

## ALGUNAS IDEAS CLAVE SOBRE ÉTICA APLICADA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

### **Dr. Jesús Vilar Martín;**

Profesor y director de publicaciones de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. URL. Barcelona. [jvilar@peretarres.org](mailto:jvilar@peretarres.org)

### **Dra. Gisela Riberas Bargalló;**

Profesora y directora del Grado en Educación Social de la misma facultad. [giberas@peretarres.org](mailto:giberas@peretarres.org)

### **Dra. Genoveva Rosa Gregori**

Profesora y vicedecana de Grados de la misma facultad. [grosa@peretarres.org](mailto:grosa@peretarres.org)

#### **Resumen:**

*En este artículo se plantea la importancia de la reflexión moral en la Educación Social y se hace un repaso a las cuestiones más relevantes sobre la forma como se está construyendo un discurso propio en esta temática.*

*A partir de una introducción inicial, se presentan algunas ideas clave que ayudan a entender los aspectos esenciales que desde el punto de vista de los autores conviene tener en cuenta para que la ética adopte realmente el estatus de aplicada, esto es, esté conectada con el día a día de la profesión y realmente sea una ayuda para los profesionales en su quehacer cotidiano.*

**Palabras clave:** *ética aplicada, sensibilidad moral, deontología, complejidad, gestión de conflictos éticos.*

---

### **Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la Educación Social**

*"Reforma ética, reforma de vida, reforma educativa, reforma social son interdependientes y se alimentan las unas a las otras. Aún más: la reforma ética está presente, a la vez implicada e implicadora, en cada una de las otras tres. (...) La reforma ética sólo puede producirse dentro de una polirreforma de la humanidad".*

*(Morin, 2006:196)*

### **PRESENTACIÓN**

En la educación social es imprescindible hablar de cuestiones morales porque, además de la evidencia que siempre hay valores en la educación, como mínimo confluyen los aspectos que se indican a continuación (Vilar, 2013: 63 y ss.).

En primer lugar, se trata de una actividad profesional con una alta carga política. Nunca hay neutralidad, siempre hay una opción de sociedad detrás de cualquier política socio-educativa y siempre hay una interpretación ideológica de los fenómenos que se abordan. Esto es evidente en el caso de la desadaptación social, donde cada una de las grandes teorías explicativas que históricamente se

han ido desarrollando -control, beneficencia, mirada terapéutica, biológica, tecnocrática o crítica- (Panchón, 1998: 79 y ss.) es claramente una opción ideológica.

En segundo lugar, y de forma complementaria con la idea anterior, las distintas posiciones que adoptan las profesiones socioeducativas ponen de manifiesto el carácter interpretativo de la realidad. La realidad no existe de forma objetiva; siempre es una construcción a partir de valores y posicionamientos ideológicos que nacen y se desarrollan en una cultura. Por esta razón hay que hacer explícita la posición desde la que se hace cada una de las lecturas de la realidad. Las profesiones lo hacen mediante el código deontológico y los diferentes textos fundacionales de su actividad. En el caso de la Educación Social, el texto representativo son los Documentos Profesionalizadores” que incluyen la definición de Educación Social, el código deontológico y el catálogo de funciones y competencias (ASEDES, 2007).

En tercer lugar, se trabaja con personas vulnerables en entornos de injusticia social. Tomar conciencia de las desigualdades y de la falta de oportunidades lleva nuevamente a la necesidad de definir un posicionamiento ético e ideológico de referencia desde el que la profesión se acerca a las personas que se atienden en los servicios. Se trata de entender que el cuidado del otro debe trasladarse al terreno de las responsabilidades públicas, ya sean el de las profesiones, el de los servicios o a la comunidad en su conjunto y que ha de superar el espacio privado de las relaciones interpersonales y familiares (Morales; 2012: 234-5). En definitiva, siempre está latente la pregunta sobre a favor de qué y de quién se está porque eso es lo que se refleja posteriormente en cada una de las intervenciones.

Finalmente, todo ello lleva a la aparición de conflictos de valor que se producen en la interacción de las anteriores cuestiones. Si se dan con demasiada frecuencia, aumenta el riesgo moral (Banks, 1997: 34 o se deteriora

la salud moral (Guisán, 1986: 47), por lo que conviene disponer de sistemas para la identificación y gestión de estos conflictos si se quiere minimizar los niveles de estrés en la profesión.

Tomar conciencia sobre los aspectos que acabamos de indicar nos permite afirmar que todo lo que tiene que ver con las cuestiones éticas y morales de la profesión se ha de convertir en un eje central de la acción profesional porque repercute en todas las esferas de la profesionalidad: en la identidad, en la idea de compromiso social, en la tipología de estrategias de intervención, en las fases en los procesos de planificación, en los criterios evaluativos y de toma de decisiones o la gestión de las situaciones de crisis.

La reflexión de los educadores y educadoras sociales sobre los compromisos morales que adquieren como profesión frente a la sociedad ha sido amplia y profunda en los últimos años. Sin necesidad de remontarnos a los debates de los años 80 y 90 sobre el sentido de la Educación Social, basta recordar la trascendencia que tuvo el III Congreso Estatal del educador social y XV Congreso Mundial AIEJI celebrado en junio del 2001 en Barcelona, con el título Ética y calidad en la intervención socioeducativa, o la presentación de los Documentos Profesionalizadores en el 2007 como muestras recientes de pasos efectivos en la reflexión sobre la ética en la profesión. Pero se trata de una temática en la que una vez se empieza a caminar ya no tiene fin, por lo que, valorando en su justa medida los avances conseguidos, hay que plantear nuevos impulsos (Vilar, 2011: 373 y ss; 2013: 77 y ss.). Además, desde nuestro punto de vista, esta reflexión se ha desarrollado de forma desigual en el conjunto del colectivo profesional. Mientras algunos sectores están altamente sensibilizados y están marcando la pauta de hacia dónde hay que ir avanzando, otros todavía están planteándose aspectos básicos que los anteriores hace años que tienen resueltos.

