

Anàlisi dels conflictes ètics en la pràctica professional de l'educació social

Aproximació a una ètica aplicada

Jesús Vilar Martín

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Anàlisi dels conflictes ètics en la pràctica professional de l'educació social.

Aproximació a una ètica aplicada

Tesi doctoral presentada per: Jesús Vilar Martín

Director: Josep Ma. Puig Rovira

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

Octubre de 2010

“Aunque tal vez resulte un tanto cursi, me gustaría empezar este trabajo diciendo que, a mi modo de entender, la ética es una incomprendida y que tal incompreensión la está dejando sin quehacer, es decir, sin nada que hacer. Sencillamente, porque nadie sabe bien a las claras qué hacer con ella”.

(Cortina,1986: 23)

“Cierto que siempre es necesario “elevar el debate”, anunciar sus finalidades y esbozar horizontes teóricos, aunque sean lejanos, utópicos. Pero aquí no se trata de esto: más bien, me parece que en muchos textos sobre educación no hay ninguna preocupación por interrogar o hacer evolucionar las prácticas, sino que el interés esencial radica en el desarrollo de la única práctica que parece importante para sus autores: la del “discurso sobre”. (...) Y es que, en educación sólo existen “pequeñas historias” y la determinación educativa se experimenta en realidad a ras de suelo, en la consideración de cada caso individual, frente a cada situación particular”.

(Meirieu, 2001: 180)

ÍNDIX

Índex	5
Introducció general, objectius i estructura de la tesi.	9
I PRESENTACIÓ I FONAMENTACIÓ DE LA TEMÀTICA.	23
1. Reflexions a l'entorn de l'ètica aplicada. El seu sentit en el món de les professions.	25
1.1. El sentit moral en l'activitat professional.	26
1.2. L'ús de la llibertat en l'activitat professional: legalitat, il·legalitat, <i>alegalitat</i>	32
1.3. El cas de la bioètica. Un punt de referència.	38
1.4. Ètiques professionals, ètiques aplicades.	42
1.5. Processos de construcció de l'ètica aplicada.	47
1.6. Característiques principals de les ètiques aplicades.	54
1.6.1. Activitat pública	54
1.6.2. Activitat col·lectiva	56
1.6.3. Contextualització	56
1.6.4. Transversalitat, interdisciplinarietat	58
1.6.5. Eclecticisme, integració	59
1.6.6. Activitat comunicativa	59
1.6.7. Dinamisme, construcció, creativitat i recerca	60
1.6.8. Consciència, conservació	61
1.6.9. Anticipació	62
2. Raons per parlar d'ètica en l'educació social.	65
2.1. La mirada política davant de les desigualtats socials.	66
2.2. El caràcter interpretatiu de la realitat.	70
2.3. La implicació amb les persones vulnerables. El respecte.	72
2.4. Estrès i <i>esgotament moral</i>	76
3. L'ètica en el procés de construcció de la identitat dels/les educadors/es socials.	79

3.1. Identitat, valors i professió.	79
3.1.1. El procés de construcció de l'educació social: de tasques no qualificades a professió reconeguda.	83
3.1.2. La situació actual de la professió: fragilitats en la identitat.	93
3.2. La sistematització de la reflexió moral a la professió.....	102
3.2.1. Els congressos, les comissions del codi deontològic i els documents professionalitzadors.	103
 II. AGRUPACIONS TEMÀTIQUES DE LES PUBLICACIONS.	113
 Presentació i organització dels textos.	115
 Bloc 1: Tècniques d'educació moral i col·lectius en risc.	121
1. Vilar, J. (1991). La clarificación de valores. a A.A.V.V. (1991). <i>La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo</i> (pp. 33-43). Barcelona: Graó.	123
2. Vilar, J. (1992). El diagnóstico de situación. A <i>Comunicación,</i> <i>lenguaje y educación</i> , 15 (pp.99-106). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.	139
3. Vilar, J. (1995). Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social. A <i>Comunicación, lenguaje y educación</i> , 27 (pp. 39-51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.	151
4. Vilar, J.; Galcerán, M. Del Mar. (2005). L'ús de l'educació moral en col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social. <i>A Revista Catalana de Pedagogia</i> , 3 (pp. 119.130). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.	175
 Bloc 2: Actituds professionals, formació i planificació.	191
5. Puig, J.; Vilar, J. (1991). Educació moral i formació del professorat. <i>A Temps d'Educació</i> , 5 (pp. 225-242). Barcelona: Universitat de Barcelona.	193
6. Riberas, G.; Pujol, P.; Vilar, J. (2003). <i>Disseny de</i> <i>les intervencions socioeducatives</i> (pp. 9-23). Barcelona: Ed. Pleniluni.	213
7. Galceran, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003). Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social. A <i>Educació social</i> .	

	<i>Revista d'intervenció socioeducativa</i> , 25 (pp. 10-29). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.	231
8.	Capdevila, M.; Lázaro, A.; Vilar, J.; (2003). Els reptes de la confluència entre la realitat professional i la formació universitària. A Planella, J.; Vilar, J. <i>L'educació Social: projectes, perspectives i camins</i> (pp. 139-153). Barcelona: Pleniluni.	251
9.	Vilar, J. (2003). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social. <i>A Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social</i> , 9 (pp.143-160). Madrid: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).	269
10.	Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coord.), <i>La pedagogía social en la sociedad de la información</i> , (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.	293
11.	Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. A <i>Cultura y Educación</i> , 20 (pp. 266-277). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.	331
	Bloc 3: Ètica aplicada i educació social.	349
12.	Vilar, J. (2000). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. A <i>Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna</i> (pp. 275-294). Barcelona: Universitat Ramon Llull.	351
13.	Vilar, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. Reflexions i possibles línies de treball. A <i>Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa</i> , 17 (pp. 10-27). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.	369
14.	Vilar, J. (2003). El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada. A Planella, J.; Vilar, J. <i>L'educació Social: projectes, perspectives i camins</i> (pp. 195-216). Barcelona: Pleniluni.	387
15.	Vilar, J. (2007). L'ètica en la pràctica quotidiana de l'exercici professional. A <i>Quaderns d'Educació Social</i> , 10 (pp. 35-51). Barcelona: Col·legi D'educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC).	413

III CONCLUSIONS DE CARÀCTER ANALÍTIC I PROSPECTIVA.	431
Presentació i organització del capítol.	433
1. Problemes formals i d'identificació dels continguts morals.	437
1.1. La separació entre pensament i acció moral; la desvinculació entre la reflexió moral i la pràctica professional.	439
1.2. La fragilitat en la conceptualització de la reflexió moral.	442
1.3. El problema de la falta d'anticipació i de previsibilitat.	445
1.4. Personalització dels conflictes de valor i gestió des d'esquemes personals.	448
1.5. Absència de mecanismes de suport professional per a la gestió dels conflictes de valor.	451
1.6. Dificultats en la definició i identificació dels dilemes i absència de mètode de gestió dels conflictes.	455
1.7. La identificació de les principals fonts de conflictivitat moral (els continguts morals).	458
2. Continguts que s'aporten i propostes.	467
2.1. Definició de competències.	469
2.2. Proposta de blocs de contingut.	472
2.2.1. Formació bàsica per als nous escenaris de complexitat. Canvis en la cultura professional.	472
2.2.2. Fonamentació teòrica general sobre ètica aplicada.	473
2.2.3. Marc de referència específic sobre els deures morals de la pròpia professió i els materials que se'n deriven.	474
2.2.4. Les actituds personals en el treball amb persones vulnerables.	475
2.2.5. Sistema estructurat de materials de referència per orientar la presa de decisions davant dels conflictes de valor.	476
2.2.6. Mètode per a la gestió de conflictes de valor.	477
EPÍLEG.	479
BIBLIOGRAFIA.	487

Introducció general, objectius i estructura de la tesi.

"El innegable giro del pensamiento filosófico hacia la ética puede ser sólo un signo de que por ahí anda la única respuesta a la pregunta por el sentido de la realidad. Si la idea de un mundo mejor no es suficiente estímulo para luchar por él, si esa idea, unida a la esperanza de que la transformación de la realidad es posible, no introduce sentido en la existencia, entonces habrá que concluir que la ética no tiene nada que ver con nosotros".

(Camps, 1991:17)

Introducció general, objectius i estructura de la tesi.

El treball que aquí es presenta adopta el format de *tesi per compilació* i té com a finalitat avaluar un recorregut acadèmic i professional pels viaransys de la pedagogia. La base dels articles que es presenten ha estat construïda des de la vivència quotidiana de l'educació en els diferents espais de reflexió i també des de l'experiència vital al voltant de múltiples situacions acadèmiques i professionals a través d'un període de quasi trenta anys. Les converses professionals o d'amistat, l'estudi i, sovint, el dubte m'han permès anar destil·lant aquelles qüestions que per a mi han estat fonamentals en tot aquest temps.

Tot i que el camí que aquí s'avalua comença l'any 1992, el moment en què vaig acabar els cursos de doctorat de pedagogia, aquesta trajectòria s'inicia uns anys abans, quan encara no havia acabat els estudis de mestre.

La relació amb infants difícils tant a l'escola com en el lleure, em va alertar que la capacitació tècnica era fonamental per obtenir bons resultats en el procés educatiu, però que no era suficient; hi havia alguna cosa més bàsica, més transcendent, que determinava el sentit i el resultat de la tasca educativa, sobretot quan es treballa amb persones en situacions difícils. Aquesta percepció inicial es va veure reforçada un temps més tard, ja com a educador social en centres de Justícia juvenil. La forma de treballar de determinades persones il·lustrava allò que intuïtivament percebia: la predisposició, la sol·licitud, la comprensió, el respecte, la justícia, el rigor, l'autoexigència... apareixien amb aparent naturalitat i conformaven una forma d'entendre el treball educatiu. No era només fer allò que tocava des del punt de vista de les obligacions laborals sinó fer-ho des d'una honestat que naixia d'un sentit del deure més profund, però a la vegada més lliure perquè era una opció personal.

La lectura dels autors clàssics i l'estudi van acabar per confirmar-me que l'eix de referència per reflexionar i construir una autèntica i honesta "vida pedagògica" eren les actituds i els valors. Es podien fer molts altres itineraris intel·lectuals pel

gran ventall de temàtiques que, de forma directa o indirecta, incideixen en el fet educatiu, però des del punt de vista de qui això redacta no deixen de ser elements secundaris (importants, però secundaris) enfront de la presència dels valors i de les qüestions ètiques i morals, ja que l'educació requereix integrar de manera harmònica reflexió i pràctica, estudi i actuació, anàlisi i transformació.

Així doncs, en aquest itinerari personal, els valors no han estat un element més en la reflexió/acció pedagògica; vaig percebre que havien d'estar presents en qualsevol escenari on es volgués desenvolupar una acció realment educativa, perquè la seva presència assegurava la prudència necessària per encarar els riscos de voler influir en la vida de les altres persones ja que, en definitiva, educació és influència en forma d'incentivació per al canvi. Els valors havien d'estar presents no només en la motivació inicial de qualsevol intervenció, sinó també en la solidesa de la fonamentació teòrica, en l'exactitud del disseny, en el rigor del desenvolupament del procés d'actuació i, finalment, en l'anàlisi del resultat de la tasca.

Des d'un punt de vista acadèmic, la possibilitat de formar part del GREM¹ (Grup de Recerca en Educació Moral) en el moment de la seva creació el curs 1989-90 i la realització del doctorat "Educació moral i cívica", el bienni 1990-92 em van permetre donar cos i sistematitzar alguns dels eixos de reflexió que m'han servit de referència al llarg d'aquests anys.

D'aquella època daten diversos materials col·lectius² que no s'inclouen en aquesta tesi, però que van ser molt representatius per al reconeixement del grup i també per reforçar la idea que aquell era un eix de treball fonamental. Concretament, volem destacar el llibre *Ètica i escola: el tractament pedagògic de*

¹ El GREM en el seu inici va estar constituït pels Drs. Josep Puig, Jaume Trilla, Miquel Martínez i Ma. Rosa Buxarrais, en qualitat d'investigadors principals i per Isabel Carrillo, M. del Mar Galceran, Sílvia López, Xus Martín, Montse Payà i Jesús Vilar, en qualitat d'estudiants de doctorat i becaris del grup de recerca.

² Les referències exactes d'aquests materials són:

A.A.V.V. (1989). *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Rosa Sensat. Barcelona.

A.A.V.V. (1991). *L'interculturalisme en el currículum: el racisme*. Dossiers Rosa Sensat. N. 45. Barcelona.

AA.DD. (1995-1998). *Transversal. Materials per a l'educació moral*. (6 volums). Barcelona. Edicions 62 & Enciclopèdia Catalana.

la diferència, pel qual el grup va rebre el premi Rosa Sensat de Pedagogia l'any 1989 o la col·lecció *Transversal. Materials per a l'educació moral* que va rebre la *Mención Honorífica* del premi "Educación y sociedad", en la modalitat "libros de texto o material de desarrollo curricular" atorgat pel Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), l'any 1996.

Com acabo d'exposar, els valors són l'eix vertebrador d'aquest recorregut i, per tant, també dels textos que es presenten en aquesta tesi per compilació. Tanmateix, aquests textos provenen de diferents perspectives que són el reflex de la meua pròpia evolució dins d'aquesta temàtica.

Abans de centrar-me explícitament en la dimensió actitudinal del professional, en un primer moment, l'estudi i el desenvolupament dels valors va esdevenir un camp de treball aplicable a molts temes centrals en l'acció pedagògica, que van anar apareixent al llarg dels anys posteriors a la formació bàsica.

El procés es va iniciar amb l'estudi del desenvolupament moral i les tècniques per estimular-lo aplicat al treball amb col·lectius vulnerables i joves infractors, que és on desenvolupava la meua activitat professional com a educador social.

Un temps més tard, la possibilitat de treballar com a professor en la diplomatura d'Educació Social em va obligar a replantejar-me des d'unes noves claus tot allò que havia estudiat en pedagogia fins al moment. Ara, el *subjecte de la intervenció* era una persona adulta que havia desenvolupat ja el seu creixement moral; era un futur professional, no un infant o una persona exclosa o vulnerable. Ara es tractava de pensar el desenvolupament moral de l'estudiant en tant que futur professional.

Amb el temps (i després de molts moments d'incertesa), l'estudi dels valors es va anar concretant en veure la forma com aquests són presents en la construcció de la identitat d'educadors i educadores, què els motiva, com es generen i com es transmeten. A la vegada, també calia estudiar com són les diferents cultures professionals que conviuen en aquesta professió, quins valors es desprenen de cadascuna d'elles i quin tipus d'autoimatges es construeixen. Aquesta temàtica ha estat per a mi d'especial rellevància, perquè una part

important d'aquests valors (tant els identitaris com els que fan referència a la cultura professional) es construeixen en la formació bàsica i en la formació permanent, no només en la pràctica quotidiana de l'activitat professional. És evident, doncs, que la universitat té importants responsabilitats sobre el tipus de professionals que forma i sobre la cultura moral que aquests desenvolupen.

Seguint aquest camí, finalment, aquests anys de treball van portar-me de manera clara cap a l'estudi sobre el sentit ètic dels professionals en l'exercici de la seva activitat quotidiana i la construcció de l'ètica aplicada en l'educació social. Com es podrà veure, aquesta temàtica és la conseqüència de les altres dues anteriors i a la vegada les integra.

Per què, finalment, l'ètica aplicada?

Tot i que només alguns dels textos que es presenten en aquesta tesi fan referència a l'ètica aplicada de manera explícita, podem afirmar que aquest és l'eix central de tota la producció, només que, inicialment, era una aproximació intuïtiva, implícita i no sempre conscient, mentre que més tard ja esdevé sistematitzada, explícita i conscient³. Aquesta és la raó per la qual tot el bloc de fonamentació teòrica que precedeix els articles que es presenten per ser avaluats, així com les conclusions del darrer bloc, està dedicat específicament a l'ètica aplicada en l'educació social i no a una mirada més àmplia sobre els valors. Des d'aquesta mirada retrospectiva a un procés de caràcter inductiu, ens ha semblat que aquest tema és el que millor pot mostrar el rerefons d'aquesta trajectòria personal.

Per què avui dia es parla tant d'ètica professional? ¿És un tema nou o, potser, amb unes altres paraules, sempre ha format part de l'essència de les activitats professionals? ¿De què parlem, a què ens referim quan parlem d'aquestes qüestions en el camp de l'acció social? ¿Quin recorregut ha fet l'educació social

³L'acostament cap a l'ètica aplicada es va consolidar a partir de la participació en el comitè científic del III Congrés de l'Educador Social dedicat a l'ètica professional (Barcelona, 2001) i d'haver estat membre de la comissió de redacció i posterior revisió del Codi Deontològic de l'Educació Social (2003-2006).

per arribar a plantejar-se de forma específica aquesta temàtica? ¿L'ètica aporta algun element clarament positiu a la pràctica professional o és un discurs estèril? ¿Què té a veure la reflexió ètica (que és pausada, diferida, “atemporal”, genèrica i global) amb la realitat professional (que és accelerada, directa, immediata, concreta i específica)? ¿És possible establir ponts entre aquestes dues dimensions (és possible aplicar la màxima de l'ecologia “pensa global i actua local”)? I si, finalment, tot això és prou important, ¿Quins coneixements i quines competències cal assolir per incorporar l'ètica a la vida quotidiana dels professionals? I, per acabar, ¿Quines estructures s'han de crear en el si de les professions per tal de normalitzar la presència de l'ètica en el seu desenvolupament?

Aquestes són algunes de les preguntes que m'he anat formulant al llarg dels anys a partir de la reflexió sobre un exercici professional desenvolupat en diversos contextos educatius. La pràctica pedagògica, en les seves diferents facetes: l'escola, el lleure, l'educació ambiental, els centres de protecció de menors, les institucions per a joves infractors, l'assessorament pedagògic a equips i organitzacions, la docència universitària..., ha estat l'element referencial que motiva aquests interrogants i que finalment m'ha encaminat cap a l'ètica i la filosofia moral.

Ara bé, tot i parlar d'ètica, aquesta és pròpiament una tesi “de pedagogia” (o feta “des de la pedagogia”); no és un treball de filosofia moral. Voldria insistir en aquest matís, perquè per damunt d'aquesta tesi, plana una dificultat que ha estat present de manera recurrent al llarg de tot el seu desenvolupament. El fet de tenir com a referència un camp de coneixement, però estar-me plantejant problemàtiques que, en part, pertanyen a un altre (sobre el qual no s'ha estat específicament format), configura un escenari de treball que en alguns moments ha generat moltes inseguretats sobre la idoneïtat de l'enfocament que s'havia adoptat i sobre les vies que calia anar seguint per trobar les informacions més adequades.

