrente si lo hay, ha hecho y continúa haciendo correr mucha tinta. Al fin y al cabo, no tiene nada que envidiar a la de los maestros y a la del personal de enfermería, de quienes la prensa se ha hecho amplio eco.

En el transcurso de los últimos veinte años, casi en toda Europa, los más militantes se han comprometido a una lucha categórica con la esperanza de mejorar al mismo tiempo las condiciones de ejercicio de su actividad y su imagen entre el gran público. Si en el primer punto se han notado avances es forzoso reconocer que en numerosas regiones el estatuto continúa siendo borroso e incluso problemático.

Que no se diga: ¡a falta de ser reconocidos como profesionales, al menos conviene actuar como profesionales! He aquí, en pocas palabras, el credo que parecen haber adoptado los más comprometidos.

En los medios educativos el concepto de oficio ha dejado el lugar al de profesión, más valorado, y ya no hay debate donde no se hable de profesionalismo, de profesionalidad y de profesionalización. La actividad socioeducativa no escapa a la cuestión fundamental que consiste en tratar de alcanzar el proceso de profesionalización en el cual está implicada.

En diversas publicaciones (Brichaux, 1992, 1993, 1995 y 1997) hemos intentado comprender el camino que ha seguido la actividad socioeducativa desde sus orígenes caritativos hasta nuestros días. Nuestro trabajo no se inscribe en una perspectiva histórica sino que trata de conceptualizar un proceso de aparición de una profesión. Con mucho gusto reconocemos la modestia de nuestro razonamiento desde un punto de vista estrictamente científico, sin embargo queremos recordar que las profesiones que han alcanzado un estatuto elevado no son necesariamente las que tienen más

fundamentos científicos sino las que han conseguido desarrollar una retórica convincente. Tanto mejor que los educadores puedan encontrar en estos textos una ayuda para desarrollar sin tardar una fuerte retórica de identidad.

En las líneas que siguen, deseamos entregar a los lectores de expresión española una síntesis de nuestra reflexión, poniendo en perspectiva lo que, con el alejamiento, nos resulta más esencial.

1. De una mutación a otra

En un libro que hoy en día es autoridad, F. Muel-Dreyfus (1983) muestra de qué manera el oficio de educador se ha estructurado tanto bajo la presión de los acontecimientos sociales como de la insistencia de una franca militancia ansiosa de dotarse de una **identidad profesional** propia.

De este estudio, de naturaleza esencialmente sociológica, se desprende que hacia 1965 se asistió a una profunda mutación de la profesión caracterizada por un aumento significativo de los estudiantes que comienzan su formación en este campo y por un retroceso sensible de la tasa de feminización de la actividad. Más que una simple adaptación del reclutamiento al mercado laboral, se trataba de una tentativa de reposicionamiento de la profesión en el seno de las ciencias humanas. En otros términos, esta primera gran mutación significaba el paso de un modelo de representación de profesión a otro: de un modelo que se podría calificar de *tutelar* a un modelo *tecnicista*.

Esta primera mutación encuentra su origen en la voluntad de algunos de cortar con la perspectiva caritativa de los orígenes y tratar de dar credibilidad a la actividad socioeducativa situándola bajo los auspicios de la Ciencia, todavía con la aureola de sus éxitos en numerosos ámbitos.

Esta amputación, dolorosa para algunos, se imponía en la medida en que, entre el campo caritativo y el profesional, más a menudo había contradicción y competición que no complementariedad y continuidad. Así, después de una **fase caritativa** en que frecuentemente la acción educativa se confundía con una clase de guardería, en el seno de las instituciones encargadas de acoger a niños y adolescentes con dificultades creció una preocupación por dotarse de un marco medicopedagógico.

Lenta pero ineluctable, esta evolución va ligada, entre otras cosas, a la aparición de un saber médico, psicológico y pedagógico susceptible de ofrecer algunos puntos de apoyo útiles en la definición de una acción socioeducativa o reeducativa.