A continuación vamos a presentar en forma de ideas clave que se complementan entre sí los elementos que desde nuestro punto de vista son esenciales para seguir profundizando en las cuestiones éticas en la educación social. Estas ideas son la síntesis de los resultados de las investigaciones que estamos desarrollando desde el año 2012 en una línea de trabajo que hemos definido con el nombre de "Ética, responsabilidad profesional, competencias y técnicas en entornos complejos", así como con otros trabajos previos. Pretendemos mostrar los aspectos en los que la Educación Social ha avanzado en relación a la ética en todos estos años, pero también aquellos en los que conviene seguir trabajando. En cada caso se plantea un interrogante o una situación problemática y a continuación se presentan criterios o argumentaciones para su abordaje. Como puede verse, no se trata de identificar déficits y proponer soluciones, sino de sugerir ejes o propuestas de trabajo para seguir avanzando juntos en las cuestiones éticas de la Educación Social con la finalidad de mejorar la profesión, asegurar un mayor bienestar emocional a los profesionales y atender de forma más justa a las personas beneficiarias de los servicios.

## **ALGUNAS IDEAS CLAVE SOBRE ÉTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL.**

### **1. ¿Qué sentido tiene hablar de ética en el mundo de las profesiones? ¿Qué aporta de nuevo la ética aplicada a la construcción de la identidad profesional de los/as Educadores/as Sociales?**

La ética aplicada es el espacio de confluencia entre el saber de la filosofía moral sobre la bondad, a menudo desvinculado de la vida social, y la necesidad de las profesiones de mostrar de forma honesta el compromiso que adquieren ante la sociedad donde ejercen su actividad. El punto de contacto entre el conocimiento profesional y la reflexión

moral lo encontramos en la ética profesional, que es una forma específica de ética aplicada y hace la mediación entre unos principios éticos generales y unas realidades concretas donde estos se deben utilizar (Hortal, 2002: 29).

Considerar las cuestiones morales en las organizaciones supone claramente una mejora en el ejercicio de las actividades que estas desarrollan ya que la toma de conciencia del compromiso ético adquirido y de las consecuencias que esto tiene en el trato con las personas aporta rigor a la acción y a la vez las hace más creíbles a los ojos de la sociedad (siempre que no sea una operación de marketing dirigida a lavar la imagen corporativa, que también se da a veces). Por otra parte, lejos de ser un valor añadido de carácter periférico, es una cuestión esencial en el proceso de construcción de la identidad profesional. La identidad es un constructo donde confluyen una cultura profesional (una forma de entender el trabajo), una misión (el sentido, lo que se ofrece) y unos valores desde los que se toma posición ante la sociedad de la que se forma parte. Esos tres elementos constituyen la estructura profunda de la profesión que luego se hace explícita, visible y pública (estructura superficial) cuando hablamos de las funciones, formas de organización o lugares donde se ejerce la actividad (Vilar, 2011: 370 y ss.; 2013: 99). Si no se explicitan estos elementos de referencia (que implica tomar conciencia), la profesión está vacía de contenido referencial y eso puede tener consecuencias muy negativas para su consolidación y para su desarrollo, en un tiempo de cambio, de pluralidad y de incertidumbre. No abordar de manera rigurosa esta cuestión implica que la identidad es frágil y se convierte una fuente enorme de tensión para los profesionales.

La dificultad principal es que la ética, la moral, las cuestiones valorativas se perciben como algo importante pero se les atribuye un carácter "etéreo", inconcreto, muy alejado de la práctica profesional, que es cambiante,

acelerada, dinámica. Existe una importante separación entre el pensamiento y la acción moral, entre la reflexión de lo que debería ser y la práctica profesional de lo que finalmente es. Ciertamente, los condicionantes actuales son muy elevados y someten los profesionales a unos niveles insoportables de presión. De todas formas, es un aspecto preocupante la facilidad con la que se asume esta distancia entre los ideales y las acciones. Los profesionales valoran como imprescindible todo lo que tiene que ver con la ética en la profesión, pero reconocen que a menudo hay una gran distancia entre lo que debería ser o se debería hacer -el sentido moral de la acción basado un planteamiento postconvencional que se centra en valores universales-, lo que toca hacer -lo que normativamente es obligatorio hacer desde un punto de vista convencional, sin cuestionar el sentido moral de esa instrucción- y lo que conviene hacer -la acción que en clave preconvenional, de supervivencia, finalmente se llevará a cabo para obtener un beneficio o evitar un problema-. El problema principal es encontrar la forma de conectar los principios (lo que debería ser) con la realidad cotidiana (lo que realmente es) e implementar acciones inspiradas en un ideal de justicia postconvencional (Kohlberg, 1989).

