

Professionalitat i activitat de l'educador social

Álvaro Casas

Al llarg dels diferents moments compartits amb Jordi Usurriaga i Toni Julià¹ a l'Uruguai i a Catalunya, he pogut comprendre que hi ha diverses concepcions sobre el concepte del que implica ser *professional*. No és la intenció d'aquest article furgar en les variables culturals o històriques del concepte, ja que això implicaria –entre altres factors– fer una anàlisi comparativa entre dues realitats nacionals diferents.

Proposaré, en aquest article, centrar-me en el concepte de *professionalitat*, analitzant-lo des de diverses aportacions conceptuals, en particular per mitjà de l'aportament de l'escola ergològica francesa a través del concepte d'*activitat*.

Conclouré que la professionalitat pot llegir-se des d'aspectes com ara l'experiència i la formació, amb relació a una concepció de l'activitat com a integració de facultats diverses en l'ara i l'aquí d'una situació educativa. Proposaré, finalment, que la feina, l'encàrrec social que duu a terme l'educador social, es pot concebre com a activitat.

COMENCEM PREGUNTANT-NOS SOBRE L'ERGOLOGIA

Apuntaré breument que la mirada ergològica posa l'èmfasi en l'estudi de l'activitat de l'ésser humà i en particular en l'activitat desenvolupada en caràcter de feina².

Avancem amb el concepte d'activitat. Com podem definir-la? Per què no parlem d'acció?

M'agrada posar un exemple que travessa dos espais de vida, amb les seves similituds i diferències.

Pensem en un espai d'activitat com la pesca artesanal, amb les seves implicacions d'organització laboral concreta, amb diferents graus de regulació estatal i protecció social. És el cas de l'Uruguai almenys, on l'organització laboral es dona de forma informal i amb escassa o nul·la protecció social. D'altra banda, les condicions d'exercici de l'activitat estan definides per l'estat del clima; se surt a treballar si el pronòstic del temps és favorable i si Prefectura (l'autoritat competent per autoritzar la navegació) el valida diàriament.

1 En ocasió de la col·laboració del CEESC amb l'Asociación de Educadores Sociales del Uruguay –que vaig tenir el privilegi de presidir entre els anys 2000 i 2002–, així com amb el comitè organitzador del XVI Congrés Mundial d'Educadors Socials AIEJI - Montevideo 2005.

2 Es plantegen altres visions de l'activitat en clau ergonòmica, psicològica, sociològica, etc.

Això implica que hi ha activitat del pescador tot i que en aquell moment no estigui exercint l'acció laboral, en aquest cas de pesca; un altre aspecte que cal considerar és la participació de dones o de

La professionalitat es pot llegir des d'aspectes com ara l'experiència i la formació, amb relació a una concepció de l'activitat com a integració de facultats diverses en l'ara i l'aquí d'una situació educativa.

joves preparant els palangres³ abans de sortir al riu, al mar. Aleshores, l'activitat implica una participació grupal i inclou un component valòric, és a dir, com i quan es pren la decisió de sortir a pescar (tingueu en compte que les barques són per a un màxim de 5 persones, i en un escenari com el Riu de la Plata, amb característiques de

mar obert, aquesta decisió incorpora variables vitals).

En aquest cas es configura una activitat de caràcter informal des del punt de vista laboral, que temporalment no coincideix només amb l'activitat extractiva, que es duu a terme en relació de diferents actors, que té un component valòric i l'objectiu de la qual és obtenir un recurs marí per després comercialitzar-lo.

I com a segon espai, proposo pensar l'espai d'activitat de la pesca esportiva. S'acostuma a pensar que l'activitat d'un pescador enfrontat a la seva canya de pescar és una activitat contemplativa, per escapar de l'estrès.

No obstant això, qui practica aquest esport sap que l'activitat intel·lectual que efectua el pescador esportiu, lligat a l'expectativa que està en joc, provoca una tensió corporal poc visible als ulls de l'observador extern, però que s'expressa en un gran cansament en finalitzar-la.

I això també és activitat, encara que des de fora es vegi com a inacció.

Aquests exemples valen per situar l'activitat no com a sinònim d'acció, sinó com a integració de diverses facultats intel·lectuals, estètiques, físiques, emocionals, relacionals, valòriques, que són sintetitzat-

³ Eina que inclou centenars d'hams enllaçats circularment en un cercle de plàstic d'uns seixanta centímetres de diàmetre i que requereix col·locar-hi les carnades una per una.

des per la persona en un medi concret de vida o de feina.