En una época en que los éxitos de la ciencia impregnan todas las conciencias, no es sorprendente ver que los educadores se vuelquen con la esperanza, si no de mejorar su suerte y su credibilidad, sí de reforzar la imagen que este saber trata de dar de sí mismo.

Aunque indispensable, este movimiento en dirección a la ciencia no alcanza a hacer reconocer la actividad socioeducativa. Peor aún, según creemos: con el fin de conducir la eclosión de un cuerpo propio de conocimientos, este acercamiento tuvo como consecuencia definir la actividad socioeducativa en términos de ciencia aplicada y al educador como un simple operador técnico encargado de aplicar a los problemas de la práctica las técnicas y teorías provenientes de la investigación. Desde esta perspectiva, que hemos calificado de *tecnicista*, el educador aparece como consumidor de saberes elaborados por otros en un lugar bien alejado de las realidades de la calle.

El **modelo tecnicista** y la epistemología positiva que lo subtiende proceden de un estado de ánimo superado según el cual el método científico es capaz de describir y explicar los hechos educativos con el mismo éxito que los fenómenos naturales. Este chauvinismo de la ciencia, denunciado hace tiempo por E. Husserl (1976), y más recientemente por H. Atlan (1986), hoy ya casi no ilusiona. A pesar de las críticas que se le dirigen, el modelo tecnicista conserva los favores de numerosos practicantes de la educación, como testimonia el consumo inmoderado de técnicas y de plantillas de interpretación salidas de las ciencias sociales.

Sin embargo, algunos practicantes han entendido que la confianza en la ciencia se muda en credulidad siempre que se llega a pensar que el planteamiento científico no puede dejar sin solución ningún problema humano. Los problemas que debe afrontar el educador raramente son unívocos y no se adaptan a las soluciones preparadas. La tarea del educador no es tanto resolver un problema planteado claramente como problematizar una situación indeterminada e incierta por esencia. La educación siempre implica opciones axiológicas que difícilmente coinciden con las exigencias de la científicidad.

La tarea del educador es problematizar una situación incierta por esencia

La radicalización de la crítica de la ciencia y el aumento de interés por un planteamiento fenomenológico y hermenéutico favorece, creemos, la aparición de un **modelo reflexivo** que pretende concebir al educador como un profesional capaz de identificar un problema y de aportar, en el fuego de la acción, una respuesta aceptable desde el punto de vista ético y adaptada desde el punto de vista conceptual, saber específico que hemos bautizado como *saber situarse*. En oposición al técnico que ejecuta un programa definido por otros, el educador reflexivo asume la responsabilidad tanto de las fases anteriores como de las posteriores a la acción.

Esta segunda gran mutación no afecta sólo a la imagen que el gran público tiene del educador, sino que sobre todo modifica la perspectiva en la cual es importante definir esta profesión.

Períodos	Modelos Dominantes	Metáforas asociadas	Naturaleza del saber
Período caritativo <1965	Modelo tutelar	Vigilante-educador Educador-padre o sustituto parental Educador-hermano mayor ...	Saber ser
Período científico 1965-1990	Modelo tecnicista	Educador técnico de la relación Educador operador técnico Educador agente de una ciencia aplicada Educador experto ...	Saber hacer
Período reflexivo >1990	Modelo reflexivo	Educador artesano moral Educador estratega Educador profesional reflexivo ...	Saber situarse

Fig. 1

2. Saber situarse o el arte de administrar la complejidad en la urgencia

Afirmar que el educador es un profesional reflexivo (Schon, 1983) es, más allá de las palabras, reconocer que dispone de un saber propio en lugar de la experiencia que se le acredita habitualmente. Este saber situarse depende menos de un saber técnico y procedimental que de la capacidad esencialmente práctica de administrar situaciones donde prealezcan a la vez la unicidad, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la urgencia y la incertidumbre.

SABER SITUARSE O EL ARTE DE ADMINISTRAR
LA COMPLEJIDAD EN LA URGENCIA

o

SABER SITUARSE: CAPACIDAD ESENCIALMENTE
PRÁCTICA DE MANEJAR LAS SITUACIONES
EN QUE PREVALECEN AL MISMO TIEMPO

LA UNICIDAD: desarrollar una metodología del caso único.