## **2. ¿Es posible eliminar las contradicciones éticas mediante sistemas normativos claros que indiquen cómo actúan en cada situación de conflicto de valor?**

La dimensión ética se inspira en la justicia y se sitúa más allá de los criterios normativos, jurídicos y legales, que buscan el orden. Ciertamente, toda norma, todo protocolo, se basa en un ideal inspirado en principios pero su concreción normativa siempre supone un reduccionismo y una simplificación. Evidentemente, la existencia de referentes claros de carácter técnico y jurídico reducen la incertidumbre ante la toma de decisiones pero no la erradican. El conflicto ético aparece pre-

cisamente cuando lo normativo no da una respuesta adecuada a una situación, cuando la aplicación de lo establecido deja al profesional la sensación de no estar actuando de forma correcta, cuando lo racional entra en crisis y la respuesta de más alta probabilidad se percibe insuficiente. Lo ético no puede reducirse a lo jurídico ni a lo imperativo. Siempre se sitúa un paso más allá y por definición cuestiona lo establecido para hacerlo progresar.

En este sentido, tampoco es solución a los problemas éticos de la profesión la aplicación estricta del código deontológico convirtiéndolo en norma, precisamente porque éste debe considerarse en clave aspiracional y orientativa (lo que guía y marca el horizonte de la práctica profesional) y no en clave normativa (lo que es obligatorio hacer). Convertir el código deontológico en una norma es un reduccionismo que anula la reflexión moral pero que no hace desaparecer los conflictos. En palabras de Román (2009: 17), “el código deontológico, como el de valores o buenas prácticas, al no ser un código jurídico, sino moral, no puede imponerse por coacción externa, forzando la conciencia de los individuos que han de asumirlo”.

## **3. ¿Qué forma ha de adoptar la ética aplicada para responder a las exigencias del mundo actual (dinámico, cambiante, incierto, diverso, heterogéneo) y que realmente no sea una reflexión de salón, sino que realmente forme parte del día a día de la actividad profesional?**

Ciertamente, vincular lo ético al día a día de las profesiones no es tarea fácil. La filosofía moral aporta diferentes planteamientos teóricos sobre cómo construir sistemas de referencia moral que faciliten esta conexión. A continuación repasaremos los más importantes.

El modelo deductivo o deductismo (Ferrer y Álvarez, 2005: 96) presupone la existencia de unos principios universales claros que son válidos en sí mismos (hacen coincidir “lo bueno” con “lo correcto”). En este caso, pueden aplicarse en las diferentes situaciones concretas de conflicto de valor que se encuentre el profesional. Desde esta perspectiva, la aplicación de los principios generales en las situaciones o casos específicos consiste en concretar la norma de manera deductiva (Maliandi, 2006: 201), de manera independiente a sus consecuencias (Ferrer y Álvarez, 2005: 109-113). La principal limitación de este planteamiento reside en el hecho que la pluralidad, diversidad y complejidad de circunstancias que se dan en las sociedades actuales supera ampliamente las posibilidades de dar respuesta de estos modelos.

Por oposición al anterior, el ideal inductivo o situacionismo considera que la construcción ética se hace realizando juicios probables en situaciones concretas e individuales, teniendo en cuenta todas las circunstancias del contexto y todos los puntos de vista de las personas afectadas. Las decisiones se tienen que tomar en función de las circunstancias concretas de manera independiente de cuál sea la norma general (Maliandi, 2006: 202). Desde esta perspectiva se niega la posibilidad que haya principios generales aplicables porque su dimensión abstracta no se adecúa al carácter particular de las situaciones morales (Maliandi, 2002: 123-125; 2006: 215-217). Es decir, la bondad de los principios sólo se puede ver en función de su finalidad y de las consecuencias de su aplicación (Ferrer y Álvarez, 2005: 111), También Morin insiste en este punto (2006: 46) cuando constata la “insuficiencia de una moral que ignora el problema de los efectos y consecuencias de sus actos”.

La limitación principal de estos modelos es la dificultad de poder llegar a construir un conjunto de principios de referencia, superar los condicionamientos contextuales y no caer en el relativismo moral donde todo vale.

La hermenéutica crítica se presenta como una alternativa a los modelos anteriores (Cortina, 2003: 24 y ss). Por un lado, supera el ideal deductivo, porque en las sociedades plurales no hay principios con contenidos comunes únicos que permitan ir de los principios generales de las teorías a las reglas aplicadas en situaciones concretas. El punto de partida de esta alternativa es la necesidad de situarse en el contexto histórico, cultural, social.... humano, en definitiva, donde se están dando las dificultades que son objeto de preocupación. A la vez, esta contextualización (la dimensión hermenéutica) no quiere renunciar a definir, construir y disponer de principios generales, porque el objetivo de la ética aplicada no es sólo resolver situaciones sino construir un modelo de referencia. Siguiendo a Hortal (2002: 101), “terminamos de saber qué significan los principios éticos cuando sabemos cómo se traducen, “aplican” o ponen en práctica en determinadas circunstancias. Pero a la vez terminamos de saber y de entender las situaciones que vivimos y en las que tenemos que actuar cuando sabemos relacionar dichas situaciones con determinados principios y no con otros”.