El filòsof Yves Schwartz, primer president de l'Associació Internacional d'Ergologia creada a Estrasburg, França, el 2012, destaca que es pot definir l'activitat com "l'enigmàtica sinergia de les heterogeneïtats que portem a dins" (2012, pàg. 53). Duu a terme un detallat estudi històric del concepte d'activitat i, citant Kant, sintetitza la seva *tätigkeit* (una traducció del concepte d'activitat) com a trobada de les facultats de la imaginació i de l'enteniment:

"I podem fins i tot trobar aquí, en el mateix període (fi del segle XVIII), Kant i la Tercera Crítica: Amb la noció de *talent* i la reflexió sobre el fer artístic (el geni) [...] trobem en la Tercera Crítica la idea d'una espècie d'acord perfecte entre activitats, cadascuna d'elles venint d'una facultat especial:

"És el que passa [...] cada vegada que un objecte donat per intermediació dels sentits suscita l'activitat de la imaginació, reconstruint allò divers, i que aquesta, al seu torn, suscita l'activitat de l'enteniment (comprensió) perquè ho unifiqui en els seus conceptes." (Kant, I. 1. *Critique de la faculté de juger*. Traducció francesa. París: Vrin, 1790/1965 (pàg. 21). (2007, pàg. 128, traducció pròpia).

És a dir, que *aquesta enigmàtica sinergia de les heterogeneïtats que portem a dins* és una orientació central de l'escola ergològica, que orienta l'anàlisi de la professionalitat.

COM PODEM DEFINIR PROFESSIONALITAT?

Desglossaré dos aspectes que tenen a veure amb la professionalitat, en particular les dimensions de la formació per a l'exercici professional i la dimensió de l'experiència, com a espai on es posen en joc sabers i valors en relació amb una actuació en temps present.

Tornem als plantejaments de Schwartz per il·luminar aquests aspectes, quan focalitza en el concepte de doble anticipació a què està exposada tota activitat⁴.

L'autor planteja que l'activitat és doblement anticipada per dues formes de sabers, adquirits en diferents graus d'*adherència* a l'ara i l'aquí: els sabers incorporats en forma de models, modelitzacions, diferents formes d'abstracció, independentment del context geogràfic i històric on van sorgir.

La segona anticipació, remet als sabers incorporats en l'experiència, pel que fa a l'activitat concreta ara i aquí, sabers que no necessàriament són conscients però que impliquen capacitats construïdes en

4 Conferència celebrada el gener de 2013 davant l'Associació Francòfona Internacional de Recerca Científica en Educació, a la ciutat de Lisboa, Portugal.

espais de vida i treball. Autors del camp de la psicologia del treball, com Yves Clot (2009), han relacionat aquesta conceptualització amb la diferenciació entre conceptes científics i conceptes quotidians proposada per Vigotski; quan el psicòleg rus va posar com a exemple l'adquisició de la llengua materna o d'una llengua estrangera, es va referir al procés pel qual la primera s'aprèn per experiència i després es conceptualitza (es recorre el camí dels conceptes quotidians als científics) i pel qual la segona segueix el camí invers (es conceptualitza primer, s'incorpora després).

Si ens remetem a la primera anticipació o dimensió *conceptual*, aquesta implica un conjunt de *sabers anteriors* a l'ara i l'aquí de l'activitat d'una persona. Es parteix d'una visió antropològica de l'ésser humà com a receptor i productor de normes amb relació al seu medi de vida en general i al seu medi de treball en particular. Per tant, quan es parla de primera anticipació, es parla de les normes que antecedeixen l'ara i l'aquí, i això abasta tota una sèrie de coneixements, sabers, procediments, metodologies, processos de treball que vertebrin la tasca de les persones treballant a les organitzacions. Aquesta dimensió conceptual és "objecte d'aprenentatges progressius de sabers prèviament emmagatzemats" (1997, pàg. 16-17).

Aquests sabers anteriors es poden sintetitzar en dos vessants:

- Les normes organitzacionals (com a particularització de les normes de l'entorn de vida de tot ésser humà).
- Els sabers disciplinaris.

Per raons d'extensió, en aquest article ens centrarem en la dimensió disciplinària.