LA MULTIDIMENSIONALIDAD: tener en cuenta el ser
en su globalidad.

LA SIMULTANEIDAD: administrar el grupo sin desatender las
necesidades de todos.

LA URGENCIA: responder al acto del usuario
y a las exigencias de la sociedad.

LA INCERTIDUMBRE: reaccionar de manera oportuna ante una
situación inesperada, cuya evolución no puede suceder si no
es de manera muy breve.

Fig. 2

A diferencia de la destreza, cuya ambición se limita a facilitar la creación material, el saber práctico a que pertenece el saber situarse tiene la vocación de entender cómo conviene actuar en las situaciones complejas de la vida cotidiana. Incluso si le hacen falta determinadas técnicas, que al fin y al cabo forman parte de su caja de herramientas, el educador no puede utilizarlas para responder de manera pertinente a las situaciones a que se enfrenta a diario, por muy sofisticadas que sean.

Saber situarse es actuar con *tacto*, es ser capaz de responder con rapidez, con sensibilidad y pertinencia en situaciones generalmente ambivalentes.

Saber situarse es, en ciertos aspectos, probar este *oriente* al cual hace referencia la tradición del compañerismo.

Saber situarse es este *hacer inmediatamente* de que habla F. J. Varela (1995), rasgo en que, en el caso del educador, la dimensión ética predomina por encima de todas las otras.

De manera lapidaria se podría decir que **saber situarse** en materia socioeducativa es ser capaz de administrar en la urgencia la complejidad de las cosas de la vida.

3. Saber situarse y cuestionamiento epistemológico

En diferentes ocasiones hemos emitido la hipótesis según la cual la no finalización de la profesionalización del oficio de educador era la consecuencia de una formalización insuficiente del saber aliado al recurso de una epistemología inadecuada (Brichaux, 1992, 1993 y 1995).

Como ya hemos indicado, la ideología *tecnicista* salida de la concepción funcionalista de la educación conserva los favores de una gran cantidad de practicantes y de formadores, y éso a pesar de las insuficiencias notorias que se han encontrado en este modelo para el análisis del gesto profesional.

Esta epistemología, que hemos calificado de positivista siguiendo a D. A. Schon (1983), se revela inadecuada siempre que el contexto donde se ejerce la actividad reviste un alto grado de incertidumbre.

En los oficios de lo humano, y singularmente en el educador, el trabajador se ve conducido a desarrollar, de manera cotidiana y en tiempo real, un modo de pensar conjetural que le permite actuar como si conociera este *acontecer* que ignora.

La epistemología positivista fracasa donde, como en el caso de la actividad socioeducativa, se asiste a una mezcla paradójica de saber y práctica. En la *Ética* a Nicómano, Aristóteles subraya muy oportunamente esta paradoja: *es sólo haciéndolas que aprendemos a hacer las cosas que es necesario haber aprendido para hacerlas* (1959, pág. 88).

En un mundo donde la racionalidad se percibe como una prenda de seriedad no es fácil admitir que, en determinados sectores, pueda ser tildada de poco razonable. Trabajar día a día en un mundo marcado con el sello de la diferencia, de la exclusión y de la marginalidad necesita recurrir a una epistemología que, en lugar de alabar las virtudes de la distancia crítica, se esfuerza por tener en cuenta la complejidad del trabajo reflexivo (Offe, 1985) y hace presentes a un productor y al usuario de sus servicios.

D. A. Schon, de quien hemos mencionado sus trabajos, es uno de los primeros que ha tratado de dar cuerpo a esta intuición. Aunque no haga referencia de manera explícita Schon inscribe su epistemología de la práctica en el seno de las epistemologías constructivistas. Rechaza claramente la hipótesis ontológica, tan apreciada por los positivistas, según la cual existiría una realidad tangible, independiente del observador. El mundo social no es cognitivamente accesible o conocedor sino para los que tratan de actuar sobre él. No es un hecho que convenga explicitar, sino una realidad construida por el practicante según el grado de las acciones que emprende con el fin de entenderla o de actuar. Es en este movimiento constructivista que hemos tratado de conceptualizar el saber del educador en el término de *saber situarse*.