En una actividad de las características de la educación social, directamente vinculada a las personas y al territorio, disponer de principios de referencia es necesario pero no suficiente. No puede construirse la ética del profesional desde un planteamiento deductivo, porque la complejidad de los escenarios donde se mueve supera ampliamente los supuestos que un hipotético marco de referencia cerrado podría imaginar. Por otro lado, no puede conformarse con el relativismo de cada circunstancia porque eso lo sumiría en un mundo sin referencias. Por ello, ha de encontrar la forma de articular sus principios de referencia con los contextos donde debe tenerlos en cuenta, sin perder de vista que contextualizar no es aplicar, adaptar o adecuar. Es reformular y reconstruir, teniendo en consideración el conjunto de circunstancias que confluyen en un escenario determinado y construir una respuesta a medida de aque-

lla situación concreta y única. Las situaciones concretas “no son simple particularización de principios universales, sino lugar de descubrimiento de los principios, valores morales y virtudes propios del ámbito correspondiente” (Cortina, 2003: 26).

A su vez, gracias a la experiencia en los contextos y situaciones concretas, es posible perfeccionar, reformular los principios de referencia. Es decir, “es posible acceder a los principios desde las decisiones concretas en contextos concretos. Por su parte los contextos y decisiones se iluminan a la luz de los principios que están en juego en ellas” (Hortal, 2003:100).

Este es el punto en el que se encuentra actualmente la educación social: dispone de un marco general de referencia (el código deontológico) pero debe construir la forma de vincularlo adecuadamente con los contextos. Se trata de no perder de vista su carácter contextual y situacional (Sáez, 2011:33), pero a la vez, de construir el mecanismo para que todo aquello que aportan los contextos puedan ayudar a redefinir los principios.

#### **4. ¿Tecnificar los procesos, establecer protocolos exhaustivos y claros, en definitiva, convertir la Educación Social en una actividad técnica, puede erradicar la conflictividad moral de la profesión?**

Durante años se ha pretendido hacer de la tecnocracia y sus estructuras la posición desde donde esquivar los conflictos de valor, confundiendo de forma interesada objetividad con neutralidad. Era una forma como otra cualquiera de no abordar la conveniencia de construir un sistema ético de referencia en la profesión. Ciertamente, como profundizaremos más adelante, la Educación Social, juntamente con otras profesiones de carácter socioeducativo, se han caracterizado por una clara militancia basada en la voluntad de

cambio y de transformación, pero a menudo desde la fragilidad técnica en las propuestas de intervención. En este sentido, el proceso de tecnificación de estas profesiones ha sido notable y sobre todo necesario para ganar en niveles de precisión y de rigor mediante la aplicación objetiva e imparcial de criterios técnicos. Ahora bien, esto no implica una ausencia de posicionamiento ideológico. Igualmente, insistiremos en el hecho que no hay que confundir la tecnificación, que supone el uso de estrategias lo más precisas y fiables posible en miras a conseguir actuaciones más justas, eficaces y eficientes, con la tecnocratización, que conlleva la mitificación del protocolo y del procedimiento con valor en sí mismos, descuidando la finalidad.

Por otra parte, la acción socioeducativa es una actividad profesional que se mueve habitualmente en terrenos de incertidumbre. Aunque haya buenas planificaciones, siempre queda un espacio de imprevisibilidad como consecuencia de la complejidad de las situaciones y de los escenarios donde se trabaja. Nunca habrá control sobre la realidad y por eso Ander-Egg, nos recuerda que “la planificación reduce el azar, pero no lo elimina” (1991: 18). El profesional debe asumir la distancia que se establece entre la simplificación que supone un diseño o un protocolo y la amplitud y diversidad de la realidad en la que éste se ubica.

En realidad, los modelos clásicos de carácter tecnocrático que pretendían formar profesionales actuadores y resolutivos a partir de la fragmentación de la realidad en parcelas cerradas de actuación, presuponiendo que el todo es la suma de las partes y que todo problema tiene su solución, se han manifestado insuficientes en la realidad actual. Esta es una primera evidencia que conviene no perder de vista: las problemáticas que se abordan desde las profesiones socioeducativas no pueden plantearse en términos de problema-solución. Se trata de situaciones complejas que son el resultado de la interacción sistémica de múltiples variables

(Bronfenbrenner, 1987), muchas de ellas no identificables ni controlables, que se pueden hacer evolucionar hacia otros estadios de menor conflictividad y formas de vida más saludables y prosociales, pero no desde una perspectiva de ausencia de problematidad. Por esta razón, hoy en día ya no se discute la necesidad de plantear la acción socioeducativa desde una perspectiva global, transversal, ecológica y sistémica que realmente responda a la complejidad de los escenarios en los que se trabaja. En este caso, hay que pasar a un modelo de profesional crítico, reflexivo e investigador, en la línea de las propuestas de la investigación acción (Schön, 1998; Elliot, 1989; Stenhouse, 1987).

Hay que aceptar que en este tipo de escenarios los éxitos siempre son limitados y a menudo imprecisos, lo que exige al profesional depurar su técnica y aumentar el rigor, aún sabiendo que a menudo su trabajo obtendrá resultados discretos. La exposición frecuente a situaciones estresantes donde no hay resultados positivos puede llevar fácilmente al desánimo y la desesperanza. Cuando el profesional plantea su tarea en términos finalistas y resolutivos, el riesgo de fracaso, de frustración y pérdida del sentido de la tarea es alto porque este enfoque no contempla la incertidumbre y simplifica tanto las problemáticas como las estrategias de abordaje de las mismas.