En qualsevol cas, el que ha estat clar en tot moment és que, malgrat les possibles insuficiències de fonamentació en relació a les qüestions morals (que de ben segur hi són), no havia de renunciar a obrir una reflexió sobre els interrogants ètics que es presenten en la pràctica professional i als que la pedagogia encara no dóna les respostes que s'estan buscant. M'ha semblat molt més productiu assumir la incomoditat i el dubte d'entrar en un terreny desconegut amb totes les limitacions que això comporta, però amb la possibilitat de trobar-hi una certa llum per petita que sigui, que renunciar a fer-me determinades preguntes en nom de la prudència, quan, com mostraré més endavant, l'ètica aplicada és, cada vegada més, de gran interès i preocupació entre els professionals de l'educació.

Podem dir, doncs, que aquest treball és un exemple concret de les dificultats amb què es pot trobar una persona que es planteja interrogants sobre el sentit i la qualitat de la seva activitat, que coneix bé el seu camp de treball, però que, per trobar les respostes, ha d'encaminar-se per territoris que li són conceptualment desconeguts.

Objectiu i estructura de la tesi.

Tenint en compte la naturalesa d'aquesta tesi, la primera finalitat que es persegueix és presentar de manera organitzada tot el conjunt de publicacions que mostren el recorregut fet a través de la temàtica dels valors.

En segon lloc, es posa l'èmfasi en la construcció d'un text estructurat que fonamenti i integri de manera sistematitzada les diferents reflexions sobre actituds, valors i, específicament, sobre ètica aplicada, algunes de les quals ja es presenten en els diferents articles.

Tenint en compte aquesta doble finalitat, els objectius són:

- Presentar de manera organitzada el conjunt de publicacions al voltant de la temàtica dels valors i de l'ètica aplicada en l'educació social.

- Descriure les característiques principals de les ètiques, aplicades a les professions.
- Analitzar l'evolució de l'ètica professional en l'educació social en paral·lel al seu procés de consolidació com a professió.
- Identificar les principals dificultats que condicionen la construcció d'un sistema de referència moral en l'educació social.
- Proposar criteris per a la formació de professionals que millorin la seva capacitat respecte de l'ètica professional.

Aquest text, doncs, té, d'una banda, una voluntat de clarificació sobre la definició de l'estat de la qüestió dels aspectes ètics en l'educació social, especificant en quin punt és ara i quin ha estat el procés històric seguit fins arribar a l'actualitat; d'altra banda, aquest estudi té una voluntat descriptiva que es concreta en la identificació dels temes clau que, des del meu punt de vista, haurien de ser motiu prioritari de treball en aquests moments, i, finalment, té una voluntat prospectiva, perquè aporta algunes idees sobre com incorporar l'ètica aplicada en la formació de professionals.

A partir dels antecedents que ara he comentat, aquesta tesi s'organitza al voltant dels següents blocs:

Primer bloc.

En el primer bloc, es fa una presentació teòrica sobre la temàtica de l'ètica aplicada en l'educació social que, com he indicat anteriorment, és el tema central que dona sentit i unifica el conjunt de publicacions. Dins d'aquest bloc, s'estudia quin sentit tenen les ètiques aplicades a les professions i quines característiques les defineixen, per què s'ha de parlar d'ètica aplicada en educació social i de quina manera aquesta professió ha anat construint un discurs propi sobre el sentit moral de la seva activitat professional.

Segon bloc.

En el segon bloc, es presenta el recorregut fet a través de la temàtica dels valors, mitjançant la presentació de les publicacions.

Per les característiques del recorregut personal que he explicat fins ara, al llarg dels anys he mantingut diverses línies d'estudi obertes de manera simultània, sempre properes als valors, però no sempre dedicades de manera explícita a aquesta temàtica. Així doncs, els articles que es presenten en aquesta tesi són una selecció dels textos que, d'una manera més clara, fan referència a la temàtica dels valors, tot i que, explícitament, en alguns casos estiguin fent referència a altres temàtiques d'estudi (com poden ser la inadaptació social, el rigor en les planificacions o la construcció de xarxes socioeducatives). Per tal de donar-los un ordre, es presenten organitzats en tres grans blocs clarament diferenciats entre ells i que, en part, corresponen cronològicament a l'evolució personal seguida en relació a aquestes temàtiques:

- *Tècniques d'educació moral i col·lectius en risc.*
- *Actituds professionals, formació i planificació.*
- *Ètica aplicada i educació social.*

Tercer bloc.

Finalment, el tercer bloc recull el resum de les principals dificultats que determinen la manera com està l'ètica aplicada en l'educació social en el moment actual; també s'aporten algunes indicacions sobre com treballar des de la formació bàsica i des de la formació permanent dels professionals, per tal de superar aquestes dificultats i de normalitzar la presència de l'ètica en la pràctica quotidiana de l'educació social.

Algunes consideracions finals.

L'itinerari que es dibuixa en aquesta tesi és, doncs, el reflex de tot allò que he viscut i tot allò que he estudiat al llarg d'aquests anys. No puc dir que el balanç

sigui extremadament positiu; més aviat, s'acosta a un desencant realista després de conèixer, estudiar o viure múltiples experiències educatives que van néixer amb molta il·lusió però que finalment han quedat en un no res.

Amb tot, aquest camí no deixa de ser la recerca d'un sentit, de manera que l'esperança per trobar algun resultat positiu o alguna forma de treball que s'hi approximi esdevé un contrapunt imprescindible que motiva a continuar avançant davant d'aquest escenari d'incertesa.

Però no és un exercici d'optimisme il·lús. És més aviat la necessitat de connectar amb una tradició humanística que vaig adquirir en aquesta facultat i que, malgrat les múltiples evidències en contra, confia encara en la possibilitat de construir un món mínimament humanitzat al que l'educació pugui aportar dia a dia la seva petita porció de saber.

Com es podrà veure, amb aquesta tesi no he pretès demostrar cap gran veritat, ni fer cap aportació imprescindible al món del coneixement ni validar de forma sistematitzada i rigorosa cap hipòtesi fonamental. Es tracta simplement de mostrar les fites que marquen aquest camí personal que sempre ha oscil·lat entre la tradició i la renovació, entre les seguretats i l'autocrítica, entre el dubte i el convenciment, entre la fidelitat als projectes i la dissidència davant de les decisions injustes o infundades. Així, si quan era més jove em movia la pretensió de mostrar/demostrar-me tot allò que sabia i que havia estudiat, ara tinc clar que aquest treball és la presentació pública d'un quadern de viatge on més que els grans descobriments, el que es remarca sobretot són els meus límits, tot allò que no he estat capaç de veure encara i que no sé si serè capaç de veure mai.

Aquest camí no l'he fet sol. És imprescindible remarcar que aquest és un treball col·lectiu perquè un és les interaccions, els encontres que ha fet pel camí (per bé i per mal). Assumeixo totalment la responsabilitat personal del que aquí es presenta redactat, però en corresponsabilitzo les persones que, amb la seva presència al llarg d'aquests anys m'ha posat en la disposició d'acabar escrivint aquest text.

Des d'aquest punt de vista, el meu més gran agraïment per a totes aquelles persones extraordinàries que d'una manera o altra m'han obert nous camins, oportunitats i perspectives de reflexió (algunes de les quals –menys de les que voldria- signen també alguns dels articles que aquí presento). Ja sigui des de la discussió, ja sigui mostrant-me el seu coneixement, les seves actituds o posant en dubte les meves certeses, ja sigui obligant-me a explicar-me més i millor (que és una forma fantàstica d'evidenciar les pròpies ignoràncies), ja sigui obrint-me la possibilitat de participar en equips i grups de treball o convidant-me generosament a transitar per altres itineraris desconeguts per a mi. En tots aquests casos, la interpel·lació dels professors-es, companys i estudiants m'ha posat en situació de qüestionar les quatre fràgils veritats amb què ens agafem de manera provisional a la realitat i és aquest qüestionament el que finalment m'ha obligat a seguir avançant, cosa que els agraeixo.

Com que no tots els encontres han estat positius i amb més freqüència de la que voldria n'hi ha hagut que m'han generat molta decepció i un gran patiment, també he de dedicar ni que sigui una línia a totes aquelles persones que, amb la seva forma d'actuar cap a mi o cap els altres, m'han indicat quins són els camins i les actituds que no s'han de seguir. No convé tenir gaire presents les vivències negatives, però recordar-les de tant en tant des de la serenitat es converteix en un bon estímul per estar actiu sobre quines són les lògiques que cal defugir, quines són les idees i actituds contra les quals cal ser crítics o activament bel·ligerants.

Pel que fa ja específicament a la redacció d'aquest document, vull agrair públicament el suport i la paciència que la meva família ha tingut amb mi durant tots aquests llargs mesos, especialment a la Ma. Cinta, que al marge d'haver assumit moltes més obligacions domèstiques ha suggerit múltiples idees per a aquest text i ha fet la correcció lingüística del document.

Vull agrair també els consells i la orientació del Josep Puig, director d'aquesta tesi, però sobretot , per ser la persona que em va obrir els ulls a una forma d'entendre l'estudi i la pedagogia i que directament o indirectament hagi estat

sempre present en aquest camí. Finalment, he de fer un especial esment a totes aquelles persones que al llarg d'aquests anys m'han mostrat el seu suport en els moments més difícils, m'han encoratjat a escriure, m'han animat a seguir i fins i tot m'han renyat afectuosament quan estava més inactiu. Sovint, la principal motivació per escriure ha estat el compromís amb el seu suport incondicional.

Per acabar, insistiré en el fet que aquest document és simplement el punt on, de moment, he arribat, ni més ni menys. És, en definitiva, un ara i aquí que sé d'on ve però no sé exactament cap a on porta, encara que això últim probablement ara no sigui el més rellevant. Potser, l'únic que m'atreveixo a afirmar, ara que he pogut mirar enrere és la predisposició a seguir creient en la pedagogia i a continuar fent de professor. Des del meu punt de vista, la forma de ser coherent amb mi mateix i agraït amb totes aquelles persones que m'han acompanyat en aquest trajecte passa per seguir fent petites aportacions sobre com construir una determinada forma honesta de fer i de viure l'educació. A la vegada, passa per defugir la temptació de construir un discurs desencantat de caràcter "anti" (antipedagògic, antieducatiu...) o d'escapar cap a altres excursions intel·lectuals, fàcilment justificables en nom de l'estudi i la recerca, però que en el fons s'allunyen del nucli del problema.

Alguna cosa difícil d'explicar racionalment em diu que, malgrat tot, aquest camí per l'educació ha valgut la pena i, de moment, té sentit continuar-lo fent.

I. Presentació i fonamentació de la temàtica.

“Las éticas aplicadas han nacido más de las exigencias “republicanas” de las distintas esferas de la vida social que de la “monarquía” de unos principios con contenido que deban imponerse a la realidad social”.

(Cortina, 2003: 25)

“Me subo con gusto a este carrusel de la hermenéutica crítica de las actividades humanas. Los principios, para ser prácticos y tenidos en cuenta deben adaptarse a las situaciones. Las situaciones y decisiones, para ser entendidas en lo que está en juego en ellas, deben ser descritas y narradas en términos que las presenta como subsumidas o subsumibles, al menos parcialmente, bajo principios (...). 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)

1. Reflexions a l'entorn de l'ètica aplicada. El seu sentit en el món de les professions.

Si el segle XX va ser el moment de les grans esperances en la humanitat, l'inici del segle XXI està marcat per la incredulitat sobre les possibilitats reals d'arribar a un món més just o, si més no, mínimament vivible dins d'uns paràmetres de respecte i d'igualtat. Els exemples de deshumanització recollits al llarg de tot un segle són tan nombrosos que, de la perplexitat inicial en descobrir aquestes evidències, hem passat al desconcert davant de les dificultats per trobar les vies per on reprendre el projecte d'una humanitat justa. La capacitació científica i tècnica o el coneixement intel·lectual no necessàriament donen lloc a un món millor⁴.

Hem constatat, també, les importants limitacions dels sistemes jurídics i això ens ha portat a invocar novament el compromís, l'autoregulació, la confiança, l'esforç o la voluntat de servei per tal de millorar la vida en comunitat. En aquest escenari, s'inicia el debat sobre com harmonitzar els drets que corresponen a l'esfera privada de la persona (o de les organitzacions) amb les exigències cap a la vida comunitària o l'esfera pública⁵.

En aquest context, l'ètica apareix novament com a catalitzador d'aquestes expressions que remetent al sentit del deure i es converteix en el refugi des d'on recomençar aquest projecte tantes i tantes vegades estroncat. Ara bé, es tracta de repensar l'ètica des del punt de vista de la seva aplicació a les situacions concretes de la vida social i no tant de la reflexió filosòfica sobre el bé que, com s'ha pogut veure, sovint ha quedar molt allunyat de les pràctiques reals en la vida quotidiana. És a dir, s'inicien els passos per parlar *de l'ètica aplicada* com

⁴ Els diferents mites de caràcter roussonià sobre la bondat natural que podem trobar en la literatura han mostrat clarament la contradicció entre civilització i deshumanització. Un cas exemplarment il·lustrat sobre aquesta oposició el podem trobar en Dersú Uzalà, diari de viatges de Vladimir Arséniev, reeditat el 2007 per l'Editorial Símbol, que va popularitzar l'any 1975 la pel·lícula del director japonès Akira Kurosawa.

⁵ Com ja és ben sabut, l'estratègia que s'ha anat seguint i que està molt lluny d'haver-se consolidat ha estat la construcció de les *ètiques mínimes*, ètiques del consens per al conjunt de la societat civil i diferenciar-les de les *ètiques de màxims*, que correspondrien a l'esfera privada.

una nova forma de vincular la reflexió sobre els principis morals a les situacions reals del dia a dia.

1.1. El sentit moral en l'activitat professional.

Partirem de la idea que les professions són un exemple clar de servei públic; tenen sentit per allò que ofereixen a la societat, apareixen quan les societats tenen una necessitat i desapareixen quan aquesta necessitat deixa de ser-hi. Una activitat professional implica sempre el col·lectiu de persones que l'exerceixen, de manera que el sentit moral que aquesta prengui no pot circumscriure's únicament al terreny de les morals personals; tot i que el sistema de valors personal és una de les dimensions a tenir en compte en el moment de prendre decisions morals, caldrà equilibrar-lo amb altres elements propis de la dimensió pública. El desenvolupament de les professions implica inevitablement obrir el debat sobre les responsabilitats morals que s'adquireixen amb la societat a què es dona un determinat servei.

Aquest debat ha tingut una especial repercussió amb les professions de caràcter social, que es desenvolupen en un territori habitualment ple d'incerteses, dubtes i paranys. Mentre aquestes professions es movien dins de les lògiques de la caritat o del control, els paràmetres de referència eren clars i poc exigents. Ara bé, en el moment que durant el segle XX s'entra ja en la lògica dels drets fonamentals de les persones, la conflictivitat i les contradiccions augmenten exponencialment. La presa de consciència sobre les desigualtats, sobre les lògiques socials que provoquen exclusió, sobre la facilitat amb què es perd el progrés i es retorna a formes de vida poc favorables, fa que aquestes professions es vegin obligades a "estar alerta" davant de la pressió imparable i constant d'uns elements que sovint dificulten la construcció d'espais socials satisfactoris per al desenvolupament humà. En aquestes realitats, la posició dels professionals no acostuma a ser còmoda: les facilitats per concloure les actuacions de manera reeixida són poc habituals, els conflictes entre interessos

són freqüents i el qüestionament sobre el sentit de la tasca en un escenari d'injustícia social és una ombra constant.

L'exposició permanent a aquest tipus de situacions comporta l'aparició més o menys intensa d'un malestar indefinit del qual no és fàcil identificar l'origen. Amb freqüència, aquesta tensió s'atribueix a qüestions organitzatives, a problemes de gestió, a dèficits en la planificació o a buits en la conceptualització teòrica d'una nova problemàtica. Una anàlisi més detallada ens permet veure que en realitat es tracta de conflictes de valor i que la solució o el camí per entendre'ls i, si és possible, superar-los s'ha de buscar en el món de l'ètica, de la mateixa forma que un problema organitzatiu s'ha de tractar des de la dimensió estratègica de les accions socioeducatives o que un problema de fonamentació s'ha de solucionar des de la dimensió científica.

Com indica Sánchez, (1996: 17-18), en tota acció professional es presenta una triple dimensió. Per una banda, existeix una dimensió tècnica que ajuda a trobar els materials teòrics per proposar solucions i donar resposta als problemes de caràcter social. En segon lloc, hi ha una dimensió estratègica que possibilita el trànsit d'una idea a la seva operativització, és a dir, ens assegura la viabilitat de la proposta, ens marca les passes per a la seva realització i ens indica la manera per obtenir resultats favorables. En tercer lloc, s'identifica la dimensió valorativa, que ens posa davant de la necessitat de decidir entre diverses accions i de prioritzar els valors polítics i ideològics que ens fan decidir quins resultats es volen obtenir i quina és la forma més adequada per arribar-hi.

En resum, tota intervenció respon inevitablement a un per què ideològic i polític, és a dir, té una estructura moral que implica el compromís amb unes idees i uns valors⁶. Ara bé, pot passar que aquesta dimensió valorativa pugui quedar dissimulada sota d'un llenguatge tècnic i estratègic en l'intent inútil de reduir la dimensió ètica a una qüestió de protocols tècnics de caràcter mecànic (Sánchez,

⁶ En aquest text s'utilitzen de forma indistinta els conceptes "ètic" i "moral" quan són atributs d'un altre substantiu (per exemple, "conflicte ètic" o "conflicte moral"). En canvi, es diferencien quan es parla d'ells de forma substantiva (per exemple, "les morals" o "l'ètica del discurs").

1999: 58). També pot passar que estigui totalment difuminada en un mar de conceptes tècnics per la falta de mètode per reflexionar sobre les qüestions morals de la professió. En qualsevol cas, passar de la certesa tècnica a la incertesa ètica és un canvi substancial, una nova mirada que obre unes perspectives desconegudes i un canvi qualitatiu en l'autopercepció de la realitat i de la pròpia tasca.

En el moment en què es pren consciència que un bon grapat de dificultats de l'exercici professional tenen una arrel moral perquè en la seva base s'estan plantejant conflictes de valor, el conflicte ètic deixa de ser un entrebanc i passa a convertir-se en un company de viatge que s'accepta de més o menys bon grat perquè encara que ho vulguem, no ens en podem desfer. Ja no serà cap sorpresa per ningú que tingui una mínima experiència en aquests terrenys saber que en l'exercici professional inevitablement hi haurà dubtes, es produiran contradiccions entre valors i apareixeran situacions d'angoixa generada pels dilemes. Hi haurà també la necessitat de comprendre l'arrel del conflicte perquè aquest és el primer pas per explorar les vies de possible solució o, si més no, per identificar els eixos a partir dels quals es construeixen els tractaments dels conflictes de naturalesa moral.

La reflexió moral en les professions no necessàriament ha de girar sempre al voltant del conflicte. Al contrari, podríem dir que una part important de la conflictivitat moral en les professions educatives, més enllà dels conflictes inherents a la naturalesa de la seva pràctica, es deu a la falta d'estructuració d'un discurs i unes estratègies morals que minimitzin les contradiccions que pot generar una professió.

La reflexió moral quan no hi ha conflictes: les qüestions morals o qüestions ètiques.