4. Elaboración del saber situarse

La mayor parte de los estudios consagrados al educador son de naturaleza sociológica y se refieren a las características sociales de las personas que han elegido esta orientación profesional. Son raros los que tratan de sacar a la luz el saber de los cuales se dicen detentores/poseedores.

El modelo presentado a continuación trata de demostrar cómo y sobre qué base se construye el saber de la práctica.

Descansa en dos proposiciones:

- La identidad profesional del educador es el producto de socializaciones sucesivas.
- Entre estas socializaciones sucesivas puede haber continuidad o ruptura.

La primera afirmación pone fin a un debate clásico que opone a los partidarios de la condición innata del ejercicio de la función socioeducativa con los que aspiran a mantener una socialización progresiva. En otras palabras, pretendemos afirmar que la capacidad de educar no es un don resultante de una alquimia genética y social cualquiera, sino que uno se convierte en educador al acabar un trabajo de larga duración. Por otra parte, numerosas investigaciones consagradas a la socialización profesional han demostrado que, en general, ésta empieza mucho antes que la formación.

Uno se convierte en educador al acabar un trabajo de larga duración

Para tratar de entender el encadenamiento de las socializaciones hemos extraído, de Berger y Luckman (1986), la distinción entre socialización primaria y socialización secundaria.

■ Por **socialización primaria** hay que entender la adquisición de saberes de base en el marco familiar y escolar. Estos saberes de experiencia, adquiridos según el grado de las circunstancias y de los encuentros con los que M. Mead calificaba de *otros significantes* (parientes, amigos, educadores, etc.), constituyen, sin duda, la base sobre la cual se construirán los saberes profesionales. En cuanto al educador, estos saberes de base son de importancia capital, como demuestra A. Vilbrod (1995). La inmersión cotidiana en un medio que comparte con el sector educativo un conjunto de valores y de convicciones humanistas constituye uno de los principales determinantes de la orientación hacia la actividad de educador. Hay que remarcar que, demasiado a menudo, los centros de formación ignoran o no tienen suficiente en cuenta las experiencias de vida de los candidatos y las teorías implícitas que se derivan de ellas. La corriente de la historia de vida insiste en esta dimensión fundamental del aprendizaje profesional.