Sea como sea, la mejora en los procesos técnicos no soluciona los problemas fundamentales de carácter ético y valorativo porque la elección de la estrategia ya es en sí una opción ideológica y política que conviene tener muy en cuenta, de manera que técnica, ciencia valores e ideología siempre van de la mano. En este sentido, es ilustrativa la aportación de Morin cuando nos dice que “el vínculo ciencia/técnica/sociedad/política es evidente. Es evidente, en estas condiciones, que la época en que los juicios de valor no tenían que interferir con la actividad científica está cerrada” (2006. Pág. 77). Por ello, desde nuestro punto de vista, el reto principal

que se plantea actualmente es la adecuada articulación entre ética y técnica, responsabilidad y rigor, conciencia y eficacia porque en toda acción socioeducativa, los valores siempre están presentes (Riberas, Vilar, Rosa, 2014: 366). El rigor y la técnica, más allá de ser una finalidad en sí, son el medio para cumplir adecuadamente el compromiso de la profesión con la sociedad. Por todo ello, es imprescindible capacitar al futuro profesional con criterios claros que le ayuden a actuar ante situaciones éticamente complicadas, sobretodo en una época como la actual de gran diversidad, heterogeneidad y cambios constantes.

## **5. ¿Tener desarrollada la sensibilidad moral conlleva implícitamente la capacidad de gestionar los conflictos de valor?**

Las personas que desarrollan su actividad en profesiones socioeducativas acostumbran a tener una importante sensibilidad hacia las cuestiones sociales, por lo que se les ha atribuido de manera explícita un marcado carácter vocacional. La vocación nos habla de solitud, de voluntad de servicio y de atención a los demás, pero esto no elimina la existencia de contradicciones ni capacita de manera automática para la gestión de los conflictos de valor. Al contrario, una gran sensibilidad hacia todo lo que gira alrededor de la injusticia en el mundo social sin capacidad efectiva para abordar los conflictos que esto genera puede tener como consecuencia que el nivel de malestar personal sea notablemente más alto que en otras actividades profesionales menos “vocacionales”. Esto hace imprescindible que los profesionales deban recibir una formación estructurada sobre las cuestiones éticas en la profesión para asegurar que se hace un tratamiento adecuado.

En realidad, más que de vocación, es conveniente hablar de profesionalidad, que para nosotros es un concepto que integra técnica y actitudes. La profesionalidad es una acción

implicada que se define desde la voluntad de servicio público comprometido con unos valores, pero que está redefinida desde la reflexión y el rigor del conocimiento para que realmente se cumpla el compromiso ético que la profesión ha adquirido con la sociedad (Riberas, Vilar, Rosa, 2014: 368). No puede haber justicia únicamente desde la buena voluntad, como tampoco puede haberla sólo desde la racionalidad del conocimiento: es imprescindible la integración de la voluntad, las virtudes, las emociones, la reflexión y el estudio.

Por esta razón, más allá de los elementos vocacionales que en si son positivos y ayudan a tener una posición moral clara, la educación social debe hablar explícitamente de ética porque lo ético no remite únicamente a la sensibilidad moral sino que implica racionalidad, estrategia de gestión, construcción de patrones de referencia para la toma de decisiones y técnica en los procesos de deliberación. Además, como veremos en el punto siguiente, una profesión es una actividad colectiva, por lo que debe fijar unos mínimos comunes para todas las personas que forman parte de ella, de manera que queden bien articuladas las diferentes sensibilidades (ya sean personales como tendencias teóricas) que confluyen en aquella actividad.

## **6. ¿Es conveniente disponer de algún sistema de referencia compartido por las personas que se dedican a la Educación Social, para abordar los conflictos de valor de manera sistemática?**

A la hora de sistematizar un cierto método o estrategia para gestionar los conflictos de valor, acostumbra a parecer una clara tensión entre la conciencia personal (sistema de valores privado) y las consideraciones vinculadas con otras obligaciones propias del mundo profesional que apuntan a su dimensión pública. Como hemos expuesto a menudo, siempre hay una vivencia subjetiva del con-

flicto de valor pero que haya una vivencia subjetiva no implica que se trate de un problema personal que deba resolverse como una cuestión privada. La Educación Social debe construir un sistema de instrumentos de soporte que permita a los profesionales hacer el paso de una vivencia subjetiva del conflicto a un tratamiento lo más objetivo posible, dentro de las obligaciones colectivas que como actividad tiene hacia la sociedad.

El problema de partida es que se ha supuesto que el sentido moral de cada profesional y su opción política e ideológica serán suficientes para gestionar un conflicto de valor. Es decir: hay una argumentación implícita según la cual los conflictos éticos de la profesión se resuelven como si fueran una cuestión personal de carácter privado y se olvida que las profesiones son actividades de carácter colectivo y público, por lo que el sistema de valor personal es necesario pero no suficiente y que es el conjunto de la profesión que ha de establecer unos mínimos consensuados de carácter colectivo que vayan más allá de la suma de sensibilidades particulares.

El predominio de una cultura profesional individualista, actuadora y aplicacionista en las profesiones socioeducativas ha dificultado comprender el carácter público y colectivo de la profesión. En muchos casos se sigue pensando desde patrones personales, como si se tratara de cuestiones privadas. Evidentemente, deben respetarse los estilos personales pero esto no puede llevar a proyectos particulares.