En primer lloc hem de parlar de les *qüestions morals* (Ferrer, Álvarez, 2005: 86) o *qüestions ètiques* (Banks, 1997: 26). Es tracta d'elements de caràcter moral (principis i valors) que constitueixen la base valorativa de referència d'una

persona, o d'un grup de persones que tenen algun tipus de vinculació, com pot ser una activitat professional⁷. En el cas de les professions, expressen el compromís que aquesta ha adquirit amb la societat de què forma part i, a la vegada, són la guia orientadora de les accions que li són pròpies. En aquest sentit, tenen una dimensió axiològica, perquè expressen els seus valors de referència i, a més, tenen una dimensió teleològica, perquè ajuden a perfilar el sentit i a concretar la finalitat de la professió en relació a un bé. Habitualment, aquests principis irrenunciables es presenten de manera explícita en documents formals, com poden ser un codi deontològic o un ideari. D'altra banda, acostuma a haver-hi un treball proactiu tant per clarificar-los en el si d'un col·lectiu com per donar-los a conèixer i fer-los visibles en les seves actuacions. Com es pot veure, aquest nivell de reflexió moral no comporta cap conflicte de valor i la seva clarificació pot facilitar que no n'apareguin.

La reflexió moral quan hi ha conflicte: el problema moral i el dilema moral.

En segon lloc, hem de parlar de situacions on els diferents valors i/o principis que s'han plantejat com a qüestions morals entren en oposició o contradicció entre ells en un escenari específic. Seguir una opció o una altra comporta acceptar que una part quedarà ressentida per l'elecció. Aquí es poden donar dos escenaris diferents: que s'hagi previst una possible solució al conflicte o que sigui totalment imprevist i no hi hagi cap resposta prevista.

En el primer cas, parlariem d'un problema moral (*problema ètic* amb paraules de Banks, 1997: 26). El *problema moral* implica que els professionals disposen d'un seguit de respostes preestablertes de caràcter provisional per a aquella situació, ja sigui perquè les han viscut en una altra ocasió i ara aprofiten l'experiència, ja sigui perquè, en una anticipació amb casos hipotètics, orientada per les

⁷ Tot i que nosaltres estem il·lustrant aquests conceptes des de l'òptica de les professions, podem trobar-los en qualsevol altra esfera de la vida social, individual, col·lectiva, pública o privada: creences personals o compartides, valors d'una opció política, etc.

qüestions morals que hagin predeterminat inicialment, han decidit quina seria la millor opció dins d'aquell escenari de conflicte, en el cas que s'arribi a produir. El conflicte pròpiament no desapareix, però el professional disposa d'un marc que li facilita prendre una decisió sense gaires dubtes. Com es pot veure, l'autora incorpora aquí la idea d'anticipació i li permet diferenciar el problema ètic del dilema ètic.

En el segon cas, parlaríem del *dilema moral* (*dilema ètic*, en paraules de Banks, 1996: 26 o *conflicte moral*, en paraules de Ferrer, Álvarez, 2005: 89). Es tracta d'una situació no prevista que comporta sempre una resposta reactiva. Pot ser que hi hagi estratègies formals i elements de suport per gestionar-lo (no sempre és així, com veurem més endavant en l'anàlisi de les dificultats que els educadors i les educadores socials tenen davant dels conflictes de valor), però la resposta específica caldrà construir-la.

A més de la imprevisibilitat i la resposta de caràcter reactiu, els dilemes morals tenen les següents característiques (Guisan, 1986: 25-47): es tracta de situacions vitalment importants que comporten contradiccions personals, dins d'una vivència subjectiva que pot canviar amb el temps. Aquesta subjectivitat pot esdevenir una font de contradiccions inter-individuals que dificulta la gestió dels dilemes, perquè les diferents motivacions ideològiques i/o valoratives poden fer que hi hagi múltiples criteris normatius per resoldre'ls.

Com aprofundirem més endavant, si el dilema moral es produeix en el terreny professional, que és de caràcter públic i col·lectiu, no s'hauria de tractar com si fos un conflicte privat (Vilar, 2007: 38). És a dir, que hi hagi una vivència personal i subjectiva no implica que s'hagi de gestionar en el terreny personal-privat perquè entren en joc altres obligacions que superen els límits de la pròpia consciència. És convenient tenir en compte aquesta darrera característica (el seu caràcter públic) per entendre la necessitat de construir un sistema col·lectiu de valors dins de la professió per a la gestió dels conflictes. Aquest sistema ha d'assegurar que el dilema es tracti de la manera més justa possible, tant per al

professional que l'ha de resoldre com per a la resta de persones que en puguin estar afectades.

Des del nostre punt de vista, és convenient fer aquesta distinció entre qüestions morals, problemes morals i dilemes morals perquè ens permet veure tres nivells de reflexió i d'acció ben diferenciats, però a la vegada simultanis en la reflexió moral des de la pràctica.

D'una banda, ens recorda que tota activitat professional té un sistema de valors que l'orienta, encara que aquest en alguns moments pugui ser inconscient o implícit. Aquest sistema de valors fa referència al compromís que aquesta activitat ha adquirit amb la societat de què forma part. Aquesta evidència obre una línia de treball referida a l'anticipació, a l'establiment d'un horitzó clar de referència que orienta la pràctica professional i a la previsibilitat de situacions hipotètiques de conflicte mitjançant la creació de patrons propis.

D'altra banda, veiem que disposar d'uns elements de referència no assegura de manera automàtica el seu ús. Aquesta segona evidència ens porta a estudiar la manera com un equip és capaç de projectar els seus principis cap a l'acció i, a la vegada, com és capaç d'aprofitar l'experiència viscuda per convertir-la en saber elaborat aplicable a noves situacions similars.

Finalment, ens fa veure que el conflicte de valors és un element freqüent en l'acció social i que cal disposar de sistemes per tractar-lo. Això ens obliga a analitzar els sistemes de gestió dels dilemes que utilitzen els professionals quan aquests no s'han pogut anticipar.

Així doncs, aquests tres eixos (l'establiment de patrons propis, l'elaboració de l'experiència viscuda i la gestió de situacions inesperades) són els elements a partir dels quals cal construir un sistema ètic de referència en les professions.

1.2. L'ús de la llibertat en l'activitat professional: legalitat, il·legalitat, *alegalitat*⁸.

L'ètica professional ens remet a un territori absent de normes o, millor dit, a un espai (l'espai moral) on la norma és autoimposada, és a dir, que depèn de manera exclusiva de la predisposició i voluntat del professional d'imposar-se uns límits davant del poder que li atorga la formació rebuda.

Tot està relativament clar quan treballem des de la dicotomia entre legalitat i il·legalitat. En aquests casos, la llei i la norma esdevenen l'element de referència extern que determina els marges per on ha de transitar l'activitat humana (o l'activitat professional en sentit específic). El “bé i el mal” estan clarament determinats per unes normes que reflecteixen el “sentir” social d'una determinada col·lectivitat en un context històric determinat. Poden ser qüestionables i de vegades dubtosament justes, però marquen de manera precisa les fronteres d'allò que està convencionalment acceptat i diferencien allò que es pot fer del que no es pot fer. D'altra banda, el seu compliment no depèn de les interpretacions individuals i subjectives i existeixen mecanismes i estructures socialment acceptades i reconegudes per fer que s'apliquin o per actuar en cas de no ser complides. Com que les diferents lleis o normes es presten a ser interpretades, poden obrir-se processos de debat per revisar la seva conveniència i ser modificades, en el benentès que, mentre són vigents, encara que siguin discutides cal obeir-les.

Però, com és ben sabut, la justícia no es pot reduir a la legalitat. En el millor dels casos, un sistema jurídic s'inspira en els grans drets universals, però també pot ser que allò que el motiva quedi ben lluny d'aquests grans drets i es converteix en un marc clarament injust. En qualsevol cas, es pot afirmar que hi ha situacions on el dret queda “curt”. Les normes definides en el marc del dret difícilment poden preveure-ho tot i tampoc poden traduir a situacions operatives i

⁸ Hem utilitzat el terme “alegalitat” per referir-nos a aquelles situacions on hi ha absència de norma, de manera que sense ser legals, tampoc no són il·legals. És un terme habitual en els mitjans de comunicació i en el món del dret, tot i que no està recollit en el DIEC 2 (Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans).

concretes els matisos dels grans principis ètics o els aspectes no materials de cadascun d'ells. La llei és sempre una concreció i com a tal sempre comporta un reduccionisme, de manera que determinades situacions, enfocades estrictament des d'una perspectiva jurídica, poden donar un resultat clarament insuficient en el camí cap a la justícia. La persona és activa (i creativa), de manera que sense caure en els comportaments il·legals, té un marge ampli de maniobra en el moment de desenvolupar una acció, ja sigui quan actua des del rol de ciutadà/ana com quan ho fa des del de professional. Es tracta de l'ús de la pròpia llibertat per interpretar situacions i per definir la direcció cap on orientar la seva activitat.

Una professió pot estar inspirada en ideals de justícia social i de solidaritat, de treball per un món més humanitzat o, per contra, es pot construir des d'una posició que busca de manera exclusiva el benefici immediat dels professionals, o que, simplement, fa de la seva tasca una repetició mecànica i desimplicada de protocols d'actuació que defugen tota mena de compromís cap a algun ideal. En aquest cas, es podria afirmar que situar-se habitualment en la comoditat d'un context de respostes burocratitzades o tecnocràtiques no seria una actitud apropiada a la responsabilitat moral que s'adquireix en les professions de caràcter educatiu i social (Banks, 1997: 34), però no podria ser considerada una mala pràctica des d'un punt de vista normatiu.

El problema es presenta en l'actitud, en el tarannà amb què el professional exerceix la tasca pròpia de la seva activitat en relació al bé social comú a què aquesta està contribuint a construir. Des d'aquest punt de vista, considerem que el terreny de l'ètica professional es l'espai de l'*alegalitat*. Tot i que l'*alegalitat* es pot entendre també com una situació transitòria d'absència de llei que deixa de ser-ho quan es legisla respecte d'aquella qüestió específica, aquí ens referirem a aquell territori moral que depèn exclusivament de la pròpia consciència i que no és censurable des d'un punt de vista jurídic perquè supera els límits de la llei. En aquest cas, estaríem en un escenari de caràcter *prejurídic* (Alsius, 1998: 55).

Estem parlant de situacions on hi pot haver “censura moral”, però sovint sense repercussions reals cap a la persona que ha tingut una actuació *moralment dubtosa*. Com molt clarament diu Cortina, “Si el ejercicio de la actividad profesional exige excelencia, y no basta con evitar la negligencia, entonces el derecho es insuficiente: es preciso forjar el *êthos*, el carácter de la actividad, que se forma con valores, principios y virtudes, no con el mero seguimiento de leyes. (...) No se trata con todo ello de eludir las obligaciones jurídicas mediante códigos éticos corporativistas, sino elaborar una autorregulación no corporativista.” (Cortina, 2003: 16-17).

Aquesta és una qüestió de vital importància en la temàtica que tot just estem encetant. Per poder parlar d'ètica en les activitats professionals, en primer lloc hem de partir de l'evidència que hi ha un ampli marge de llibertat (i, per tant, de responsabilitat) en la forma com cada professional interpreta i exerceix el seu rol. Les professions donen “poder” a les persones que les exerceixen i la qüestió és veure com s'utilitza aquest poder, quines finalitats persegueix, quins mitjans utilitza. També és necessari analitzar quins principis inspiren la seva activitat, si aquests principis estan compartits per tot el col·lectiu o si cada persona té uns criteris particulars en el moment de reflexionar sobre la bondat de les diferents accions que es desenvolupen en el seu nom: si es basen en una voluntat sincera de servei a les persones (i com s'interpreta la idea de servei) o si, per contra, pot arribar a inhabilitar-les (Illich, 1981), encara que aquesta no sigui la seva voluntat inicial. La preparació específica que es rep en accedir una professió dóna una posició social i econòmica més o menys alta, juntament amb el monopoli sobre una activitat i altres privilegis corporatius. No hi ha cap inconvenient a acceptar l'existència d'aquesta situació de privilegi i de poder; el problema sorgeix quan una activitat gaudeix d'aquests privilegis, però a la vegada desenvolupa resistències al control públic o evadeix la responsabilitat socialment adquirida en la relació amb els clients (Hortal, 2002: 53 i ss).

Cal no perdre de vista que les professions són activitats públiques i tenen raó de ser en funció del compromís de servei que han adquirit amb la societat de la qual

formen part. Com veurem detalladament més endavant, són a la vegada una praxi concreta, però també una mirada que s'orienta cap a un ideal de societat, de manera que necessiten determinar quins són els elements valoratius que donen perspectiva, sentit i orientació a aquesta praxi. No es tracta només d'estar dins dels paràmetres d'ordre i legalitat que regulen qualsevol activitat humana, sinó de definir els elements morals que l'orienten cap a alguna forma de justícia en tant que compromís amb la societat. En la mesura que aquests grans elements -els principis- estiguin ben definits i imbricats en la pràctica del dia a dia, podrem afirmar que es tractarà d'una activitat orientada cap a la justícia, mentre que, si aquests no existeixen, segurament estarà dins de la legalitat però no necessàriament serà una activitat justa.

Els estudis de L. Kohlberg (1987: 88-89; 1989: 80-81; 1992: 185-198) sobre els estadis de desenvolupament moral i els seus corresponents nivells o sistemes de pensament aporten un punt de vista clarificador a aquesta qüestió. L'activitat professional es pot analitzar des de la perspectiva de la preconventionalitat, la convencionalitat i la postconvencionalitat.

Des de la perspectiva preconventional, l'activitat tindria com a objectiu exclusivament el benefici de la persona que la practica i només consideraria el punt de vista de la persona a qui s'adreça o d'altres agents socials per evitar-se un problema o augmentar encara més el benefici. Una pràctica d'aquesta naturalesa no tindria cap inconvenient d'entrar en la il·legalitat per aconseguir els seus fins, de manera que en sentit estricte no es tractaria d'una professió (que implica sempre alguna forma de servei a la societat).

Des de la perspectiva convencional, la professió interpreta les seves obligacions cap a la societat estrictament en termes de legalitat-il·legalitat. Aquesta forma de pensament té present el deure cap a la col·lectivitat, però confon legalitat amb justícia, de manera que una bona pràctica seria aquella que s'ajusta als criteris que marca la llei i no entra a considerar si aquesta és justa o no. Una pràctica de les professions socioeducatives des d'aquesta òptica pot esdevenir una font de malestar per a les persones que la practiquen.

Finalment, des de la perspectiva postconvencional, els criteris de referència per construir la professió i la seva pràctica són de justícia i estan fonamentats en valors i principis (amb tota la complexitat que implica fer aquesta clarificació). En aquesta perspectiva hi ha una clara diferenciació entre legalitat i justícia, de manera que una bona pràctica consistiria en l'adequació de les accions als principis que orienten aquella activitat i als efectes que generin i no exclusivament en l'obediència a la llei que, en alguns moments, pot ser qüestionada a la llum dels principis morals.

Així doncs, la llei es pot aplicar en termes convencionals (que implica literalitat, falta d'anàlisi de conseqüències i descontextualització) o, per contra, es pot fer en termes postconvencionals, això és, acceptant que hi ha un marge interpretatiu de l'agent que l'ha d'aplicar, que té en compte els efectes de l'aplicació en aquella situació concreta. Des del nostre punt de vista, el pensament postconvencional és el que permet circular pel terreny de l'*alegalitat* i entrar realment en el terreny de l'ètica aplicada. Ens sembla oportú il·lustrar aquesta reflexió amb els interrogants que es planteja Santiago Vidal en referir-se a la seva professió de jutge (2001: 50-52), "Què fer? Oblidar el conflicte de fons i aplicar mecànicament la norma? O, al contrari, qüestionar-ne la validesa en clau d'interpretació constitucionalista del deure d'aplicar-la o no, d'acord amb la realitat social? (...) Cal que interpreti la norma d'acord amb la doctrina constitucional i en favor del més feble. (...) No som ni hem de ser simples aplicadors de codis normatius. La mateixa llei ens dona l'instrument jurídic idoni per cercar aquest objectiu de justícia universal: interpretar la llei al nostre abast sempre en clau constitucionalista".

Una qüestió que també ens plantejem en aquesta introducció és el debat obert en el terreny de l'ètica professional sobre el nivell d'obligatorietat en l'ús de les orientacions morals i, sobretot, sobre les conseqüències que es poden derivar de les actuacions moralment censurables, però no il·legals. Evidentment, alguns d'aquests instruments tenen un caràcter més o menys normatiu (com és el cas dels codis deontològics), però aquesta normativitat és qualitativament diferent de

la que pot derivar d'un sistema legal. Mentre que, en els sistemes normatius que es construeixen en el terreny jurídic, l'obligatorietat és indiscutible i el seu no compliment implica una sanció, en el terreny moral les normes són "relativament" obligatòries (són autoimposades) i no estan acompanyades necessàriament de sancions o, si més no, aquestes poden tenir un caràcter simbòlic. Es tracta d'una normativitat orientativa, no imperativa. Com diu García-Marzá (2003: 160), "el gran reto de las éticas aplicadas es facilitar una orientación normativa que nos permita buscar soluciones (...) que si bien se dan dentro de un marco jurídico, no pueden reducirse ni identificarse con los procedimientos legales". És a dir, estem partint d'un cert grau d'autoregulació i d'autocontrol que busca l'excel·lència de la professió. Conseqüentment, es posa de manifest la predisposició explícita i gratuïta d'autolimitar-se respecte del poder que dóna el rol professional. Entre la legalitat i la il·legalitat, hi ha un espectre ampli de possibilitats d'acció que el professional pot triar lliurement, en funció dels principis que guien la seva percepció de la professió i de la seva pròpia actitud personal.

Arribats en aquest punt, el debat que s'obre és si un determinat col·lectiu professional pot arribar a normativitzar de forma imperativa, però al marge del marc jurídic ordinari, un sistema de normes de caràcter obligatori i moure's en una lògica *parajurídica* (Alsius, 1998: 55-56). En aquest cas, estaríem parlant novament d'un sistema "legal" d'obligat compliment, encara que sigui en relació als "bons comportaments ètics" i no tant d'un sistema deontològic en sentit estricte. Es tractaria dels *codis de conducta* o *codis ètics* que són la traducció dels principis ètics orientatius a un sistema imperatiu de normes, obligacions i sancions i que mantenen diferències qualitatives amb els *codis deontològics*, que són orientatius. No és fàcil resoldre aquesta disjuntiva, però des del nostre punt de vista, si una professió en el seu conjunt vol donar una imatge d'honestedat cap a la societat i mostrar el seu caràcter moral, ha de disposar de mecanismes interns d'identificació de les possibles "males pràctiques" dels seus professionals sense que hagi d'intervenir necessàriament el sistema jurídic

ordinari, perquè, si s'arriba a aquest punt, llavors ja s'ha perdut el sentit moral de l'activitat professional.