Així doncs, anem al lloc de la dimensió formativa de l'educador social, en els seus diferents graus *terciaris, quaternaris, de formació en alternança, de formació permanent*.

La formació com a dimensió conceptual de l'activitat s'estableix en el valor dels conceptes, en sentit fort; és a dir, el valor que en qualsevol activitat humana, en particular en els processos de treball, té el saber prèviament establert en continguts transmissibles, prèviament acumulats a la situació de treball presa a l'ara i l'aquí.

Entenc que la pedagogia social, com a direcció de la pedagogia contemporània (Núñez, 2010), marca un rumb per a aquesta especificitat disciplinària. Sense especificitat disciplinària, l'educació social cau en el sincretisme, en la falta de claredat argumentativa enfront d'altres professionals, en la falta d'arguments per validar la seva especificitat en la defensa del rol dins de les organitzacions però també en els àmbits on es formen les polítiques professionals, educatives i socials.

La formació com a tal té un caràcter predominantment analític, així com l'experiència té un caràcter predominantment

sintètic. La formació separa, disgrega en matèries, en continguts, generalitza; l'experiència, per la seva banda, uneix, sintetitza, particularitza.

Mitjançant l'experiència ingressem en els *sabers adherits*, que planteja l'autor francès. És a dir, sabers adquirits en relació amb l'ara i aquí. La noció d'incorporació de sabers és pròpia d'aquesta dimensió experiencial de l'activitat que planteja Schwartz, en el sentit que impliquen el cos, transcendent clarament la seva dimensió sensorial: "Hi ha una saviesa del cos, que es construeix en la confluència d'allò biològic, allò sensorial, allò psíquic, allò cultural, allò històric, que s'expressa encara en les activitats més immaterials" (1997, pàg. 21).

Aquesta dimensió experiencial incorpora, a més dels sabers, la dimensió valòrica; ens remetem a l'exemple del pescador artesanal pel que fa a la decisió de sortir a pescar, per exemple quan no hi ha recursos econòmics i el temps amenaça.

En el cas de l'educador social, es tracta d'un professional que treballa amb persones que moltes vegades projecten les seves pors, angoixes, agressions, etc. sobre el professional. Opera la transferència⁵, i disposar d'espais per posar l'experiència en paraules obre les portes a dues funcions importants:

- Reconèixer els aspectes projectius que el mateix professional opera sobre el subjecte.
- Reconèixer el que sabem i el que no sabem.

I en relació amb això últim, diguem que la mateixa dinàmica de l'experiència ens duu a saber manejar les situacions des del punt de vista operatiu, però no necessàriament sabem explicar als altres com ho fem nosaltres.

Però continuem avançant:

Es pot establir un vincle entre ambdós tipus de sabers, és a dir, els sabers referits a totes dues anticipacions? Existeix un pont possible?

El mateix Schwartz planteja l'articulació dels dos tipus de sabers, dels adquirits en la *des-adherència* amb els adquirits en l'experiència. "El vell problema filosòfic de la submissió d'un cas al concepte" (*ibid.*, pàg. 22) aquí adquireix una expressió singular.

Així mateix, sorgeix la concepció de la Planificació Estratègica Situacional (PES), desenvolupament llatinoamericà centrat en la figura de Carlos Matus, economista xilè, que va ser president del Banc Central durant el govern de Salvador Allende i després va ser fet presoner per la dictadura; durant la seva gestió en el govern de Xile, l'autor es

5 Tal com aclareix Freud davant el públic nord-americà: "D'altra banda, no creguin vostès que el fenomen de la transferència, sobre el qual desgraciadament és molt poc el que puc dir-los aquí, seria creat per l'influx psicoanalític. Aquella es produeix de manera espontània en totes les relacions humanes, igual que en la del malalt amb el metge." (1909, pàg. 23).

va anar adonant que des de la formació portava un model de planificació de tall normatiu que va ser el que va aplicar. Al llarg de la pròpia avaluació de la seva experiència, comprèn que no havia incorporat altres actors que també planifiquen i s'accionen en la presa de decisions a nivell col·lectiu. És així

Si bé l'experiència obre les portes a una manera de saber i de valorar les situacions, no n'hi ha prou per garantir la professionalitat, ja que no incorpora el dinamisme intel·lectual que proporciona la formació.

que, pas a pas, reflexió a reflexió, confrontada amb la seva pròpia formació de base i amb la seva experiència, conceptualitza una cosmovisió pròpia entorn del planejament, enfocada en el *pensament que precedeix i que presideix l'acció* (Castillo, 2000).