Hay que tener presente que la profesión se da en cuatro niveles simultáneos (Vilar, 2013: 156): en el más amplio, está el colectivo profesional y en este nivel el objetivo que se persigue es tener conciencia de profesión (saber a qué profesión se pertenece). En el segundo nivel, la profesión siempre se ejerce en un ámbito específico con unas problemáticas concretas; aquí el objetivo es desarrollar el sentimiento de especialidad y construir conocimiento para su abordaje. En tercer lugar, la profesión siempre se ejerce en una

institución y en un territorio concreto; aquí se persigue como objetivo tener conciencia de equipo. Nótese que en estos dos niveles ya estamos hablando de interprofesionalidad porque el abordaje tanto desde el ámbito como desde la institución o servicio implica siempre el concurso de otros profesionales. En este caso es imprescindible retomar la idea de complejidad sistémica y trabajo cooperativo: los conflictos de valor son un claro ejemplo de este tipo de situaciones y requieren la creación de conocimiento (no sirven las recetas cerradas) que ha de abordarse desde la interdisciplinarietà y la interprofesionalidad.

Finalmente, la profesión tiene siempre una vivencia personal e íntima, pero hay que evitar el error de considerar la práctica profesional como una actividad exclusivamente privada.

Insistiremos que la vivencia de profesión siempre se da de forma simultánea en estos cuatro niveles, por lo que, aunque siempre haya una vivencia personal (la que se produce en el cuarto nivel), ésta se está dando en el contexto público que representa la actividad profesional. Esto exige no perder de vista que han de existir mecanismos de soporte de carácter público y colectivo, que pueden ser propios de la profesión o interdisciplinarios, pero siempre públicos y han de darse en los cuatro niveles. Evidentemente, el nivel institucional es donde más actividad habrá porque es el espacio de aparición y gestión de los conflictos en equipo. Ahora bien, igualmente ha de haber actividad en el primer nivel (la profesión que reflexiona y da criterios de actuación a los miembros de su comunidad), el segundo nivel (los profesionales que agrupados por ámbitos construyen conocimiento técnico para el mejor abordaje de las problemáticas propias de cada uno de ellos) y el cuarto nivel (el profesional que aprende de su experiencia personal).

Como puede verse el gran reto que se plantea es el de disponer de un dispositivo que permita objetivar la toma de decisiones

ante los conflictos de valor y generar conocimiento que revierta en el conjunto de la profesión (Vilar 2013: 155). Este dispositivo orientador ha de descansar en dos grandes ejes: por un lado, un método, un sistema y unos espacios de discusión; por otro, contenidos específicos sobre los conflictos que ayuden a tomar decisiones.

## **7. ¿Debería haber una estructura formal para el abordaje de los conflictos de valor?**

Si aceptamos que la ética profesional es una cuestión colectiva y pública más allá de que siempre haya una vivencia personal y subjetiva, aceptaremos también la conveniencia de que existan mecanismos y estructuras que ayuden a objetivar la toma de decisiones y así evitar el malestar y el estrés que provoca la soledad a la que se ve abocado el profesional cuando se enfrenta a un conflicto de valor.

Desde un plano más operativo, hay que construir un dispositivo que reduzca las dificultades en el procedimiento de gestión de los conflictos de valor: identificación, análisis de los elementos en conflicto, uso de materiales de referencia para su valoración, anticipación de consecuencias, toma de decisiones, evaluación.... Como puede verse, estamos hablando de la dimensión procedimental o formal de la ética, esto es, la estructuración de mecanismos y espacios sistematizados de debate. Sin método ni estructura, las discusiones en los equipos (y ahora todavía más cuando hablamos de las redes socioeducativas) pueden llegar a ser inacabables. No perdamos de vista que el objetivo es tomar decisiones lo más justas y efectivas posible sin dilatar los procesos de forma innecesaria, sobre todo cuando la decisión afecta la vida de las personas a quien se atiende, por lo que las cuestiones formales son tan importantes como el contenido sobre lo que se discute.

**8. ¿Se podrían hacer una cierta anticipación sobre las principales cuestiones controvertidas o fuentes de tensión moral en el ejercicio de la educación social? ¿Esto tendría alguna utilidad?**

Ya hemos indicado en las líneas precedentes el carácter contextual de la Educación social. Los escenarios donde se desarrolla la práctica profesional son muy diversos, como diversas son las casuísticas ante las que se encuentran los profesionales, por lo que no es factible intentar construir un listado de situaciones con sus respectivas respuestas. Ahora bien, si que es posible identificar grandes familias o agrupaciones de temáticas que generan tensión moral cuando éstas conectan directamente con los principios y normas del código deontológico y puede ser de utilidad hacerlo porque, aunque no se puedan dar soluciones, si se pueden definir criterios para hacer coherente la posición que se define en el código deontológico y las respuestas contextuales que se han de construir en cada caso. Las investigaciones que hasta ahora hemos desarrollado nos indican que son tres los grandes grupos de problemáticas morales: en primer lugar, todo aquello que tiene que ver con la misión y el encargo profesional; en segundo lugar, todo lo que tiene que ver con la relación interpersonal con las personas atendidas; finalmente, la tercera gran fuente de tensión es todo aquello que tiene que ver con la relación interprofesional. En estas líneas no podemos extendernos sobre estas cuestiones pero podemos avanzar que estos tres grandes grupos de conflictos nos han permitido construir un sistema de categorías que ahora estamos desarrollando en una investigación específica.

Si nos remitimos a la multidimensionalidad de la identidad profesional que venimos comentando (la profesión, el ámbito, el servicio en el territorio y la vivencia personal), la idea que sugerimos es que en cada uno de estos niveles han de generarse criterios orientativos en forma de materiales de refe-

rencia que ayuden a la toma de decisiones. En síntesis: entre dar una solución, que sería caer en los modelos deductivos de los valores absolutos o no tener referencias, que sería caer en los planteamientos inductivos y relativistas, sugerimos la conveniencia de establecer criterios y guías concretas que ayuden a tomar decisiones (Vilar, 2013: 161).