1.3. El cas de la bioètica. Un punt de referència.

L'existència d'uns processos tècnics rigorosos no asseguren la justícia en les actuacions que es desenvolupen sobre les persones. Això es va veure molt clarament en la medicina, que és on trobem les primeres reflexions clares i sistematitzades respecte del sentit moral de la pràctica professional amb l'aparició de la bioètica. L'any 1971 es comença a utilitzar l'expressió "bioètica" per designar la necessitat de construir ponts entre la cultura de les ciències naturals i la cultura de les humanitats. Aquest concepte té dues tradicions originals. La primera, de caràcter més biomèdic, està representada per André Hellegers i es preocupa per acostar els grans avenços tècnics de les ciències mèdiques als problemes específics de les persones relacionats amb la salut. Aquesta ha estat la tendència predominant en el desenvolupament de l'ètica mèdica. La segona, de caràcter més ecològic, està representada per Van Rensselaer Potter i es preocupa per la contribució del desenvolupament científic i tècnic per a un món més civilitzat (Ferrer, Àlvarez, 2005: 60-62). Tot i que aquesta va ser una opció de poc recorregut pel desenvolupament molt més evident de la primera, en l'actualitat està recuperant el seu espai dins de les reflexions sobre una "bioètica global" molt propera a l'ecologia.

En tots dos casos, la reflexió de partida ha estat la necessitat de definir criteris que indiquin com utilitzar el coneixement i la tècnica científica i determinin els límits d'aquest ús, més enllà del que puguin establir els marcs legals, per assegurar una vida digna.

Aquestes reflexions inicials acabaran cristal·litzant l'any 1979 amb la presentació de l'Informe Belmont⁹, que representarà el punt de partida per construir una autèntica ètica aplicada a la medicina.

Les reflexions d'aquest informe han estat l'element de referència posterior per a les diferents disciplines de les ciències humanes que han iniciat treballs sobre el sentit moral de la seva activitat.

El contingut d'aquest informe parteix de fer la distinció entre la pràctica -que és l'aplicació del saber en forma d'activitat professional (en aquest cas de la medicina) per generar un bé- i la investigació, que és la creació del coneixement en condicions experimentals per tal de generalitzar el seu ús en un moment posterior. Tot i que sovint el límit entre l'una i l'altra és difús, podem dir que la investigació és una activitat que se centra en la lògica de les disciplines, mentre que la pràctica ha d'incorporar els elements circumstancials de les realitats socials i personals on aquest coneixement s'aplica.

A partir d'aquesta premissa inicial, en l'informe Belmont es defineixen els tres grans principis bàsics de la bioètica:

- Principi de respecte a les persones (que posteriorment s'ha definit també com a principi d'autonomia).

Aquest principi parteix de dues conviccions inicials. En primer lloc, que totes les persones han de ser tractades com éssers autònoms i, en segon lloc, que en el cas de tenir limitada la seva autonomia per alguna raó, tenen el dret a ser protegides (Belmont, 1979: 2). Això implica tractar les persones que utilitzen els serveis professionals amb respecte, dignitat i consideració, tenint en compte les seves opinions i les seves conviccions. Respectar els seus drets i demanar el

⁹ Aquest informe va ser elaborat per la Comissió Nacional per a la Protecció d'Éssers Humans de l'Experimentació Biomèdica i de la Conducta i pren el nom del centre de conferències on va ser elaborat. Les feines van acabar el 30 de setembre de 1978, però la data de publicació és el 18 d'abril de 1979. Nosaltres hem treballat amb la versió traduïda per l'Observatori de Bioètica i Dret del Parc Científic de Barcelona, de la Universitat de Barcelona.

seu consentiment, després d'haver-los informat de forma intel·ligible sobre les diferents alternatives que s'obren per tractar el seu cas, així com les conseqüències de cadascuna d'elles (Hortal, 2002: 134/173).

- Principi de beneficència:

es refereix a tractar les persones no només respectant les seves decisions i protegint-les de l'engany, sinó esforçant-se també per assegurar el seu benestar. En aquest cas (i superant el to de caràcter benèfic que pot suggerir la idea de beneficència) es tracta de no causar cap dany i, a la vegada, de disminuir els possibles danys (Belmont, 1979: 3). Aquestes consideracions impliquen desenvolupar les accions professionals de manera correcta, competent i responsable, per tal d'assegurar que es fa un bé a les persones. Assegurar que l'activitat ben feta contribueix a millorar la vida d'aquestes persones o, si més no, a fer que no visquin pitjor (Hortal, 2002: 116/173).

- Principi de justícia:

es tracta de definir els criteris d'equitat que assegurin una distribució justa dels béns que una activitat genera sobre les persones, així com de les càrregues de la seva implementació (Belmont, 1979: 4). Aquest principi està estretament relacionat amb les condicions socials i l'escenari vital específic de les persones. No es tracta de complir les obligacions pròpies del professional de manera abstracta o ideal, sinó de contextualitzar-les en el marc on desenvolupa la seva tasca, tant en l'entorn institucional com en l'entorn social on ha d'exercir-la. Això implica disposar de criteris que possibilitin establir adequadament les prioritats per administrar els esforços i els recursos en tant que servei públic, de manera que les seves tasques s'ajustin de la millor manera possible a les necessitats de les persones en aquell context específic (Hortal, 2002: 158/173).

Finalment, per oposició a aquests tres principis i com a conseqüència d'ells, avui dia hi ha autors que inclouen també el principi de *no maleficència*, on es posa

l'èmfasi en l'obligació de fer el bé. La necessitat d'explicitar i mostrar allò que es deriva de forma natural dels anteriors principis ens dóna pistes sobre la preocupació respecte de tot allò que té a veure amb una predisposició positiva i activa per fer el bé. Així doncs, tot i que aquest principi no forma part de l'informe Belmont, creiem d'interès comentar-lo breument.

- Principi de no maleficència:

insisteix en la necessitat d'evitar fer accions inadequades o errònies que puguin perjudicar o fer mal a les persones que reben el servei, ja sigui per omisió o actuació injusta. En aquest cas, es faria referència a no manipular les persones, exercir violència, cometre injustícies o privar d'allò que els correspon des de l'abús del rol professional (Hortal, 2002: 163/174).

Aquests quatre grans principis representen el punt de partida a partir del qual el conjunt de les professions han anat elaborant els seus propis codis deontològics. Com veurem en el capítol dedicat als principals conflictes ètics en l'educació social, bona part d'aquests conflictes són el reflex d'una insuficient presència d'alguns d'ells, de les contradiccions entre les prioritats i les obligacions que es deriven d'aquests quatre principis marc o dels errors en l'aplicació si no es compleixen com a mínim les tres condicions d'aplicació específiques que es descriuen a l'informe:

- El consentiment informat¹⁰: donar a la persona l'oportunitat de triar entre les diferents alternatives que se li presenten, després d'informar-la de manera clara i precisa sobre les conseqüències de cadascuna de les alternatives amb què es treballa.
- L'avaluació dels riscos i beneficis de les pràctiques que s'estiguin realitzant: valorar els efectes positius i nocius de l'experimentació, tant per

¹⁰ Aquest concepte és una font important de conflictivitat en l'acció educativa que es relaciona directament amb els nivells de directivitat i amb el fet de treballar freqüentment amb persones que per motius diversos tenen importants dificultats per triar. També l'aprofundirem en l'apartat de fonts de conflicte en l'educació social.

a la persona concreta com per a totes aquelles altres que puguin resultar indirectament afectades per aquells efectes.

- La selecció de persones: tenir consciència sobre les circumstàncies que poden fer injusta la selecció d'unes persones en lloc d'altres, ja sigui pels efectes negatius que els pugui produir aquella acció com pels beneficis “no merescuts” que se'n derivin.

Per acabar aquest apartat inicial, insistirem en la idea que parlar d'ètiques professionals requereix tenir present la diferència entre el discurs ètic de caràcter orientatiu i autònom (que implica llibertat d'elecció -sovint sense sanció- i que s'orienta cap a la justícia), del discurs jurídic-legal de caràcter imperatiu i heterònom (que implica obligatorietat de compliment—amb sancions- i que s'orienta cap a l'ordre). D'altra banda, el desenvolupament tècnic de les professions no assegura que les actuacions estiguin dins d'uns paràmetres de justícia. Cal entendre, doncs, que l'ètica ocupa l'espai d'*alegalitat* que queda entre la tècnica i les lleis, per una banda, i els principis que s'orienten cap a la justícia, per l'altra. La construcció d'una professionalitat individual i col·lectiva honesta requereix mantenir la diferenciació entre l'univers ètic i l'univers jurídic i la no reducció de l'un a l'altre.

1.4. Ètiques professionals, ètiques aplicades.

Indicàvem anteriorment que tota professió necessita consensuar i determinar uns criteris sobre la bondat de la seva praxi en forma de principis explícits sobre el sentit moral d'aquella activitat. Aquests principis són imprescindibles perquè representen el compromís que s'adopta amb la societat a què es dona servei, la responsabilitat pública que s'adquireix quan s'exerceix una professió, més enllà del que indiquen les normatives. L'element que possibilita definir aquest contracte amb la societat és l'ètica professional.

Curiosament, de la mateixa forma que les professions s'han anat plantejant interrogants morals sobre la bondat de les seves activitats quotidianes, també,

des de la filosofia, s'han anat explorant formes perquè aquest camp de coneixement pugui aproximar-se a la realitat del dia a dia de la societat. Com diu Cortina (2002: 46; 2003: 13), als tres girs experimentats per la filosofia el darrer segle (gir lingüístic, gir hermenèutic i gir pragmàtic), cal afegir el "gir aplicat", que és la reflexió sobre l'ús i la influència real de la filosofia moral en els diferents espais de la vida social. La qüestió no era ja fonamentar la reflexió filosòfica sinó poder aplicar aquestes reflexions (Cortina, 1986: 153).

Ens trobem, doncs, en un escenari molt interessant on conflueixen les necessitats i els interessos tant dels professionals (en el nostre cas concret, des de l'educació social, tot i que creiem que el que ens plantejem és comú a altres espais d'intervenció educativa), com de la filosofia (de quina forma aquesta connecta amb la realitat social), amb un objectiu comú de ser útils a la societat de què formen part. El punt de contacte entre el coneixement professional i la reflexió moral el trobem en *l'ètica aplicada*. Així doncs, a partir d'aquest moment entendrem que l'ètica professional és una forma específica d'ètica aplicada que fa la mediació entre uns principis ètics generals i unes realitats concretes on aquests s'han d'utilitzar (Hortal, 2002: 29).

Les ètiques aplicades van néixer, "més que per un imperatiu filosòfic, per l'imperatiu d'una realitat social que les necessitava en societats moralment pluralistes" (Cortina, 2002: 48-49; 2003: 14 i ss.). De forma simultània, les diferents instàncies socials (els governs, les persones expertes, la societat civil i el propi camp de la filosofia moral) van veure la necessitat d'afrontar problemàtiques pròpies d'un món cada vegada més canviant, complex i ideològicament plural, per a les quals no tenien resposta des d'argumentacions estrictament tècniques ni des dels referents ideològics i ètics tradicionals.

De la mateixa manera que es va anar treballant per definir una ètica mínima de consens com a marc regulador de la vida social, també va aparèixer la necessitat d'establir aquests consensos en els diferents àmbits de la vida pública (econòmica, política, professional, etc). En el cas de les professions, l'ètica aplicada representa, doncs, un punt de trobada entre els interrogants que

deriven de la responsabilitat moral de l'exercici professional (un cop s'ha vist que l'aplicacionisme tecnològic no dóna resposta a tots aquests dubtes) i la reflexió filosòfica que vol contextualitzar-se en la societat de la qual forma part, perquè l'aplicació literal dels grans preceptes és un camí estèril en la complexitat del món actual. En aquest encontre, totes dues perspectives es donen a conèixer l'una a l'altra des de les seves certeses, des dels seus dubtes i des de les seves inseguretats.

L'ètica professional, com a forma específica d'ètica aplicada, s'entén com la consciència que té una professió respecte dels béns que aporta a la societat i sobre el conjunt de deures, normes i sancions que regulen la seva pràctica (Hortal, 2002: 29). L'estructura moral d'una activitat social/professional ha de tenir en compte, almenys cinc grans punts de referència (Cortina, 2003: 32): les finalitats socials de l'activitat que fan que aquesta tingui sentit, uns mecanismes que ha de seguir per assolir aquestes finalitats, el marc jurídic-polític propi de la societat on es dóna aquella activitat, que es presenta en forma de documents legals, les exigències de la moral cívica d'aquella societat i, finalment, les exigències de la moral crítica que es plantegen des de l'ètica discursiva.

La funció de les ètiques professionals és descobrir quins són els principis que orienten una activitat professional determinada, els valors en què aquestes finalitats es tradueixen i les virtuts que han de manifestar els professionals per tal d'assolir els béns interns propis d'aquella activitat professional (Cortina 2002: 54; 2003: 33); en definitiva, en què consisteix de manera explícita i concreta ser un bon professional, fer un bon exercici de la professió. Per obtenir la legitimitat social, l'activitat ha de produir els béns que la societat espera d'ella i a la vegada respectar els drets reconeguts per aquesta societat (Cortina 2003: 34).

L'ètica aplicada recorre explícitament a la reflexió i al llenguatge filosòfic com elements imprescindibles en el desenvolupament de la seva tasca. Ara bé, no es tracta només de la construcció d'una moral quotidiana (que seria l'elaboració de normes específiques per orientar la vivència diària dels principis morals d'un equip o una professió), sinó l'aplicació del saber filosòfic per a la creació

d'elements que possibiliten la gestió dels conflictes de valor que apareixen en el dia a dia de l'activitat professional.

Com es pot veure, les ètiques professionals tenen un sentit ideal quan expliciten els elements que defineixen la promoció competent i responsable del bé al servei del qual està una professió. Però, a la vegada, no es conformen exclusivament en l'enumeració d'ideals i principis, sinó que es preocupen per trobar la manera com aquests es concreten a la realitat. En aquest sentit, és finalista perquè busca resoldre una determinada situació, encara que sigui de manera provisional. Al mateix temps, podem afirmar que tenen un sentit realista: unifiquen tradicions teòriques, ideològiques i, sobretot, aquests principis es contextualitzen en una realitat social i històrica i en una cultura moral específica (Hortal, 2002: 28).

Des de la perspectiva dels professionals (profans a la filosofia), l'ètica aplicada és l'escenari on es pot trobar el punt de referència que dona elements per afrontar els dubtes i els reptes ètics que planteja la seva activitat quotidiana. Ara bé, l'acostament entre una professió i la filosofia no és una tasca fàcil.

En el cas que ens ocupa, partirem de la idea (discutible i possiblement equivocada, però en qualsevol cas representativa de la realitat) que l'educador/a social no té una formació especialment centrada en filosofia; és una persona capacitada tècnicament, que té sensibilitat moral, que pateix les contradiccions de la professió, que té dubtes ètics (sovint sense saber que els dubtes que té són d'aquesta naturalesa) i que necessita instruments que l'ajudin a resoldre'ls. Això cal tenir-ho en compte, perquè el sistema d'orientació que es construeix dins d'aquesta temàtica s'ha de moure dins d'una complexitat ètico-filosòfica que pugui ser seguida des d'una mirada no especialitzada en filosofia.

El professional no domina el discurs filosòfic ni està clar que necessàriament l'hagi de dominar en un sentit altament especialitzat. Des del nostre punt de vista, l'educador o l'educadora social no s'ha de convertir en una persona experta en filosofia per poder reflexionar moralment sobre la seva activitat

professional, tot i que s'ha de poder moure amb comoditat en un discurs filosòfic que li sigui proper.

El discurs del professional que reflexiona des de l'ètica per a la millora de la seva professionalitat no és el mateix que el del filòsof que construeix teoria filosòfica, perquè tracten problemes de naturalesa diferent. En el cas que ens ocupa, no es tracta de construir una filosofia sobre les professions, sinó de definir criteris morals per poder fer una bona activitat professional. La preocupació del professional és estar capacitat per donar respostes concretes als problemes específics que se li plantegen en el decurs de la seva actuació, amb la voluntat d'augmentar el bé social comú. Tanmateix, també és cert que, per poder-ho fer, ha de ser capaç d'utilitzar els instruments mínims de l'ètica i la filosofia que li permetin resoldre les dificultats de la seva pràctica.

La dificultat en l'acostament dels professionals al món de l'ètica la planteja clarament Aranguren quan diferencia *l'ètica docens*, això és, l'ètica acadèmica, la construcció teòrica de l'ètica, de *l'ètica ludens*, en aquest cas, l'experiència quotidiana dels conflictes ètics viscuts des d'una determinada moral (Aranguren, 1988: 25). També ho fa Alsius (1998: 19) quan es pregunta quina relació s'estableix entre el discurs social sobre l'ètica (allò que la ciutadania, sovint de manera difusa i inconcreta, defineix com un "comportament ètic") i el que s'entén per ètica en els fòrums filosòfics universitaris, que es concreta freqüentment en un discurs metaètic.

La via que proposen tots dos autors per harmonitzar aquestes dues perspectives és la de trobar un llenguatge que vinculi el discurs teòric i filosòfic de l'ètica a la realitat quotidiana dels conflictes de valor i la seva gestió des del debat entre les diferents possibles morals. Normalitzar la presència dels valors en la tasca quotidiana de la professió passa per mantenir un equilibri entre els llenguatges del saber ètic i el llenguatge del saber tècnic, en una mena de "bilingüisme" (Hortal, 2002: 20).

Així doncs, és imprescindible que el professional tingui una mínima cultura en qüestions ètiques que el faci competent per abordar les qüestions morals i, a la

vegada, que el filòsof conegui les particularitats de la professió on s'està utilitzant aquest saber. Dit amb unes altres paraules: des de la perspectiva de les ètiques aplicades, no acaba de ser de gaire utilitat el filòsof desconexador de la lògica de la professió, però tampoc no serveix el professional expert que no disposa d'una mínima cultura filosòfica ni d'una sensibilitat desenvolupada per tractar temes morals.

Aquest és, precisament, un dels primers reptes de futur que cal tenir present en ambdues disciplines: per una banda, aproximar el discurs filosòfic a les possibilitats de comprensió dels no experts en filosofia i, per l'altra, obrir la professió al discurs filosòfic com un element més a tenir en consideració en qualsevol acció quotidiana.

1.5. Processos de construcció de l'ètica aplicada.

En el procés de construcció dels paradigmes que serveixen de referència a les teories ètiques, els diferents autors coincideixen a distingir tres grans nivells de reflexió que es complementen i es relacionen entre ells. (Cortina, 2003: 29, Hortal, 2003: 94-96; Maliandi, 2002: 113-114, 2006: 206/221):

- En primer lloc, s'identifica un nivell de fonamentació i justificació racional del sentit general de l'ètica i de les normes morals (part A)¹¹. Aquest nivell es correspondria amb l'ètica general i constitueix *l'ordre intern* de la disciplina.
- En segon lloc, un nivell que tradueix els principis ètics generals en forma de criteris per a la seva aplicabilitat en els diferents àmbits de l'activitat humana, en un context històric i social determinat (part B). Aquesta part s'orienta per la responsabilitat que té respecte de les conseqüències

¹¹ Apel (citat per Cortina, 2003: 29 i per Maliandi 2002: 113) distingeix una part de l'ètica que s'orienta cap a la fonamentació (que anomena "*part A*" i que coincideix amb el primer nivell) i una segona part que s'orienta cap a la responsabilitat i l'aplicació d'aquests principis fonamentals (que anomena "*part B*" i coincideix amb les altres dues parts).

sobre l'aplicació dels principis en un context concret. Aquest nivell es correspondria amb l'ètica aplicada i els reptes serien *d'ordre extern*.