Però com s'assoleix aquesta capacitat que el pensament pedagògic pugui subsu-

mir el cas al concepte, inscriure l'acció en aquest pensament⁶?

Trobem llum en el pensament de Herbart, en la seva reflexió entorn de la distinció entre l'art de l'educació i la pedagogia com a ciència:

“Hi ha, doncs –aquesta és la meva conclusió–, una preparació per a l'art per la ciència; una preparació de la intel·ligència i del cor abans d'emprendre la tasca d'educar, per virtut de la qual l'experiència, que només podem assolir duent a terme aquesta tasca, serà instructiva per a nosaltres. En el fer només s'aprèn l'art, s'hi adquireix tacte, destresa, habilitat; però també en el fer, només aprèn l'art aquell que ha après la ciència en el pensar, se l'ha apropiada, es regeix per ella i ha predeterminat amb la ciència les futures impressions que li produirà l'experiència.” (Luzuriaga, pàg. 23).

En síntesi, per concloure, remetem-nos a dos plans: el vincle entre experiència, formació i professionalitat, d'una banda, i la caracterització del concepte d'activitat aplicat a l'educador social, de l'altra.

L'experiència obre les portes a una manera de saber i de valorar les situacions –i reconèixer això no és menor–, però amb això no n'hi ha prou per assolir la professionalitat, ja que l'experiència no incorpora el dinamisme intel·lectual que proporciona

6 A risc de cometre extrapolacions artificials del camp que ens ocupa, el de la planificació, entenc que és destacable la concepció de subjecte implícita al PES, i que des d'aquesta pot entaular-se un diàleg amb l'educació social.

la formació (entesa en sentit ampli, com ha estat definida anteriorment); l'experiència tampoc involucra per si mateixa la possibilitat de mirar-nos a nosaltres mateixos en el rol d'educadors. Adonar-nos del nostre involucrament, així com del que sabem i del que no, ens possibilita albirar una de les claus que ens fa ser professionals.

La formació, per la seva part, com que recorre al maneig conceptual, no aconseguix mai anticipar-se per si sola a l'activitat humana, i això tampoc és menor, en el sentit que hi ha una limitació pròpia del maneig conceptual que per si sol no pot anticipar-se a l'activitat; d'altra banda, queda plantejat que diferents dispositius metodològics de formació poden aportar de forma més o menys pertinent al desenvolupament de la professionalitat, en particular en funció de com dialoguin aquests dispositius amb les situacions d'activitat educativosocials.

En segon lloc, he proposat donar suport conceptual a la definició de l'actuació de l'educador social com a *activitat*.

Podem concloure, en aquest sentit, que l'educador social no només és un professional que actua, no és un activista, sinó que des de la seva activitat enllaça una sèrie de dimensions ètiques, estètiques, lògiques, relacionals, emocionals, de pensament, actuant alhora amb un subjecte de l'educació que també està en activitat, que també posa en joc la seva *enigmàtica sinergia d'heterogeneïtats*. 

BIBLIOGRAFIA

- Castillo, L. “El PES en síntesis”. *Notas para maestría en políticas sociales*. Panamá: ICASE, 2000.
- Clot, Y. *¿El trabajo sin seres humanos?* Madrid: Modus Laborandi, 2009.
- Freud, S. “Cinco conferencias sobre Psicoanálisis”. *Über Psychoanalyse*, vol. 11. Edició estàndard, 1909 (1910).
- Luzuriaga, L. (ed.). *Antología de Herbart*. Buenos Aires: Losada, 1946.
- Núñez, V. (coord.). *Encrucijadas de la educación social*. Barcelona: UOC, 2010.
- Schwartz, Y.
 “Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation”. Conferència pronunciada a *Colloque AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation* (31 gener 2013).
 “Las dos paradojas de Alain Wisner: Antropotecnología y Ergología”. *Laboreal*, vol. VIII, núm. 2 (2012). <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711248278164552:1>>.
 “Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité”. *Activités*, vol. 4, núm. 2 (2007). <<http://www.activites.org/v4n2/schwartz-FR.pdf>>.
 “Les ingrédients de la compétence. Un exercice nécessaire pour une question insoluble”. *Éducation Permanente*, núm. 133-4 (1997). [<http://ergologie.com>].