**9. ¿Cómo debe ser la formación de los profesionales en relación a las cuestiones éticas de su actividad? ¿Qué tipo de competencias se deben contemplar?**

Hay un amplio consenso en la bibliografía académica sobre la necesidad de capacitar éticamente los profesionales que tienen que desarrollar su tarea en un mundo plural, incierto y complejo. Si tradicionalmente se incidía sobre todo en los aspectos conceptuales (la capacitación científica y técnica) y procedimentales (el uso operativo del conocimiento), actualmente se insiste mucho en los aspectos valorativos (la conciencia moral para dilucidar la bondad de las decisiones que se han de tomar) y en la dimensión afectiva y relacional (la inteligencia emocional para gestionar adecuadamente las tensiones afectivas). Todos estos elementos han de ser tenidos en cuenta para llegar a ser competente en unos escenarios en los que la toma de decisiones está siempre presente y implica poner en juego de forma integrada los elementos conceptuales, procedimentales, éticos y emocionales. El volumen de textos académicos que hacen referencia a estas cuestiones es abundante, por lo que a continuación únicamente presentamos una pequeña muestra de ellos. Así, por ejemplo, Pèrrenoud (2004: 121 y ss.), en la propuesta de 10 competencias básicas para los profesionales de la educación, insiste en la necesidad de capacitar para afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Gardner (2008: 16) en la teoría de las cinco mentes pone el énfasis en el desarrollo de la mente ética, que hace referencia a la reflexión sobre las actitudes

a partir de la cuales una persona desarrolla los diferentes roles que le toca ejercer en su vida cotidiana, de manera que trasciende los intereses personales ya que se preocupa por contribuir a la creación de un buen entorno. Morin (2003: 36) nos habla de potenciar la ética de la comprensión y, más adelante (2003: 38), de la ética del género humano. Hansen (2002: 50-52) insiste en la idea de sensibilidad moral como un constructo integrado por la reflexión moral, la predisposición, la presencia y la coherencia. En otro orden de cosas, Van Manen (1998; 2003) pone el énfasis en el tono y el tacto pedagógico o Bisquerra y Pérez (2007) insisten en cinco bloques que organizan en la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

Cómo puede verse, la cuestión de la complejidad y la amplitud sobre las competencias necesarias para una adecuada gestión de los conflictos de valor es amplia y extensa. A partir de las referencias anteriores, consideramos que las competencias fundamentales que han de contemplarse en la formación de profesionales han de ser (Vilar, 2013: 182):

- Mirada analítica y prospectiva desde criterios de complejidad sobre los escenarios donde pueden aparecer conflictos de valor.
- Conocimiento teórico básico sobre filosofía moral para la participación activa en la construcción de la ética aplicada de la profesión.
- Sentido moral, conciencia y sensibilidad respecto al compromiso moral que se adquiere en el ejercicio profesional.
- Actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor.
- Conocimiento y uso responsable del conjunto de instrumentos de referencia para el tratamiento y el análisis de los dilemas morales.
- Capacidad resolutoria para gestionar de forma efectiva y reflexionada los dilemas morales.

- Autoconocimiento de las capacidades y limitaciones personales para gestionar adecuadamente las posibles vivencias extremas del ejercicio profesional.
- Madurez, atoregulación y animosidad para sobreponerse a las adversidades de la práctica profesional sin renunciar al deber ni al sentido moral.

## 10. ¿Únicamente es responsabilidad de los profesionales el desarrollo de la ética de la profesión, o debe implicar a otros agentes?

Para acabar este artículo, plantearemos algunos interrogantes finales sobre cómo ha de continuar la construcción de la ética en las profesiones. De forma independiente, cada profesión (en este caso, la Educación Social) ha de seguir reflexionando y produciendo conocimiento sobre su posicionamiento moral y la forma de gestionar los conflictos que este conlleva. Si la sociedad es dinámica, también han de serlo las profesiones para poder mantener un diálogo fluido que les permita entender qué pueden ofrecer en cada momento, sin perder el horizonte que define cada una de sus identidades. Ahora bien, las problemáticas que aborda la Educación Social (y cada una de las diferentes profesiones socioeducativas) son un problema de la sociedad en su conjunto, por lo que el trabajo sobre la moralidad de las actuaciones ha de ir más allá de lo que haga una profesión en concreto porque claramente la supera.

Aunque parezca una obviedad, insistiremos en que el desarrollo de nuevos horizontes para el tratamiento de los conflictos éticos en el campo socioeducativo ha de poner el foco realmente en la persona atendida. Hasta ahora esto ha sido más o menos así, pero hay que convenir que la mirada está puesta desde cada una de las profesiones, lo que inevitablemente plantea una mirada centrada en la perspectiva del profesional que se define frente a los demás. Dicho de otra forma: la reflexión sobre la ética y su vinculación con

la identidad profesional es necesaria pero, sin renunciar a ella, hay que superarla para hablar de la ética de la atención a las personas, más allá de quien aporte esta atención. Hoy en día la atención se ofrece cada vez más desde redes interprofesionales que incluyen también administraciones y empresas, por lo que ya no puede plantearse únicamente en clave de profesión.