- En tercer lloc, un nivell d'acompanyament en la presa de decisions dins de cada cas concret (part C). En aquest cas, podríem parlar d'un aspecte específic que també correspondria a l'ètica aplicada.

La circulació entre aquests tres nivells pot fer-se de formes diferents, i cadascuna d'elles correspon a un sistema o model ideal diferent sobre com es construeix el coneixement ètic. Fonamentalment, els grans sistemes de construcció són l'ideal deductiu, l'ideal inductiu o hermenèutic i els models discursius. La naturalesa pràctica de l'ètica aplicada fa que aquests sistemes no sempre s'adeqüin a les seves característiques en el moment de construir el seu propi cos de coneixement. Cal trobar un plantejament més idoni a les seves particularitats que superi o minimitzi les limitacions dels tres grans plantejaments clàssics. Aquest procés de recerca d'un mètode fa que en cada situació específica s'estigui construïnt de manera simultània coneixement moral i el propi mètode. Podem dir que en la pràctica de l'ètica aplicada s'està produint un exercici de metacognició permanent (Pozo, 1991: 223)¹².

A continuació, descriurem els trets principals dels sistemes que hem indicat així com les seves limitacions per, de manera més detallada, posteriorment, entrar en una proposta específica per a la construcció de l'ètica aplicada.

L'ideal deductiu.

El model deductiu o deductisme (Ferrer i Álvarez, 2005: 96) pressuposa l'existència d'uns principis universals clars que posteriorment s'han d'anar aplicant en les diferents situacions concretes de conflicte de valor. Aquesta opció és definida per John D. Arràs amb el nom de *casuística* o *casuisme 1* (citada per

¹² Com indica Pozo, el concepte és ampli i polisèmic: pot implicar consciència, autoobservació, introspecció, control del procés i de la informació o reflexió sobre la pròpia acció. Aquí l'utilitzem de manera genèrica, com *consciència de la pròpia cognició*.

Cortina, 2003: 24 i per Ferrer i Álvarez, 2005: 181) i es descriu com “l'art d'aplicar qualsevol tipus de principis morals als casos concrets”. Des d'aquesta perspectiva, l'aplicació dels principis generals en les situacions o casos específics consisteix a contextualitzar i concretar la norma de manera deductiva (Maliandi, 2006: 201).

Aquest posicionament, d'orientació deontològica, pressuposa la idea que hi ha uns principis universals que són generalitzables a qualsevol situació específica. Els plantejaments deontològics parteixen de la idea que hi ha uns principis vàlids per ells mateixos que representen “el bé” (fan coincidir allò que és bo amb allò que és correcte). A partir d'aquí, posen l'èmfasi en el deure d'actuar segons allò que és just o adequat, independentment de les seves conseqüències (Ferrer i Álvarez, 2005: 109-113). L'imperatiu categòric kantian es pot incloure dins d'aquest gran model. Si el principi està ben fonamentat, cal aplicar-lo sempre. En aquest cas, el caràcter moral d'una acció depèn de l'aplicació d'un principi que és en si mateix inflexible (Maliandi, 2002: 122).

El problema principal d'aquest model és que en la pluralitat ideològica de les societats actuals, difícilment es poden trobar uns únics principis bàsics de referència (més enllà dels mínims determinats en la Declaració Universal dels Drets Humans).

En segon lloc, les característiques dels entorns específics d'aplicació tenen prou entitat com per impossibilitar una aplicació d'aquests principis de manera més o menys literal. Contextualitzar no és només aplicar, adaptar o adequar, sinó reformular, reconstruir, tenint en consideració tot el conjunt de circumstàncies que conflueixen en un escenari determinat i construir una resposta a la mida d'aquella situació concreta i única. En paraules de Cortina (2003: 26), “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”.

L'ideal inductiu o situacionisme.

Per oposició a l'anterior, l'ideal inductiu considera que la construcció ètica es fa realitzant judicis probables en situacions concretes i individuals, tenint en compte totes les circumstàncies del context i tots els punts de vista de les persones afectades. Els diferents consens a què s'hagi arribat es van generalitzant i convertint en elements de referència per a properes situacions similars. Aquesta opció és definida per John Arràs com *Casuisme 2* (Cortina, 2003: 27). El *casuisme 2* o *situacionisme* indica que les decisions s'han de prendre en funció de les circumstàncies concretes de manera independent de quina sigui la norma general (Maliandi, 2006: 202).

Aquesta opció d'orientació teleològica nega la possibilitat que hi hagi principis generals aplicables perquè la seva dimensió abstracta no s'adequa al caràcter particular de les situacions morals (Maliandi, 2002: 123-125; 2006: 215-217). Els plantejaments teleològics consideren, des d'una perspectiva utilitarista (Ferrer i Álvarez, 2005: 111), que la bondat dels principis només es pot veure en funció de la seva finalitat i de les conseqüències de la seva aplicació. També Morin (2006: 46) insisteix en aquest punt quan constata la "insuficiència de una moral que ignora el problema de los efectos y consecuencias de sus actos".

La limitació principal d'aquests models és la dificultat de poder arribar a construir un conjunt de principis de referència i superar els condicionaments contextuals. Com diu Hortal (2002: 101), "los principios sin los contextos, casos y circunstancias que los concretan, tienden a ser vacíos de la misma manera que los contextos, casos y circunstancias sin los principios tienden a ser ciegos".

L'ètica del discurs.

L'ètica del discurs representa un progrés entre aquestes dues opcions, tot i que, com veurem més endavant, també té algunes limitacions. Des d'aquesta perspectiva, les normes concretes, situacionals, no s'infereixen ni es fonamenten directament d'una norma bàsica sinó que necessiten la mediació dels discursos

pràctics, que consisteixen a intercanviar arguments per arribar a un consens (Maliandi, 2006: 220).

La base d'aquest plantejament és que cal arribar a un consens prou universal i ampli entre els membres de la comunitat, que serveixi de marc de referència per definir les lleis i les normes que regeixen la convivència. El consens es fa necessari en el moment que els grans sistemes de creences que aglutinaven el pensament social van desaparèixer per donar pas a situacions de caire relativista. Les habilitats comunicatives d'argumentació i diàleg són el nucli d'aquestes propostes. La vida social està mediada per actes de parla, i el consens i la cooperació només són assolibles a través del llenguatge. L'ètica discursiva té en compte la connexió interna de dos aspectes: l'autonomia dels individus insubstituïbles i la seva inserció en una forma de vida intersubjectivament compartida. El llenguatge és la capacitat racional i l'instrument de la comunicació per aconseguir aquest acord en un marc de comunicació intersubjectiva.

Aquest plantejament té dos problemes bàsics. D'una banda, posa l'èmfasi en el procediment de discussió i no tant en els continguts sobre allò que es discuteix (per això també es coneixen com a ètiques procedimentals). L'ètica procedimental oblida que el subjecte té atributs personals, costums, valors, virtuts, una història, una biografia i que aquests elements no es poden obviar. "El sujeto de los procedimientos de la conciencia moral autónoma olvida su identidad subjetiva e histórica" (Puig, 1996: 130).

En segon lloc, perquè aquesta comunicació sigui possible i el procediment es pugui aplicar de manera efectiva, s'han de donar uns condicions mínimes d'igualtat on totes les persones es trobin com a interlocutores vàlides en aquella situació comunicativa. Aquesta és una de les principals dificultats d'aquest model, sobretot si ens fixem en contextos de dificultat social¹³. En aquest sentit,

¹³ Les idees de "situació ideal de parla" de J. Habermas o la idea de "posició original" de Rawls, il·lustren gràficament la imatge d'igualtat imprescindible en els supòsits de l'ètica discursiva. Dussell (1998: 177)

Maliandi precisa que cada vegada està més present la idea de provisionalitat o de flexibilitat, que no qüestiona l'obligatorietat de determinades condicions o principis, però que a la vegada tolera avançar encara que no es donin totes les condicions. Ara bé, en el cas que aquestes no es donin, han de ser compensades per la incorporació d'un nou principi, el qual representa un compromís a mig termini amb el principi no aplicat i amb el treball necessari per a la creació de les condicions de la seva aplicabilitat (Maliandi, 2002: 123-125; 2006: 215-217).

Una alternativa: l'hermenèutica crítica.

L'ètica aplicada ha de trobar un camí intermedi entre aquests tres grans models, això és, una via alternativa a les limitacions del *casuisme*, del *situacionisme* i de *l'ètica del discurs*, i que també pugui aprofitar tot allò que aquestes vies han aportat a la construcció del saber ètic¹⁴. L'ètica aplicada ens mostra com aquests tres models no necessàriament es contraposen: cal disposar d'uns principis de referència que conceptualitzin el sentit de les professions; al mateix temps, cal tenir present que la seva bondat dependrà de les conseqüències de la seva aplicació en funció de les característiques del context i les circumstàncies concretes; finalment, aquest context ha d'incorporar totes les persones implicades en aquest procés de construcció mitjançant el llenguatge, tot i les limitacions pròpies de la situació de parla. Tal com diu Conill (2003: 121), la tendència és anar cap a un enfocament contextualista i situacional.

L'hermenèutica crítica es presenta com una alternativa als diferents models de construcció i aplicació de l'ètica (Cortina, 2003: 24 i ss). D'una banda, supera l'ideal deductiu, perquè en les societats plurals no hi ha principis amb continguts comuns únics que permetin anar dels principis generals de les teories a les regles aplicades en situacions concretes; en segon lloc, supera també l'ideal

crítica durament la "ceguesa" de Rawls respecte de les condicions de vida real a Amèrica llatina que impossibiliten *de facto* l'aplicació d'aquests criteris inicials.

¹⁴ Una altra forma d'expressar aquesta necessitat l'exposa Maliandi quan parla de *l'ètica de la convergència* (2002: 123-125; 2006: 215-217).

inductiu, ja que tampoc li és suficient una estructura construïda exclusivament des de les problemàtiques morals concretes, perquè exclou una certa generalització de principis a què també s'aspira. Finalment, identifica les limitacions de l'ideal procedimental o discursiu de les ètiques comunicatives quan les condicions ideals de parla no arriben a donar-se.

El punt de partida d'aquesta opció és la necessitat de situar-se en el context històric, cultural, social... humà, en definitiva, on s'estan donant les dificultats que són objecte de preocupació. A la vegada, aquesta contextualització (la dimensió hermenèutica) no vol renunciar a definir, construir i disposar de principis generals, perquè l'objectiu de l'ètica aplicada no és només resoldre situacions sinó construir un model de referència.

Tal com diu Hortal (2002: 101), "los principios universales y las actuaciones individuales (reales o hipotéticas) se relacionan en un fecundo círculo hermenéutico; 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".

Des del nostre punt de vista, l'hermenèutica crítica és explicable també des dels paràmetres sistèmics propis dels escenaris de complexitat i per aquesta raó se li poden aplicar els següents principis de l'ecologia de l'acció (Morin, 2006: 47-51): en primer lloc, els efectes de l'acció no depenen només de les intencions de l'actor sinó també de les condicions pròpies del medi on es produeixen; en segon lloc, els efectes de l'acció només es poden considerar a curt termini, però els seus efectes a llarg termini són impredecibles.

Aquestes dues premisses fan que la reflexió al voltant de cadascun dels conflictes ètics que s'analitzen des de l'ètica aplicada (per exemple, en el cas de les professions) no es pugui donar per tancada més que de forma provisional i transitòria. El constant dinamisme de l'escenari on es produeixen aquests

fenòmens fa que es modifiquin les variables, de manera que el problema cada vegada es va reformulant amb noves perspectives i, al mateix temps, les possibles sortides o solucions inicials deixen de tenir sentit per la seva inadequació a les noves circumstàncies.

Les aportacions de les teories de la complexitat a l'ètica aplicada possibiliten comprendre el seu caràcter dinàmic, canviant, creatiu i circumstancial, enfront d'altres models més lineals. De fet, si s'apliquen aquestes teories a l'anàlisi de les realitats socials, és raonable que també s'utilitzin per explicar els conflictes de valor que s'hi produeixen.

Com diu Morin, (2006: 126-127) “es una falta intelectual reducir un todo complejo a uno solo de sus componentes y esta falta es peor en ética que en ciencia” (...) “la comprensión humana comporta no sólo la comprensión de la complejidad del ser humano, sino también la comprensión de las condiciones en que se conforman las mentalidades y se ejercen las acciones”.

1.6. Característiques principals de les ètiques aplicades.

Després d'haver clarificat aquests primers aspectes introductoris sobre els diferents models de construcció del coneixement ètic, a continuació, presentem de manera organitzada les característiques més destacables que des del nostre punt de vista presenten les ètiques aplicades inspirades en les aportacions de l'hermenèutica crítica.

1.6.1. Activitat pública.

L'ètica aplicada remet a una dimensió que transcendeix el terreny privat i que ens obliga a ressaltar les diferències entre el jo privat i el jo públic. Com indica Cortina, l'ètica aplicada “limita su ámbito de actuación a las cuestiones exigibles por una ética cívica y no se entromete en los proyectos personales de vida plena” (Cortina, 2003: 22). En el terreny de les professions, tot i que un conflicte de valors sempre implica una vivència individual i subjectiva, la seva gestió ha

d'emmarcar-se en el conjunt d'unes obligacions com a servei públic. En aquest sentit, i seguint Jaume Trilla (1992: 52), "la fidelidad a las propias opciones personales incluye la fidelidad a la opción de ejercer correctamente la profesión de educador. Ser congruente es ser congruente también con los requerimientos de la profesión que se ejerce"¹⁵.

Com hem dit ja anteriorment, malgrat que hi hagi una vivència personal i subjectiva, en el moment que es tracta d'un conflicte que es genera en un context públic, no es pot gestionar com si fos un problema privat. Precisament, aquesta és una de les confusions més habituals en el terreny de les ètiques aplicades en general i de l'educació social en particular (Vilar, 2007: 38)¹⁶. En aquestes situacions, com a mínim, es posen en joc les responsabilitats cap als destinataris del servei on s'està treballant, cap a l'entitat contractadora, cap a la professió a què s'està representant i cap a la societat que espera resultats d'aquella professió (Banks, 1997: 139).

A aquests elements, nosaltres hi afegim també les responsabilitats que deriven del treball col·legiat amb altres professionals d'aquella o altra institució que poden estar implicats en una situació específica i, finalment, les responsabilitats que deriven de la pròpia consciència personal.

En qualsevol cas, l'ètica aplicada limita el seu àmbit de prescripció a tot allò que seria exigible des d'una ètica cívica (o ètica de mínims) en el món social (podríem dir públic i col·lectiu), però evidentment no pretén entrar en la regulació de l'espai personal o privat (que estarien representats per les ètiques de màxims). Neix de la reflexió pública i la seva tasca consisteix en resoldre qüestions públiques (Cortina, 2003: 35), com és el cas de les professions.

¹⁵ A la vegada, s'hauria de donar un criteri de concordança (Trilla, 1992: 160): "equilibri dinàmic entre l'autonomia del professor per actuar responsablement en les qüestions controvertides i unes bases consensuades per la comunitat que assegurin la mínima i necessària concordança en el funcionament global de la institució".

¹⁶ Aquest aspecte el desenvoluparem amb més detall en el capítol dedicat a descriure els problemes principals en l'educació social, respecte dels conflictes de valor.

1.6.2. *Activitat col·lectiva.*

Una conseqüència del punt anterior és que l'ètica aplicada cal entendre-la com una activitat de caràcter col·lectiu. Tot i que, com dèiem abans, la vivència de conflicte pugui ser subjectiva i individual, l'origen, el context on es produeix el conflicte i les repercussions de les decisions que es puguin prendre, habitualment transcendiran l'esfera individual de la persona que aborda el conflicte. D'altra banda (i com argumentarem més endavant), la gestió del conflicte de valors en les professions compta amb la utilització d'instruments que s'han elaborat de manera col·legiada en el marc d'una o diverses professions (per exemple, els codis deontològics o les guies de bones pràctiques). Finalment, la tendència cada vegada més clara a treballar en xarxes o, com a mínim, en equip que construeix coneixement, comporta inevitablement un tractament dels conflictes on de manera habitual estan implicades una gran diversitat de persones, ja sigui directament o indirecta. Victòria Camps ho descriu de forma molt clara:

“La ética es proyecto, pero no un proyecto individual sino colectivo. Y la colectividad es la que decide y determina el curso del proyecto. Si el proyecto es colectivo y, además, hay que irlo determinando sobre la marcha, no podemos partir de un ¿qué debo hacer? Singular, ni aun cuando la prueba del deber sea la universalidad. Hay que partir del ¿qué debemos hacer?, decidido colectivamente, dialógicamente. Lo ético no son los resultados, o no lo son únicamente: la ética está también y sobretodo en el procedimiento.” (Camps, 1988: 101).

1.6.3. *Contextualització.*

La reflexió que desenvolupa l'ètica aplicada es genera a partir de situacions específiques i de fenòmens concrets de la realitat. Per tant, habitualment remet a espais o escenaris on conflueixen un ventall ampli de variables polítiques, socials, culturals, geogràfiques, tècniques, científiques, morals..... que acaben

configurant escenaris de gran complexitat on s'han de resoldre els diferents conflictes de valor. L'ètica aplicada vincula els grans principis de referència amb les particularitats de cada situació específica. Com diu Hortal (2002: 100), “en perspectiva ascendente los principios se invocan. En perspectiva descendiente se “aplican” o, por mejor decir, se ponen en práctica (...) Los principios se justifican en razón de su capacidad de articular y orientar las decisiones y actuaciones en conexión con el *telos* de una vida humana vivida en plenitud”.

L'aproximació a aquestes situacions singulars requereix tot un seguit d'habilitats específiques que superen el que seria pròpiament l'ús del discurs ètic. Ens mostra el seu caràcter plàstic, flexible i compromès. La qual cosa no significa que sigui un tipus de reflexió estrictament local, que no permet una certa generalització¹⁷. Vol dir que la seva raó de ser i allò que la diferencia de la reflexió filosòfica en sentit estricte és la vinculació que manté amb el dia a dia de la societat on es produeix aquesta reflexió. No es tracta de reflexionar sobre escenaris hipotètics sinó de solucionar situacions reals que a la vegada són molt concretes i específiques (Bayertz, 2002: 49). La contextualització li dona el seu caràcter aplicat. En aquest sentit, és una ètica realista (Hortal, 2002: 28), perquè no perd de vista la cultura moral dels escenaris on es produeix, té en compte els factors que afavoreixen o dificulten l'aplicació dels principis ideals i entén que aquesta aplicació és progressiva canviant i millorable, que no funciona amb criteris tancats de “tot o res”.