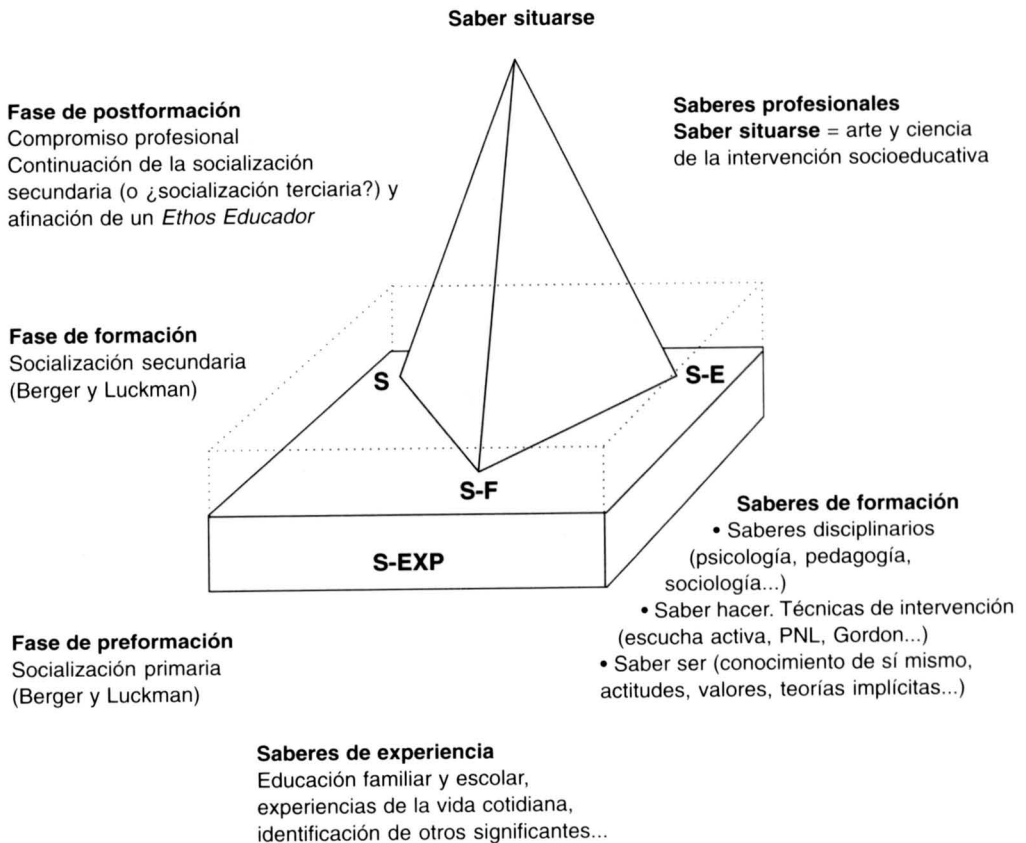


Fig. 3

■ A esta fase la sucederá otra de **socialización secundaria**, que a *grosso modo* corresponden al período de formación. Durante esta fase se trata de adquirir saberes específicos y *roles directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo* (Berger y Luckman, pág. 189). Además de los saberes disciplinarios que mantienen lazos estrechos con la práctica socioeducativa, el centro de formación contribuye al enriquecimiento técnico y personal del candidato. Así, se asiste a la elaboración progresiva de un ethos educador a lo largo de la formación.

■ Al contrario de C. Dubar (1991), que asimila estos saberes a *saberes profesionales*, preferimos asimilarlos a *saberes de formación*, por la importancia del hiato existente entre el mundo de la formación y los practicantes de campo. Incluso se trata de construir un tupido enmallado con las realidades de la calle, el centro de formación sólo puede inicializar un modo de proceder y una reflexión profesionales. La aparición de los saberes profesionales propiamente dichos se ve facilitada por la formación, pero necesita un compromiso total que un cursillo no permite más que en contadas ocasiones. Es en el transcurso de la fase de postformación, o de **socialización terciaria**, que se reúnen las condiciones de desarrollo del saber situarse: compromiso total de la persona, responsabilidad completa y confrontación sin restricciones con el mundo del trabajo.

Cada una de las tres socializaciones genera su lote de representaciones. La segunda proposición tiene que ver con la existencia de una continuidad o, al contrario, de una ruptura entre las representaciones iniciales de la fase de socialización primaria y las representaciones elaboradas durante las fases siguientes.

Como ya hemos indicado, los trabajos de A. Vilbrod parecen abogar a favor de una cierta continuidad, al menos desde el punto de vista de los valores, entre aquéllo que es legado por impregnación familiar y aquello que el aprendiz de educador vive durante la formación y en el terreno profesional.

Sin embargo, como formadores, con frecuencia encontramos situaciones de ruptura o de discontinuidad, por una parte entre los saberes de experiencia y los saberes de formación y por otra entre los saberes de formación y los profesionales.

En el primer caso, la realidad subjetiva construída en el curso de la socialización primaria puede topar con saberes de formación que parecen contradecirla. La toma de conciencia por parte del estudiante de tal discontinuidad, e incluso de una franca ruptura entre sus representaciones personales y las vehiculadas por el centro de formación, a menudo es la

causa de una crisis de identidad que se caracteriza por resistencia y sufrimiento. En la mayor parte de los casos se operan cambios relativamente limitados de la identidad de manera progresiva en el curso de los tres años de formación. Esta locomoción psicológica corresponde a lo que acostumbramos a llamar desarrollo personal.