Aunque todavía hay mucho que avanzar y que construir sobre la idea de trabajo en red, la interprofesionalidad y la transprofesionalidad, sugerimos algunos retos que afectan a las profesiones, a la universidad, a los agentes contratadores o proveedores de servicios y a las administraciones (Vilar, 2013: 178; 186-186):

- Los propios profesionales y sus estructuras organizativas han de definir de forma estricta el sentido de su actividad y ejercerla con rigor. En este caso, más allá de que cada profesión tenga su código deontológico, habrá que empezar a pensar también en códigos deontológicos interprofesionales centrados en las problemáticas y no tanto en las profesiones. También será conveniente crear comités de ética interprofesionales que orienten a los equipos de tratamiento, que son plurales. Esto no excluye que cada colegio profesional pueda tener un comité de ética que ayude a definir criterios de referencia, pero la gestión efectiva de los conflictos inevitablemente camina hacia la interdisciplinariedad.
- La universidad, que es responsable de una formación inicial y permanente sólida, de calidad, vinculada a las necesidades reales del sector y de la ciudadanía, no puede vivir de espaldas a lo que pasa en la sociedad y a lo que necesitan los profesionales, los contratadores/proveedores de servicios y las administraciones. Se impone generar investigación aplicada de carácter colaborativo entre todos estos agentes con el objetivo de construir sistemas razonables de atención a las personas, posibles de

implementar, eficaces y eficientes y que contemplen los costes personales de los profesionales que los han de aplicar.

- Los agentes contratadores y/o proveedores de servicios han de crear las condiciones laborales adecuadas para poder desarrollar la actividad profesional de forma satisfactoria dentro de los parámetros éticos establecidos dentro de los códigos deontológicos de los profesionales o de un hipotético código interprofesional o pacto marco entre todos los agentes. La responsabilidad social corporativa es un tema con un gran potencial de desarrollo que conviene explorar por la doble dimensión que adopta: por una parte, como muestra de justicia hacia las personas atendidas y la sociedad y, por otra, hacia los empleados y personas incorporadas en los equipos. Ya no se trata de aportar recursos económicos únicamente: se trata de aportarlos desde una filosofía real, visible y evaluable de cómo tratar a las personas.
- Las administraciones han de construir políticas sociales valientes y decididas y han de determinar los marcos económicos y jurídicos que permitan una implementación efectiva de las leyes para asegurar una auténtica transformación social corresponsable.

Cada uno de estos agentes ha de movilizar elementos que permitan trabajar de forma cooperativa y dialogada para avanzar de forma simultánea en una dirección común. A todos ellos hay que exigirles responsabilidad, sentido autocrítico y, sobretodo, voluntad de trabajo cooperativo y de construcción conjunta. Todos somos corresponsables ante la misión común de prestar una buena atención a la ciudadanía.

Como hemos indicado al principio de este artículo, nuestro objetivo ha sido sobre todo plantear líneas de reflexión. Como puede verse, la ética profesional en la Educación Social y en el conjunto de profesiones socioeducativas todavía tiene mucho camino por recorrer.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Ander-Egg, E. (1991). Introducción a la planificación. Madrid: Siglo XXI de España Editores, SA.
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asedes.
- Banks, S. (1997). Ética y valores en el trabajo social. Barcelona: Paidós
- Bisquerra, R. y Pérez, N., Las competencias emocionales, Revista Educación XXI, ISSN: 1575-0345 (en línea), nº 10, 2007. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>. Acceso: 8 de septiembre (2014).
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- Cortina, A. (2003). "El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica y transnacional". A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- Elliot, J. (1989). Práctica, recerca i teoria en educació. Vic: Eumo Editorial.
- Gardner H. (2008). Las cinco mentes del futuro. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ferrer, J.; Álvarez, J. (2005). Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la ética contemporánea. Bilbao: Universidad Pontificia de Comillas i Desclée de Brouwer.
- Guisán, E. (1986). Razón y pasión en ética. Barcelona: Antropos
- Hansen, D. (2002). Explorando el corazón moral de la enseñanza. Barcelona: Idea Universitaria.
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.
- Hortal, A. (2003). Ética aplicada y conocimiento moral. A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista (pp. 91-119). Madrid: Tecnos.
- Kolhberg, L. (1989). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J.; El mundo social en la mente infantil (pp.71-100). Madrid: Alianza Psicología.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. A Revista Iberoamericana de Educación, 29 (pp. 105-128). Madrid: OEI.
- Maliandi, R. (2006). Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología. Buenos Aires: Ed. BiblosMorales, P. (2012), "El cuidado como expresión de lo humano". En Dilemata, nº 9, 225-248.
- Morin, E. (2006): El método. Vol.6 Ética. Madrid: Cátedra.
- Panchón, C. (1998). Manual de pedagogía de la inadaptación social. Barcelona: Dulac.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Riberas, G.; Vilar, J.; Rosa, G. (2014). "La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva". En Contenidos especializados en la enseñanza superior. Madrid: Visión Libros. P. 363-385.
- Román, B. (2009). Ètica en els serveis socials. Professions i organitzacions. Papers d'acció social n. 7. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció social i Ciutadania
- Sáez, J.; Campillo, M. (2011). "Por una ética situacional en educación social". En Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 19, pp 13-36.
- Schön, D (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Vilar, J., (2011). "La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales". En Planella, J.; Moyano, S., Voces de la educación social. Barcelona: Editorial UOC. P. 367-381
- Vilar, J. (2013). Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional. Barcelona: Editorial UOC.