L'agent moral es troba sempre en una situació històrica on no sempre es donen les condicions d'aplicabilitat dels grans principis morals. Això no implica que hagi de renunciar a aplicar-los, sinó que ha de treballar també per a la creació de les condicions d'aplicabilitat dels principis (Maliandi, 2002: 115). En aquest sentit, podem parlar d'una situació interactiva entre les capacitats de l'agent per crear respostes i les condicions específiques del context, el resultat de la qual és la

¹⁷ Com hem vist anteriorment, l'ètica aplicada està construint un itinerari intermedi entre els plantejaments de caràcter deductiu (de la norma general d'un determinat marc teòric a la seva aplicació en la situació específica) i els inductius/relativistes d'arrel més o menys hermenèutica (que renuncien a generalitzar cap criteri general i se centren en les particularitats de cada fenomen específic).

construcció d'un sistema de respostes circumstancial, però sense renunciar a destriar el que hi hagi de valuós i que pugui servir de referència per a una nova situació.

1.6.4. Transversalitat, interdisciplinarietat.

Com a conseqüència del punt anterior, podem afirmar que es tracta d'un tipus de reflexió que utilitza coneixements procedents del conjunt de disciplines i camps de coneixement que acaben confluint en una situació específica. L'època actual es caracteritza per una fragmentació del coneixement que està molt allunyada de la realitat dels fenòmens socials i de les professions que els donen resposta (com diu Adela Cortina, "la realidad tiene problemas pero la universidad tiene departamentos" –Cortina 2003: 14-).

És comprensible la necessitat de coherència interna dels discursos acadèmics en "estat pur" elaborats des d'òptiques teòriques concretes, però la gestió dels conflictes de valor o de situacions complexes els mostren clarament insuficients si no són capaços de considerar la complementarietat dels diferents punts de vista que hi poden confluir i que estan representats pels diferents actors que hi participen.

Així doncs, l'intent explicatiu/interpretatiu fet des d'una única perspectiva comença a tenir problemes en el moment que "baixa" a la realitat del dia a dia professional, ja que entra en contacte amb altres disciplines o perspectives i tradicions teòriques diferents dins de la mateixa disciplina per explicar el mateix fenomen i conviu amb les circumstàncies pròpies dels agents professionals i no professionals que intervenen en aquella situació determinada. L'ètica aplicada requereix, doncs, de la transversalitat entre els coneixements que, des d'una perspectiva més acadèmica, es construeixen i es presenten de manera aïllada i independent (Hortal, 2002: 16; Cortina, 2003; 14; Palazzi, Román, 2005: 165) i això fa que inevitablement es mogui en la interdisciplinarietat (Maliandi, 2002: 107; Bayertz, 2003: 49).

1.6.5. *Eclecticisme, integració.*

Inevitablement, la transversalitat i el contacte entre disciplines porta a la creació de nous coneixements, que són el resultat de la integració entre ells. Per sort, cada vegada amb més claredat, aquesta voluntat cooperativa i generadora de coneixement va guanyant terreny, i l'eclecticisme, que tan mal vist ha arribat a estar des dels estaments acadèmics, s'obre com una alternativa eficaç, però no per això menys rigorosa.

Amb freqüència (i en funció de determinades cultures professionals de caràcter mecanicista que més endavant desenvoluparem), el tractament dels fenòmens socials ha estat més una competició entre models amb la finalitat d'imposar-se per damunt dels altres que no un treball de cooperació amb voluntat de generar un bé. El que està clar avui dia és que “un solo modelo de ética es impotente para orientar las decisiones de los mundos político y económico, médico, ecológico o, simplemente, la convivencia ciudadana” (Cortina, 2003: 31).

L'ètica aplicada és un bon exemple d'actitud integradora de coneixements, tant de les diferents teories ètiques com de les aportacions de les diferents disciplines i representa una forma clara d'eclecticisme per la seva voluntat integradora de sabers en relació a les particularitats de cada context social específic (Cortina, 2003: 20). Com més diversitat de punts de vista i materials teòrics hi hagi en contacte, més possibilitats de creació hi haurà i, per tant, més oportunitats de proposar solucions que s'acostin a un ideal de justícia.

1.6.6. *Activitat comunicativa.*

En l'escenari actual de pluralitat (teòrica, ideològica, cultural...), la construcció de coneixement es va fent, de manera inevitable, des del diàleg intersubjectiu. El pluralisme és a la vegada una font de riquesa però també de complexitat, perquè, davant dels conflictes de valor, quin sistema valoratiu de referència cal seguir?, ¿Quins principis generals es poden compartir sense arribar a caure en un relativisme moral que tot ho justifiqui des de les diferents “morals” particulars

(cristiana, musulmana, jueva, agnòstica,...)?, ¿Des de quin enfocament moral (kantià, comunitari, utilitarista, pragmàtic, crític,...) cal construir aquests principis generals (Cortina, 2003: 19)?, ¿Quines disciplines expliquen “millor” un determinat fenomen o quin enfocament teòric és el més adequat en cada una d’elles?

Com es pot veure, per no caure en els paranys que deriven d’aquestes preguntes i superar les dificultats que deriven d’aquesta diversitat, l’ètica aplicada s’ha de construir inevitablement des d’una actitud dialògica. Aquesta és l’única estratègia possible per assegurar que, finalment, s’ha generat un coneixement adequat a l’exigència del fet que s’està tractant, que és compartit per tots els agents que hi participen. Les ètiques aplicades no segueixen un ordre deductiu elaborat per filòsofs experts en la traducció d’una determinada teoria en elements aplicables, sinó que es va construint de manera dialogada entre diferents sectors implicats (filòsofs, persones expertes, juristes, persones afectades per una problemàtica, etc). No es tracta de la circulació vertical d’un coneixement que neix d’una única font i acaba aplicat en una situació concreta, sinó que es va fent de manera circular amb el concurs de tots els participats. Es tracta doncs d’un procés de construcció conjunta basat en la comunicació i el diàleg, de manera que la qualitat d’aquest diàleg arriba a ser tan important com el contingut d’allò que es discuteix.

Així doncs, una característica bàsica de l’ètica aplicada és que renuncia a aportar una veritat moral i, en lloc d’això, el que fa és presentar un estil argumentatiu i un bagatge de coneixements ètics (Dare, 1998: 185-186, citat per Cortina, 2003: 22). Amb paraules de Maliandi, la lògica tradicional cartesiana, “jo penso”, és substituïda des de la lògica de la comunicació pel “nosaltres argumentem” (Maliandi, 2002: 109).

1.6.7. Dinamisme, construcció, creativitat i recerca.

L’ètica aplicada remet també a la idea de dinamisme i construcció permanent. Com ja hem comentat, no és un element de referència tancat que es concreta en

elements estàtics i definitius per ser aplicats de forma deductiva. Contràriament a això, és oberta i adaptativa perquè s'ocupa dels problemes humans que són canviants, de manera que els fonaments centrals dels valors han d'adequar-se a les tensions socioculturals de cada època, ha d'ajustar-se als canvis socials i a cadascuna de les situacions concretes on es manifesten els conflictes de valor. En aquest sentit, és permanentment inacabada, propera a la incertesa i sovint fràgil en les seves conclusions, sempre provisionals (Morin, 2006: 219).

L'ètica aplicada veu amb normalitat la "caducitat dels productes morals" (Palazzi, Román, 2005: 165) i entén que es tracta d'una activitat que requereix un esforç de construcció permanent. En aquest context, la creativitat, l'activitat reflexiva, l'esperit crític, la curiositat per fer-se noves preguntes, la voluntat de recerca i la predisposició a la construcció conjunta de coneixement esdevenen valors centrals per donar sentit a la tasca. El resultat de tot aquest esforç és la creació de respostes el més justes possibles, tot i saber que la seva validesa i efectivitat són limitades en el temps. En qualsevol cas, es convertiran en un bagatge de referència per a situacions futures.

1.6.8. *Consciència, conservació.*

Els conflictes ètics ens mostren la provisionalitat de les produccions socials i la necessitat de canvi. Ara bé, aquesta caducitat no ens parla només de dinamisme, sinó que ens remet a la consciència sobre la precarietat d'aquestes construccions. Per això, les diferents disciplines vinculades als camps socials, cada vegada més estan desenvolupant una actitud anamnètica¹⁸ i vigilant que respon a la consciència que tot és fràgil, que allò que s'ha construït amb molt d'esforç pot perfectament experimentar un greu endarreriment, si no se'n té una actitud vigilant. En paraules d'Innerarity, en els temps actuals estem experimentant "la creciente toma de conciencia de la fragilidad del mundo civilizado" (2001: 17). I ho reforcem amb Finkielkraut (1998: 43) quan ens

¹⁸ Per estudiar aquesta temàtica ens ha estat d'utilitat consultar Mèlich (2001b).

recorda “lo que inclina el pensamiento hacia el humanismo no es la complacencia por los grandes logros humanos o por los prodigios de la técnica, sino el estupor y el pánico ante la tentación de lo inhumano”.

Adequar-se al futur, millorar en la creació de noves respostes als nous conflictes requereix no perdre de vista el passat. Com diuen Bárcena i Mèlich, (2000: 27), “no se trata, como decíamos antes, de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar el presente y asegurar un porvenir mejor”. Així doncs, en l'escenari actual de canvi i complexitat, la mirada al passat és imprescindible per identificar tot allò positiu que s'ha construït (i que cal conservar), com també per prendre consciència dels efectes adversos de les decisions equivocades que s'han pres (i que caldrà evitar). Aquesta actitud vigilant és una forma de donar visibilitat a la responsabilitat dels professionals, entesa no tant en un sentit formal com en un sentit ètic (Jonas, 1995: 164).

1.6.9. Anticipació.

Del que argumentem es desprèn que l'ètica aplicada no és un permanent recomençar des del no res en cada nova situació. La seva reflexió parteix del coneixement que s'ha construït en experiències prèvies i de la projecció del saber construït. La combinació de les anteriors característiques (activitat pública, col·lectiva, contextualitzada, transversal, eclèctica, dialogada, consciència i conservació) assegura una producció de coneixement que serveix de base per a la creació de respostes contextualitzades en les noves situacions de conflicte. Vist des del punt de vista de les estratègies d'optimització dels sistemes (Martínez, 1986, 1987; Puig 1986; Peñalver, 1987; Sanvisens 1987), el coneixement elaborat assegura una dimensió projectiva i anticipatòria i a la vegada possibilita establir criteris propis de desenvolupament (introjectius) de gran utilitat en situacions de complexitat.

La proximitat de l'ètica aplicada als escenaris on es construeix el dia a dia de la vida social la converteix en un observatori privilegiat d'allò que alguns autors han

definit com *moments aniquiladors* o *prefiguracions del no res*, això és, situacions on la possibilitat d'un bon futur queda greument compromesa: "la historia del mundo tiene un fin de realización posible, pero amenazado y, por tanto, no garantizado" (Gimbernat, 1983: 99)¹⁹.

Jonas insisteix en la necessitat de fer una "projecció hipotètica" (1995: 64) de les conseqüències a mig termini de les decisions que es prenen (o es deixen de prendre) com a criteri per decidir la seva bondat. Diríem, doncs, que l'ètica aplicada té una responsabilitat retroactiva respecte d'allò que ha construït i una responsabilitat proactiva sobre com projectarà cap el futur l'experiència acumulada (Palazzi, Román, 2005: 175). Es transcendeix l'immediatisme temporal de "l'ara i aquí" i centra les decisions en la responsabilitat adquirida en tant que professionals sobre els drets dels que ara no hi són i no tenen manera de defensar-se (com poden ser les generacions futures). Seguint Palazzi i Roman (2005: 174-175), l'ètica aplicada es juga la seva credibilitat en la gestió del risc, en la constatació de perills i en la proposta de mesures preventives per evitar-los.

Si això ho contextualitzem al territori de les professions socials, es tractaria d'entendre la responsabilitat que el professional assumeix davant de persones que no tenen consciència de la vulnerabilitat dels seus drets o de les repercussions de determinades decisions poc reflexionades.

¹⁹ Enzo Traverso (2001: 18) ha reflexionat àmpliament sobre la posició que van adoptar els intel·lectuals a Europa durant els anys 30 i 40, enfront dels grans esdeveniments que es van produir en aquest període. Salvant les distàncies i reduint el dramatisme, podem aplicar la seva classificació als professionals d'avui dia: "podríamos distinguir a este respecto cuatro grandes grupos de intelectuales: en las antípodas, los colaboracionistas ("musas enroladas") y los supervivientes, unos al servicio de los perseguidores, los otros milagrosamente huidos de la muerte, "salvados" entre la gran masa de víctimas; en medio, una multitud de intelectuales "no traidores" sino a menudo trágicamente cegados en el contexto de la guerra; en los confines, en la frontera con las víctimas, el pequeño número de los que, según otra caracterización de Walter Benjamin, podríamos llamar perfectamente "alertadores de incendios", a saber los que dan la alarma, reconocen la catástrofe, la nombran, la analizan".

2. Raons per parlar d'ètica en l'educació social.

Fins a aquest moment, hem analitzat el sentit que té l'ètica aplicada en les professions. En el capítol actual, indicarem quines són les raons que des del nostre punt de vista fan necessari parlar d'ètica en l'educació social. Partirem de l'evidència inicial que els valors sempre són presents a la pedagogia.

Tota proposta educativa s'orienta cap a una finalitat (la dimensió teleològica) i aquesta sempre està inspirada en valors (la dimensió axiològica), de manera que la reflexió moral en les diferents formes que adopta l'educació en la seva activitat pràctica s'ha d'acabar plantejant tard o d'hora. D'altra banda, actualment sabem també que l'èxit de les propostes educatives, més enllà de les qüestions de procediment i de fonamentació, que també són importants, sovint radica en la coherència entre el plantejament moral inicial que serveix de guia i la forma com aquest es concreta en les pràctiques quotidianes reals.

La complexitat dels diferents escenaris d'intervenció és el reflex de la complexitat del món actual. Això ha posat de manifest que la reflexió ètica no es pot circumscriure de manera exclusiva a l'espai de la filosofia de l'educació que es construeix en fòrums acadèmics o en seminaris especialitzats i aliens al dia a dia d'aquests espais d'intervenció, com ha passat tradicionalment. Com hem vist abans, tota producció teòrica és imprescindible, però realment adquireix el seu sentit profund quan som capaços de traslladar-la a la quotidianitat de les pràctiques educatives on es produeixen els conflictes de valor. Això forma part de l'essència de l'educació: identificar una valors bàsics que donen sentit moral a l'activitat; establir una finalitat que serveixi de referència en funció d'aquests valors; desenvolupar accions que s'acostin als objectius previstos; reconèixer honestament els encerts i els errors; abordar els conflictes i dilemes que apareixeran en el decurs de l'acció; prendre decisions... i tornar a començar.

No hi ha cap novetat a dir que avui dia és àmpliament acceptada la importància i la necessitat de traduir la reflexió moral a la pràctica quotidiana del conjunt de disciplines que configuren les ciències de l'educació. Com veurem en l'apartat

2.1 del tercer bloc d'aquesta tesi, els professionals han de manifestar les competències que tenen a veure amb afrontar positivament els deures i dilemes ètics de la professió o la promoció dels valors reconeguts per la societat de què formen part (Perrenoud, 2004; Martínez, 1998; Morin, 2003; Hansen, 2002).

Ara bé, aquesta acceptació no assegura que la reflexió i l'acció respecte de les qüestions ètiques estiguin presents de manera ordinària en les professions educatives (i específicament en el cas de l'educació social). Existeix un important decalatge entre el pensament i l'acció que és font de malestar entre els professionals. Això fa que sigui especialment urgent l'esforç per normalitzar la presència de l'ètica en el dia a dia de l'exercici professional. A continuació descrivim les raons principals que així ho aconsellen.

2.1. La mirada política davant de les desigualtats socials.

L'educació social és una professió que descansa en l'existència de desigualtats socials, per la qual cosa està impregnada d'un compromís polític/ideològic més o menys clar i segurament més definit que en altres professions educatives. Ja no es tracta només de ser un bon tècnic (actitud que respondria a un model tecnocràtic), sinó de ser coherent amb els valors que orienten el sentit de la professió en cadascuna de les actuacions (que s'inscriu dins d'una òptica crítica). El compromís moral professional deixa de ser una opció possible per convertir-se en una condició imprescindible en l'exercici de la seva activitat, perquè en l'essència de la professió hi ha la idea de transformació social, de benestar (Galceran, 2003: 174), d'exercici dels drets fonamentals. Això suposa que, a més de la implicació des de la consciència personal (sentit de ciutadania), cal estar implicats, des de la professió, en una acció política conscient i intencional que pensa en el benestar de la comunitat (deure professional). L'actual definició d'educació social ho explicita clarament: "Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la

incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (Asedes, 2007: 12).

De fet, moltes de les pràctiques educatives que s'han anat desenvolupant al llarg del segle XX, i que avui podríem considerar experiències pròpies de l'educació social, han tingut un caràcter polític molt marcat des del compromís cap a uns valors que avui podríem definir d'universals²⁰. Precisament, la consciència sobre les grans injustícies i desigualtats del segle XX (els camps d'extermini, la violació sistemàtica i calculada dels drets fonamentals, la deshumanització de la vida urbana, el deteriorament mediambiental i molts altres exemples) activa una nova mirada política en les pràctiques educatives en general i en l'educació social en particular. Ens situa en una dimensió de militància política explícita davant de les injustícies i les desigualtats, però no només des de la denúncia, sinó també des de l'acció pedagògica per eradicar-les. Es reescriu la idea d'esperança en un *Món Nou* mitjançant l'educació (expressió àmpliament utilitzada per nombrosos autors –Fromm, Bloch, Suchodolski, Freire, etc-), però aquesta vegada des d'una posició més realista.

Per a Gimbernat (1983: 64), “Se trata de una esperanza que no se alimenta de sí misma, sino que se apoya en el análisis de la posibilidad real. (...) La esperanza es optimista, pero no en cuanto expectativa pasiva, sino en cuanto esperanza militante”.

Com diu Dussel (1998: 91) des de la perspectiva de *l'ètica de l'alliberament*, “la vida humana es el contenido de la ética”, de manera que el desenvolupament dels drets fonamentals de les persones que assegurin aquesta “vida humana”

²⁰ No ens referim a la ideologia política de les propostes clàssiques en sentit ampli, de totes les possibles orientacions ideològiques (perquè totes en tenen), sinó a l'acció política cap als drets humans bàsics. En aquest sentit podem recordar com a exemple l'escola de l'orfe de Korczack, el treball de l'Eglantyne Jebb amb la creació de la “Save the Children”, les propostes crítiques de Freire o de Milani (tot i les diferències entre ells), o les múltiples propostes de caràcter comunitari amb vocació emancipatòria.

es converteix en la finalitat de referència de la pràctica professional. A la vegada, la conceptualització teòrica de la idea de “víctima²¹” obrirà el camí cap a una acció (també en l'ètica) de caràcter crític, entenent per crítica “la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético en comunidad” (Dussell, 1998: 91). En aquest context, l'educació per als Drets Humans és ja en ella mateixa una opció política i pedagògica imprescindible de potenciar (Caride, 2009: 31). Per al mateix autor, la mirada des dels Drets Humans implica “comprometer el acto de educar con valores e ideales que reivindican una profunda transformación de la sociedad; y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias que violan, limitan o coartan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia más libre, equitativa, solidaria, justa, democrática y pacífica” (2009: 56-57). Podem afirmar que l'educació social s'inscriu plenament en aquesta opció política, una educació que ha de fer-se “*en, con, por y para la sociedad*” (Caride; 2002: 121).