No obstante, cuando la ruptura es más profunda, uno puede encontrarse enfrentado a lo que Berger y Luckman califican de “*alternación*”. Se trata, en este caso, de un cambio radical de identidad, tal como se observa en el fenómeno de conversión religiosa. Una situación parecida es más propia de la psicoterapia que del desarrollo personal.

Examinemos ahora el caso en que, entre los saberes de formación y los profesionales, se produce una discontinuidad o una ruptura. Plantear esta problemática es volver a abrir el famoso debate entre Teoría y Práctica, que anima a los pensadores desde hace más de dos milenios. Hoy, se ha entendido que era necesario rechazar al mismo tiempo la primacía concedida por la tradición griega a la teoría sobre la práctica y la de la práctica sobre la teoría tan preciada por la tradición marxista. Es la hora de definir un espacio transaccional (Brichaux, 1991) entre los dos lugares de formación que son la calle y el centro de formación. Es necesario que este espacio transaccional se convierta en el lugar donde el formador tome conciencia, según la bella expresión de M. Maffesoli (1985), de la *profundidad de aquello factual* y donde el practicante reconoce que la diversidad y la complejidad de los problemas sociales y educativos reclaman otros conocimientos además del sentido común.

5. Prospectiva

Estamos lejos del tiempo en que para ser educador era suficiente con disponer de *cualidades de corazón*. Pero el camino todavía es largo para lograr el reconocimiento de esta actividad como profesión.

**Es hora de que
el educador
deje de conce-
birse a sí
mismo como
un simple
ejecutante**

Es hora de que el educador deje de concebirse a sí mismo como un simple ejecutante. No es un títere manipulado que ignora o a quien todo el mundo supera. El educador no es un actor de segunda fila que hace suyo el texto de las estrellas, que están por encima suyo estatutariamente (psiquiatras, psicólogos y otros sociólogos).

Por el contrario, es quien toma decisiones, un *profesional reflexivo* capaz de razonar, de entender y de interpretar situaciones en las que la racionalidad a menudo debe ceder un espacio a la intuición, al ingenio y al bricolage pedagógico.

Ahora es el momento para desarrollar una fuerte retórica de identidad, cuya pretensión última sea la de favorecer la aparición de un paradigma propio del trabajo socioeducativo. Hasta ahora, a falta de conceptos y teorías propios el educador se había visto obligado a cazar furtivamente en los terrenos de las ciencias humanas y sociales. No es ilusorio pensar que al acercarse a las herramientas de la investigación pueda formalizar su saber y dirigir el destino de una nueva disciplina que hemos denominado educatología.

Ciertamente, la tarea es ardua y a menudo al educador le faltan las palabras para expresar lo que sabe. Apostamos, sin embargo, porque la generación que sube, ansiosa de abandonar lo antes posible el estatuto poco envidiable de semiprofesión (Etzioni, 1969), sabrá reapropiarse el discurso profesional.

Jean Brichaux
Psicólogo, Haute École de la Province de Liège
(Bélgica)

Bibliografía

- **Aristote** (1959) *Éthique à Nicomaque*. Vrin. Vol. II, 1, 1103a. París.
- **Atlan, H.** (1986) *À tort et à raison. Inter-critique de la Science et du Mythe*. Seúl. 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*. En *Travail Social*, Fév. Pág. 12-17. Berna.
- **Brichaux, J.** (1992) *Entre technicité et réflexivité*. En *Sauvegarde de l'enfance*, 2, pág. 145-151.
- **Brichaux, J.** (1993) *Le savoir de l'éducateur ou quand un éduquer c'est savoir s'y prendre*. En *Sauvegarde de l'Enfance*, 3, pág. 209-219.
- **Brichaux, J.** (1995) *L'éducateur et son savoir*. En *Recherche et formation*, 19, pág. 43-50.
- **Brichaux, J.** (1997) *Fondement d'une expertise socio-éducative*. En *Sauvegarde de l'Enfance*.
- **Brichaux, J.** (por publicar) *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. Nueva York.
- **Husserl, E.** (1976) *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard. París.