Curiosament, mentre que en l'origen “modern”²² de la professió, en un context de caritat i control, l'activitat política era molt explícita i la dimensió tècnica tenia limitacions importants, la seva progressiva professionalització ha millorat els aspectes tècnics, però ha anat desactivant la dimensió política i valorativa que ha anat derivant cap a la gestió. Paradoxalment, la millora tècnica en l'acció professional ha esdevingut en molts casos una clara tecnocratització, amb tots els seus defectes (distanciament de les persones, blindatge davant de la crítica i despotisme tècnic)²³ quan, en teoria, les polítiques s'han desenvolupat cap a models de justícia social. Com ens recorda Úcar (2006: 262), “el ideal utópico o de cambio social orienta la intervención del militante, mientras que el ideal administrativo guía la del funcionario”. Això fa que ara calgui, novament, parlar de manera explícita de quin compromís, quina implicació i quins valors són els elements que orienten la tasca, per tal de fer de contrapès a una creixent

²¹ No ens estendem en aquest apartat, però volem destacar algunes obres de referència com és el cas de Mardones i Mate (2003), Bàrcena i Mèlich (2000), Mèlich (2001a, 2001b, 2010).

²² Ens estem referint a l'educació social que es comença a construir a partir de finals dels anys 60.

²³ Per aprofundir aquesta qüestió ens ha estat d'utilitat consultar l'article de Violeta Núñez (2003).

burocratització de la pràctica professional que, en definitiva, també és l'expressió d'un determinat tipus de valors. Evidentment, els professionals de l'educació social han de conèixer i dominar el saber tecnològic perquè es tracta d'una activitat pràctica que ha de generar resultats tangibles. Ara bé, aquests resultats han d'estar orientats per principis ètics que són els que donen sentit a la professió. Convé parlar d'eficiència i eficàcia en les pràctiques professionals, però sense perdre de vista l'horitzó dels Drets Humans, el benestar i la qualitat de vida de les persones, que són els referents principals per a una societat inclusiva, equitativa i justa (Caride, 2008: 128).

En aquest sentit, compartim plenament les paraules de Caride (2005: 106): “creemos que la pedagogía social y las prácticas educativo-sociales no pueden ser analizadas tan sólo desde el interior de la epistémica racionalidad tecnológica. Requiere también el punto de vista de la sociedad y de las personas que se ven afectadas por ellas, en clave político-ideológica, ética, moral, económica”.

Inevitablement, de valors, n'hi ha sempre. No són neutres ni els professionals ni els diferents actors institucionals o socials que participen en una acció educativa. Tampoc no ho són els fonaments ideològics i epistemològics que els donen fonament ni la manera d'implementar i d'organitzar els serveis (Caride, 2009: 45). És qüestió de decidir a quins es dóna suport i quins es volen evitar. Tal com ja hem explicat anteriorment en referir-nos a les qüestions ètiques o qüestions morals, les professions defineixen els principis que formen la base de la seva pràctica²⁴. Aquests valors són aquells que s'utilitzaran en els moments de conflicte, però també es presentaran i defensaran públicament. Aquest conjunt de valors compartits, Trilla els defineix com a “valors A” (1992: 133), en relació als quals el professional manifestarà una bel·ligerància positiva o *ideacional*

²⁴ Trilla (1992: 26 i ss.) insisteix en la necessitat de distingir entre neutralitat (posició de “no intervenció” davant de les parts d'un litigi), bel·ligerància (posició “d'intervenció activa” respecte d'una de les parts davant d'un litigi) i imparcialitat (mirada sense prejudicis a cap de les parts en litigi –arbitratge-). A partir d'aquesta distinció, insisteix també en la impossibilitat pràctica de la neutralitat (36 i ss.) tot i que també considera la possibilitat d'una neutralitat estratègica, quan forma part d'un objectiu pedagògic com pot ser, per exemple, comprovar la capacitat d'argumentació de les parts en litigi.

(Trilla,1992: 101) en la seva defensa. En segon lloc, la identificació d'aquests valors permet identificar els seus contraris –“valors B”- o contravalors, contra els quals també hi haurà una clara bel·ligerància, però, en aquest cas, per neutralitzar-los. Finalment, l'autor identifica els “valors C” que són aquells no compartits però tampoc no contradictoris amb els A. En aquest tercer cas pot donar-se una posició de neutralitat.

Una segona raó per la qual és imprescindible definir quins són els grans principis de referència de la professió, a partir dels quals interpretar els possibles encàrrecs socials, és el tipus de desenvolupament que ha tingut la professió i el punt on es troba actualment. Durant molt de temps, aquesta professió s'ha construït de forma adaptativa a un encàrrec, és a dir, un agent extern definia la tasca a desenvolupar i la mirada ideològica des d'on s'havia de fer aquesta tasca i l'educació social s'hi adaptava. En el moment actual, la professió ja està en disposició de clarificar la seva posició moral respecte de la societat i qüestionar des dels seus principis si la intencionalitat d'un determinat encàrrec queda dins del que és moralment acceptable en la seva activitat²⁵.

2.2. El caràcter interpretatiu de la realitat.

La dimensió política que acabem d'argumentar està estretament relacionada amb la subjectivitat en la interpretació dels fenòmens socials. Des d'una perspectiva mecanicista, la realitat es podia descriure de manera objectiva i neutra i això facilitava els processos d'intervenció, centrats en resoldre una dificultat només explicable des d'una perspectiva concreta. Ara bé, les explicacions *sistèmiques* de L.V. Bertalanffy en els anys 40 i les aportacions del pensament hermenèutic van mostrar un nou camí a seguir en l'estudi de les realitats socials. Avui dia, les explicacions sistèmico-ecològiques de Bronfenbrenner, les interpretacions des de les particularitats del context, les

²⁵ Un exemple significatiu és el dels professionals de la medicina als EEUU, que han fet objecció de consciència per no participar en l'aplicació de la pena de mort. En aquest cas, l'actitud dels professionals ens recorda que “l'encàrrec” que han rebut no encaixa amb la finalitat ni el sentit moral de la seva professió.

idees sobre *pensament complex* de Morin o les aportacions sobre la *modernitat líquida* de Bauman ja formen part del vocabulari de les professions.

Paulatinament s'ha anat veient que els models explicatius de la realitat de caràcter mecanicista i les seves corresponents formes d'actuació professional de caràcter tecnocràtic no donen resposta als reptes de la societat actual, dinàmica i complexa. Aquesta forma d'entendre la realitat es correspon amb el que Sternberg (1986: 138) defineix com a problemes "*ben definits*", això és, situacions on les variables de partida estan ben delimitades, on es pot aplicar una operació concreta que és la que ens porta a la *solució*. En aquesta perspectiva, només hi ha una solució i la resta de possibilitats estarien conceptualitzades com a errors. Resumidament, diríem que en aquesta perspectiva tot problema té un estat inicial clar, un grup d'operacions permissibles per a la seva solució i un resultat final esperable.

Però avui dia, per a qualsevol professional que tingui una mínima experiència en el camp socioeducatiu, és evident que es treballa habitualment amb problemes que requereixen definir el posicionament valoratiu des del qual se'ls dona significat (els problemes no "són": els interpretem, els creem, els matisem, els ampliem...). En aquests casos, les lectures són múltiples, de manera que cal explicitar els paràmetres des d'on estem llegint la realitat, per comprendre quins significats li estem atribuint i quina narració estem construint per delimitar "un problema". En aquest cas, i seguint novament Sternberg (1986: 318), estaríem parlant de problemes *mal definits* on les variables de partida no són objectivament clares sinó que cal determinar els elements de referència de caràcter subjectiu que s'utilitzen per definir-les. Com es pot veure, en aquest cas no hi ha "la solució" sinó que hi poden haver diverses vies de tractament, en funció dels paràmetres que s'hagin utilitzat per construir la narració del problema. Resumidament, en aquest cas diríem que el problema no té un estat inicial clar,

no hi ha un grup d'operacions objectivament més adequades per a la seva solució ni un resultat final esperable en forma de solució única²⁶.

Davant d'aquest escenari d'incertesa produït per la subjectivitat, es fa imprescindible l'explicitació d'uns elements compartits que permetin construir una narració conjunta o una atribució compartida de significats, sobretot en uns escenaris complexos on cal treballar des d'una perspectiva de cooperació. En la mesura que hi hagi un nombre mínim de significats explícits i consensuats, el treball serà més fàcil i es podran harmonitzar les diferents accions cap a una problemàtica o, com a mínim, es podran evitar les contradiccions entre accions que s'anul·len entre elles i acaben perjudicant el/la ciutadà/ana que rep un servei.

El mateix passa respecte dels valors i principis que serveixen de referència en el moment de llegir la realitat. En funció d'aquests, es fa un tipus de lectura i es proposen un tipus d'intervencions. L'educació social, com a activitat col·lectiva i pública, ha de reflexionar sobre quins són els principis que orienten la seva tasca i que donen el sentit que aquesta ha de tenir cap a la societat. Es tracta, doncs, d'unificar les múltiples interpretacions subjectives (ja siguin subjectivitats personals o subjectivitats professionals referides a models teòrics i ideològics que conflueixen en la professió) per crear un mínim denominador comú.

2.3. La implicació amb les persones vulnerables. El respecte.

La dimensió relacional és un aspecte bàsic en la pràctica de les professions educatives. El resultat final i els possibles èxits depenen en bona part de la qualitat de la relació que s'hagi establert entre el professional i el subjecte de la intervenció. En la relació educativa s'estan posant en funcionament infinitat de reaccions i d'expectatives emocionals que sovint són incontrolables o

²⁶ La impossibilitat de disposar d'una única veritat implica acceptar que tots els punts de vista són subjectivament certs. Aquesta apreciació és prèvia al relativisme moral, que ja suposa una construcció conscient i explícita d'uns valors de referència. Per explicar aquest fenomen de la percepció subjectiva implícita davant de la realitat podem fer referència a l'efecte Rashomon (en honor al director japonès Akira Kurosawa que va il·lustrar-lo de manera magistral en la pel·lícula que porta el mateix nom).

desconegudes, tant per part dels professionals com per part de les persones que reben l'atenció (Salzberger-Wittenberg, I; Henry, G; Osborne, E, 1989).

De manera implícita o explícita, el professional vol transmetre coneixements i habilitats per tal que l'altre progressi i es desenvolupi; vol ser significatiu en els canvis de rumb de la vida de l'altre/a, sobretot quan aquesta és de clara precarietat i vulnerabilitat. A més, voldria fer-ho des d'una relació de cordialitat i d'amistat on no hagi de ser gaire directiu/va. Aquests desitjos estan acompanyats de pors: por a la crítica (de les persona receptora dels seus serveis i dels altres professionals); por a perdre el control de les situacions, a no estar a l'alçada del que la feina li exigirà; o por a "identificar-se" amb els aspectes destructius dels usuaris o clients. Sense oblidar les competitivitats o els afanys de protagonisme entre els professionals²⁷.

Igualment, les persones que rebran el seu servei també tenen expectatives: consideren que el professional és una font de coneixement i de recursos que els proveirà d'allò que els fa falta (cosa que genera a la vegada admiració i enveja), que els reconfortarà i donarà suport en les situacions crítiques i, finalment, serà just en l'exercici de la seva autoritat.

Com es pot veure, l'ajustament de les expectatives entre l'un i l'altre és un requisit previ, fonamental, per poder començar un treball mínimament reeixit. Si aquest primer pas, en les relacions professionals, és habitualment difícil, encara ho és més quan es treballa amb persones que han tingut unes experiències vitals difícils.

En aquests casos, especialment, abans de començar a pensar en els resultats que es volen obtenir, hi ha un període llarg on els professionals es donen a conèixer, es presenten, són analitzats, donen confiança, mostren el nivell de compromís que pensen adquirir amb l'altra persona, defineixen la seva posició, en definitiva, creen vincles sobre el que es desenvoluparà el treball posterior. El

²⁷ Com diu Meirieu, (2001: 75), "el educador –y éste es su drama- nunca llega "en primer lugar" a un terreno virgen, a un espacio en que no ha pasado nada; siempre ha habido ya "una historia", puesto que el otro, incluso en sus primeros días de vida, existe ya fuera de él y no es posible pretender ser su absoluto creador".

professional està implicat personalment en la tasca que desenvolupa, de manera que no pot ser substituït fàcilment, perquè en cada situació hi ha hagut un llarg procés d'acostament de persona a persona, i no simplement el desenvolupament d'unes funcions.

Aquest procés d'acostament requereix que es manifestin unes actituds professionals que tradicionalment s'han associat a la idea de vocació. Com explica Hortal (2002: 262), la vocació fa referència al sentit personal que atorguem al fet de dedicar-nos a una activitat, quan aquesta no es fa de manera provisional o transitòria sinó des de la voluntat explícita d'exercir-la, és a dir, des d'un cert nivell de compromís. Treballar des de la vocació optimitza el compromís ètic amb els valors intrínsecs d'una activitat professional (el sentit, la realització personal) i supera els interessos estrictament extrínsecs, com poden ser el sou, el prestigi o el poder. En aquest sentit, la dedicació vocacional a una activitat té un component existencial en el moment que els valors i els elements identitaris de caràcter ètic de la professió passen a ser també valors en la identitat personal.

Des del nostre punt de vista, el component voluntari de la vocació hauria de convertir-se en tot un seguit de competències professionals exigibles dins de la capacitació professional i deixar de ser un element vinculat a la bona voluntat. Ser un bon professional no és exclusivament ser un bon tècnic. Tampoc no ho seria ser una persona voluntariosa sense coneixement. La professionalitat ha d'integrar de forma harmònica la tècnica i la sensibilitat, com dues parts d'un conjunt indivisible. La capacitació tècnica és una condició necessària però no suficient. Certament, cal ser un bon tècnic eficaç i expert per assegurar el rigor en els resultats que s'esperen obtenir. Els recursos han de gestionar-se de forma eficient perquè, de fet, el rigor no deixa de ser una exigència moral.

Ara bé, és necessari també manifestar tot un seguit d'actituds d'interès i comprensió sincera cap a l'altra persona sense les quals l'èxit es pot veure molt compromès. En aquest capítol específic de les actituds del professional, podríem incloure els requisits clàssics que indicava Rogers (1984) en la relació terapeuta-

client (acceptació incondicional, comprensió empàtica, autenticitat i ambient carent d'avaluació externa); les idees de Meirieu (2001) al voltant del "principi d'educabilitat" (creure en les possibilitats de progrés de l'altre i crear realment les condicions perquè arribi a produir-se); els components que descriu Hansen (2002) al voltant de la idea de *sensibilitat moral* (tarannà positiu, presència moral, simplicitat, sinceritat); els criteris de Van Manen (1998; 2003) sobre la *sensibilitat* i el *tacte pedagògic* (reconeixement, suport, comprensió); o les reflexions de Sennett (2003) al voltant de la idea de respecte.

Tot aquest conjunt d'actituds estan dirigides a crear bones condicions pedagògiques, però també a desenvolupar mecanismes d'autoregulació i d'actuació responsable davant de les múltiples dificultats dels processos educatius. Des del nostre punt de vista, una actitud responsable i respectuosa en l'exercici de la professió comporta, primerament, posar la persona i els seus drets en el centre (en comptes dels interessos del professional). En segon lloc, comporta crear oportunitats reals d'èxit i de progrés on la persona pugui triar realment, però que a la vegada estigui acompanyada davant dels possibles fracassos sense patir-ne les conseqüències (amb *espais de seguretat*, en paraules de Meirieu). A la vegada, comporta calcular el risc que es pot córrer en cada nova situació, mitjançant la identificació dels efectes dels possibles errors per evitar aquells que poden tenir greus conseqüències irreversibles o difícilment reorientables. Finalment, comporta també ser capaç d'assumir les contradiccions que poden desprendre's en l'aplicació d'aquests criteris i entendre que l'acció educativa està plena de paranys i d'entrebancs que val la pena tenir en consideració (Galceran, Planella, Vilar, 2003).

Com hem pogut veure, és imprescindible mantenir obert un debat ampli sobre les actituds professionals que es vinculi directament amb als principis de la professió. No seria raonable parlar de principis racionals per a l'acció professional i oblidar les actituds personals bàsiques per actuar de manera coherent amb aquests principis.

2.4. Estrès i esgotament moral.

Finalment, una raó que obliga a tenir en consideració la reflexió moral és que els conflictes de valor són freqüents en la pràctica quotidiana i poden esdevenir un dels elements més poderosos (i també més desconeguts) en l'esgotament professional.

Es tracta d'una professió que ha desenvolupat molt la sensibilitat moral dels qui la practiquen, però que no ha construït encara una estructura sòlida per donar-los suport en el moment que apareixen els conflictes ètics que en deriven (tot i ser obvi, cal recordar que ser sensible a les qüestions morals no assegura de manera automàtica la capacitat per gestionar-les bé). La situació és delicada: es tracta de persones molt sensibles a les situacions d'injustícia, que treballen en escenaris altament injustos que poden generar molts dubtes de caràcter ètic. De fet, els tres grans motius o raons per parlar d'ètica que hem argumentat fins a aquest moment -la mirada política davant de les desigualtats socials, el caràcter interpretatiu de la realitat i la implicació amb les persones vulnerables-, són per ells mateixos una gran font de conflictivitat. Aquests conflictes que inicialment tenen un caràcter organitzatiu, de planificació de recursos, de tensions laborals, etc., poden acabar creant dilemes en el moment que entren en oposició els principis que giren al voltant de la idea de servei i deure, propis del codi deontològic de la professió i de la consciència moral, amb el dret individual i personal de protegir-se davant de tanta pressió.

Per això afirmem que una part important de les dificultats i contradiccions que pateixen els professionals de l'educació social són de naturalesa moral, encara que sovint no se'n sigui conscient perquè en el seu origen presentaven un altre tipus de característiques. Algunes situacions habituals que acaben desencadenant la pèrdua de sentit de la feina o el sentiment d'inutilitat del treball i els conseqüents conflictes de valor poden ser: el desajustament entre les expectatives possibles i les desitjades, el càlcul poc realista de les possibilitats d'èxit, els *encàrrecs impossibles* que puguin rebre des de les administracions, l'exposició permanent a situacions amb poca esperança de canvis significatius,

el sobreesforç físic i emocional o la precarietat en les condicions materials i/o laborals de l'exercici professional.

Com que no es disposen d'estructures organitzades per gestionar totes aquestes contradiccions (Vilar, 2007: 38), el xoc entre la sensibilitat i la consciència per una banda i l'absència d'estratègies i mecanismes per gestionar els conflictes de valor per l'altra, es pot convertir en una font clara de patiment que pot alterar la *salut moral* del professional (Guisán, 1986: 47) o posar-lo en una situació de *risc moral* (Banks, 1997: 34).

En aquest escenari acostumen a donar-se dues derives possibles: o un patiment cada vegada més gran que pot arribar a fer-se insuportable i acabar en fenòmens com el *Burnout* (síndrome de "cremar-se"), o el desenvolupament de mecanismes de defensa rígids que comporten un distanciament emocional cap a les persones amb què es treballa. Cal trobar una via intermèdia entre aquestes dues alternatives que passa per la construcció d'un sistema que ajudi i faci possible el tractament d'aquestes situacions d'estrès²⁸. En el capítol dedicat a les principals fonts de conflictivitat moral en la professió, analitzarem amb més detall totes aquestes qüestions, tant les tipologies de conflicte com les característiques d'un sistema per a la gestió dels conflictes de valor.

²⁸ Sense estendre'ns excessivament i sense menystenir les aportacions a aquesta temàtica fetes des del treball social o les professions de la salut, no podem deixar de recordar de manera especialment significativa els treballs pioners sobre l'estrès i la "síndrome de cremar-se", aplicats a la formació inicial de mestres, del professor José Manuel Esteve ("El malestar docente").

3. L'ètica en el procés de construcció de la identitat dels/les educadors/es socials.

En l'apartat anterior hem mostrat les quatre grans raons que fan imprescindible que avui dia sigui plenament vigent i necessari parlar de valors en l'educació social. A continuació, veurem com s'ha anat construint el sentiment moral de la pràctica professional, de manera paral·lela a la construcció d'una identitat pròpia fins arribar al moment actual.

3.1. Identitat, valors i professió.

La preocupació moral sobre les conseqüències que una activitat professional té sobre la societat es va construint de manera lenta i progressiva. Es tracta d'un procés inductiu que deriva d'una pràctica que, a poc a poc, va passant de ser purament actuadora a ser reflexiva i autoconscient. Aquesta autoconsciència sobre el sentit de l'activitat és la conseqüència de la construcció de la pròpia identitat com a grup singular que s'agrupa al voltant d'aquella activitat, de manera que no podem parlar de consciència moral sense parlar també de consciència identitària.

Les professions són construccions socials obertes i, per tant, canviant i dinàmiques com ho són les societats on aquestes es desenvolupen (Sáez, 2003: 67; Imbernón, 1994: 17). La relació amb la societat genera un procés circular que comença quan un grup de persones (els professionals) ofereixen un servei públic que obliga a definir les funcions i les tasques que han de desenvolupar per donar aquell servei. A la vegada, i després d'analitzar de forma més o menys conscient la bondat dels efectes que genera aquella activitat, s'obre un interrogant sobre la responsabilitat que com a col·lectiu s'està adquirint cap a la societat. El procés que ara hem descrit està sempre obert, de manera que el debat sobre la pròpia identitat i sobre els deures morals de l'activitat professional comporta sempre estar en un equilibri inestable que periòdicament s'altera, en funció dels canvis socials. Així doncs, la identitat pot estar més o menys construïda, però, sobretot,

mai no està del tot tancada. Com que la societat actual es caracteritza precisament pel canvi i l'heterogeneïtat, inevitablement, les professions es veuen abocades a un procés de revisió del seu sentit amb una freqüència més gran que en èpoques passades.

Ara bé, no totes les professions han desenvolupat aquest tipus de reflexions amb la mateixa intensitat, en primer lloc, en funció de la seva antiguitat i arrelament en el si de la societat (un exemple seria el cas de les ciències de la salut) i, en segon lloc, perquè són les urgències de la societat les que van marcant la pauta de les grans qüestions de debat (per exemple l'ecologia). Així, mentre que en determinades professions la seva dimensió ètica està teoritzada i, a més, és present de forma normalitzada en les accions quotidianes dels professionals, en l'educació social es tracta d'un tipus de reflexió poc desenvolupada, si més no de forma global, sistemàtica i ordenada i, com veurem més endavant, molt desvinculada del dia a dia dels professionals²⁹. Segurament, el fet de ser una professió jove, la tradició d'estar ubicats majoritàriament en una cultura professional marcadament actuada i poc reflexiva pot ser a la base d'aquest distanciament entre l'activitat quotidiana i la reflexió moral.

La realitat és que tota activitat professional, abans de ser autoconscient i d'estar plenament consolidada i reconeguda, passa per una sèrie "d'etapes maduratives" que van des de ser una activitat mecànica difusa i sense cos definit fins ser pròpiament una professió. Fonamentalment, podem identificar tres grans etapes.

²⁹ Des d'un punt de vista filosòfic, podem trobar tota mena de referències a l'ètica en les obres que tracten el problema del sentit i les finalitats de l'educació. Des d'un punt de vista més pragmàtic, l'immens catàleg d'experiències pedagògiques representa en cada cas particular un clar exemple de com concretar el "sentit moral" de la seva tasca, tot i que sovint no el defineixin amb aquestes paraules sinó que ho fan en clau política i/o ideològica. Ara bé, la qüestió sobre la que volem insistir és que, tot i ser l'educació una disciplina on, com hem vist, els valors estan molt presents, encara falta fer el pas cap a la construcció d'una estructura sistemàtica de referents morals per a la pràctica que doni resposta en sentit estricte a les professions educatives. Finalment, en l'actualitat comencen a aparèixer ja explícitament textos que apel·len a aquest sentit moral del professional i que parlen de manera clara d'ètica i de deontologia professional, però encara són minoritaris i asistemàtics.

En primer lloc, es tracta d'un conjunt de tasques i actuacions que no requereixen cap especialització ni una formació específica. Pròpiament, podríem parlar d'un "treball" mecànic que pot desenvolupar qualsevol persona. En el cas específic de les professions vinculades a l'educació, tal com indiquen Mitchell y Kerchner, citats per Imbernon (1994: 18), en aquesta primera etapa es tractaria de "treballadors de l'educació", perquè es posa l'èmfasi en la idea de treball i no tant en l'especialització o en el coneixement específic sobre cap de les qüestions pròpies de la disciplina (l'exemple seria extrapolable a qualsevol activitat professional).

En segon lloc, comença una etapa on es veu clarament que, per desenvolupar aquella tasca, cal algun tipus de formació específica i, paral·lelament, comença a construir-se una certa consciència de col·lectiu singular que s'agrupa al voltant d'aquella activitat mitjançant unes primeres formes associatives bàsiques. Podem dir llavors que deixa de ser un simple treball per convertir-se en una ocupació (i aquí, seguint novament la cita d'Imbernon, aquests treballadors s'haurien convertit en *artisans i artistes*). En aquesta etapa "d'ocupacions" és quan apareixerien les diferents àrees de treball que més tard quedaran dins del paraigua de l'educació social, però que inicialment es veuen entre elles com activitats clarament diferenciades i independents, cadascuna d'elles amb la seva trajectòria, referents teòrics i motivacions pròpies.

Finalment, aquesta progressiva singularització i especialització respecte d'altres activitats professionals porta a construir un cos teòric diferenciat que dona consistència a aquest marc comú i a reglar uns estudis propis que avalen i asseguruen la formació necessària. Pot ser que, com va passar en el cas de l'educació social i que desenvoluparem més endavant, en un primer moment, aquesta formació específica sigui promoguda pel propi col·lectiu, en no existir encara cap organisme que l'imparteixi i que, en un segon moment, aquesta ja s'hagi traslladat a alguna institució formal. En paral·lel a l'aspecte formatiu, aquesta fase es caracteritza també per una presència pública de l'activitat, de manera que és coneguda per la societat.

Finalment, el procés es consolida quan aquesta activitat construeix unes estructures organitzatives pròpies com poden ser associacions o col·legis professionals que consoliden un clar sentit de pertinença, es defineix clarament el propi perfil professional i s'estableixen els deures morals que orienten la seva presència pública al voltant d'un codi normatiu propi (Riera, 1998: 24; Caride, 2002: 96-99; Hansen, 2002: 19; Imbernon, 1994: 18). Arribats a aquest punt, llavors ja podem dir que es tracta pròpiament d'una professió.

Resumint-ho, direm, doncs, que una professió és una activitat ocupacional institucionalitzada que s'inspira en una "bona finalitat" i que ofereix un servei específic a la comunitat. Aquesta activitat està constituïda per un conjunt de persones (els professionals) que s'hi dediquen de manera estable per obtenir-ne el seu mitjà de vida. Per accedir-hi, cal un procés més o menys llarg de capacitació teòrica i pràctica, de la qual depèn l'acreditació o llicència per exercir-la (Hortal, 2002: 45/51). Finalment, aquest col·lectiu de persones s'autoregulen mitjançant algun tipus d'estructura corporativa.

De tots els aspectes que hem enumerat, és important destacar la idea de "servei públic". Aquesta particularitat és un element fonamental en el creixement de les professions, perquè fa que la reflexió ètica hagi de transcendir necessàriament el cercle privat de les creences i valors individuals per situar-se en un espai col·lectiu que respongui moralment sobre el sentit de l'activitat per a la societat i no només sobre el sentit que aquesta pugui tenir per a cadascuna de les persones que la configuren. El gran problema d'algunes professions joves, entre les quals incloem l'educació social, és precisament que la debilitat de la pròpia identitat, que encara és en procés de construcció, dificulta la creació d'un sistema compartit sobre el sentit ètic de la seva tasca i la gestió dels possibles conflictes de valor, els quals es continuen plantejant com si fossin problemes personals privats³⁰.

³⁰ Aprofundirem en aquesta qüestió més endavant, a l'apartat 3 d'aquest treball.

3.1.1. El procés de construcció de l'educació social: de tasques no qualificades a professió reconeguda.

Un primer aspecte rellevant per entendre la situació actual de l'educació social és que el seu procés de creació, desenvolupament i consolidació, és a dir, el pas de ser un conjunt de treballs no qualificats, passant per ser una ocupació, a esdevenir finalment una professió, s'ha donat en un espai de temps molt breu. Podem dir que aquest període comença a finals dels anys 60 i principis dels 70, i que, simbòlicament, culmina el 2007. Es tracta d'una progressió vertiginosa si es compara amb el temps en què s'han desenvolupat moltes altres professions. D'una banda, això és una bona notícia, perquè ens parla del vigor de l'activitat que es reflecteix en el seu ràpid desenvolupament, però, de l'altra, ens fa estar alerta, perquè també ens indica la debilitat de les seves estructures, precisament pel poc temps en què s'ha produït tot el procés (Vilar, 2006: 169).

El segon aspecte rellevant a prendre en consideració és el sentit que ha adoptat aquest procés. Mentre que en un ampli ventall de professions hi ha hagut un desenvolupament des d'un tronc comú central cap a una progressiva especialització (com pot ser el cas de la medicina, el dret, el periodisme, el magisteri...), l'educació social s'ha construït des de la confluència de diverses pràctiques més o menys properes que, finalment, han desembocat en la construcció d'un paraigua comú que és la professió. És a dir, en lloc d'haver fet un procés deductiu cap a l'especialització, que assegura el sentit de pertinença a un col·lectiu que és el punt de partida, ha fet un procés inductiu on sobretot té pes l'especialitat inicial de procedència i on la identitat professional és el punt d'arribada. Això explica el pes que ha tingut el debat sobre els àmbits professionals (que reprendrem més endavant) i la tendència a tornar a reivindicar l'especialitat i a abandonar el debat sobre la professió en moments de dubte. Paradoxalment, el procés que s'ha seguit ha permès que tot hagi estat molt ràpid, però, a la vegada, aquest fet és una de les seves principals debilitats.

En línies generals, podem afirmar que l'inici d'aquest cicle es produeix a finals dels anys seixanta³¹, en el moment en què un col·lectiu que es dedica a una activitat educativa sòlida, que es desenvolupa fóra de l'escola, pren consciència que aquesta acció que complementa i en alguns casos substitueix altres agents educatius es pot sistematitzar i que cal sistematitzar-la perquè constitueixi un cos propi de coneixement. Com diu Martinell, "no és una professió coneguda socialment per la majoria de la població. El mateix sector de l'educació ha oblidat sovint aquests professionals que no estan directament relacionats amb el sistema educatiu escolar" (Martinell, 1995: 26).

A la vegada, aquest col·lectiu està mogut també per una dimensió política que es concreta en la voluntat de canvi social i de crítica a les institucions tradicionals mitjançant l'educació. De fet, aquest col·lectiu s'inscriu, no sempre amb plena consciència, en una tradició de caràcter crític molt àmplia que recorre Europa (recordem autors com Illich – *La sociedad desescolarizada*-, Reimer –*La escuela ha muerto*-, Lodi –*El país herrado*- o Milani –*Carta a una mestra*-, en les diferents formes de qüestionar i criticar l'educació tradicional com agent de reproducció social).

Aquest esperit de recerca va resultar crucial en dos sentits: en primer lloc, perquè es va obrir un procés d'estudi i de sistematització del potencial educatiu dels diferents agents socials que incideixen en els processos formatius de la persona, tant professionalitzats i sistemàtics com informals i asistemàtics. En segon lloc, perquè va permetre inscriure's en una història ja existent d'experiències educatives no escolars que va reforçar notablement el sentiment identitari i que, a més, va permetre recuperar un bon grapat d'experiències

³¹ Fixem l'inici als anys 60 perquè és quan es comença a parlar de manera conscient de la possibilitat de construir un marc comú, que serà l'educació social, a tot un seguit d'activitats educatives que provenien fonamentalment en aquell moment del treball amb infants, ja sigui en centres de protecció o de reforma, de l'educació especial, de l'educació de persones adultes i de l'animació sociocultural. Òbviament, durant tot el segle XX trobem pràctiques educatives que avui dia inclouríem dins de l'educació social i que ens permetrien remuntar-nos molt enrere en el temps, però, sobretot, ens interessa el moment en què es pren consciència que es desenvolupa una activitat singular, diferenciada, i es va forjant la voluntat d'arribar a construir aquesta singularitat plenament com a professió.

pedagògiques progressistes, escolars i no escolars, que s'havien desenvolupat el primer terç del segle XX a Catalunya i a l'estat espanyol i que van ser estroncades per la dictadura franquista.

Pel que fa a la primera qüestió, aquestes reflexions van portar a una clara diferenciació entre educació en sentit ampli i escolarització com una forma específica de “fer” educació. Això comportà l'aparició d'un discurs sòlid i argumentat sobre el sentit, la finalitat i les potencialitats dels agents educatius no escolars. A la vegada, va permetre teoritzar sobre l'educació formal, no formal i informal (Trilla, 1986) o l'educació “fora de l'escola” (Trilla, 1993), les particularitats de cadascuna d'elles i les diferents formes de relació que hi mantenen. Creiem que aquest tipus de reflexió va ser fonamental perquè l'educació social arribés a tenir l'espai que ara té. El fet de fer explícita una parcel·la de treball, uns mitjans i fins i tot uns possibles continguts³², va suposar un notable impuls en la consolidació de la professió. També va ser un element decisiu per ajudar a comprendre la complexitat dels fenòmens educatius i perquè avui dia, finalment, s'hagi normalitzat el concepte de xarxa socioeducativa, en les seves diferents formes, dins del territori, com a mètode per donar resposta a situacions d'alta complexitat (Vilar, 2008)³³.

³² Un dels reptes de futur en l'educació social és sistematitzar algun tipus d'estructura curricular per a cadascuna de les diferents àrees d'intervenció habituals en la professió. Creiem que l'actual preocupació per les “bones pràctiques” és una forma inductiva d'anar construint aquest currículum que no només es preocupa per “com fer” sinó per “què fer”.

³³ Amb la consolidació de l'educació social, la idea d'educació no formal torna a estar en procés de revisió avui dia (Caride, 2004). No es tracta de qüestionar el valor teòric que ha tingut aquest concepte per clarificar l'amplitud i les possibilitats de l'educació “més enllà de l'escola”, però sí d'estar atents als mals usos que des de determinats sectors s'han fet d'aquest concepte. En concret, la mirada centrada en l'escola va arribar a confondre “no formal” amb “menys formal”, quan en realitat es tracta de processos educatius que en tots els casos coincideixen en ser intencionals, conscients dels canvis que volen generar, sistemàtics i planificats en les seves intervencions i reconeguts socialment com agents educadors (Vilar, 2006: 170). Precisament, situar l'educació social en un espai explícit dins de l'univers educatiu, que no es confongui amb la resta de possibilitats “no formals”, a un nivell de reconeixement similar a l'educació escolar, és un dels reptes fonamentals de la professió.

Pel que fa a la segona qüestió, uns joves educadors que s'havien format a França³⁴ van trobar en *l'educació especialitzada* el marc de referència a partir del qual entendre una activitat que en aquella època a l'estat espanyol quedava circumscrita als models de control i de beneficència. Els aires que venien d'Europa van permetre identificar altres formes de fer que superaven aquests dos models tradicionals, de manera que una prioritat va ser formar-se en tots aquests nous coneixements. El segon objectiu va ser anar incorporant de manera normalitzada unes pràctiques educatives progressistes i innovadores que en aquest país eren desconegudes. D'aquesta forma es va establir una connexió directa entre la nova disciplina que s'estava gestant (l'educació social), els moviments de renovació pedagògica, l'Escola Nova i tot el seguit d'experiències que formaven part de les pedagogies actives que s'havien desenvolupat a Europa durant el segle XX³⁵ (Coquoz, 1998). En realitat, es van importar els interrogants que l'educació especialitzada francesa s'estava plantejant respecte de la funció educativa, així com tot allò que ja havia teoritzat en el procés d'anar construint una identitat ben definida: ¿Quina és la identitat funcional, és a dir, qui som en tant que educadors/es?, Qui sóc jo?, ¿Quines vulnerabilitats es plantegen al jo personal respecte de la seva tasca professional?, ¿Quins mecanismes o defenses entren en joc per equilibrar el posicionament social i ideològic i el reconeixement de les diferències amb l'altre o, per contra, la recerca de similituds?, ¿En què es basa el projecte de relació amb l'infant, en el carisma o en la professionalitat?, ¿Què aporten i quines limitacions tenen cada una d'aquestes dues opcions? (Fustier, 1977: 107-ss).

³⁴ Alguns dels impulsors d'aquest moviment de recuperació d'experiències pedagògiques progressistes a Catalunya, com és el cas del Toni Julià, s'havien format a l'Escola d'educadors de Toulouse.

³⁵ De fet, bona part de les experiències educatives del segle XX (i fins i tot anteriors, com és el cas de Pestalozzi), que havien estat presentades habitualment com experiències escolars, en realitat són propostes que clarament queden dins del paraigua de l'educació social, ja que són experiències globals que integren de manera intencional l'educació i la formació amb altres components, com ara la salut, la inserció social i laboral, la dinamització cultural o els processos d'emancipació comunitària. Amb paraules de Caride, es tracta d'una pedagogia-educació social *implícita* (2005: 139).

Així doncs, aquests primers anys van servir per redescobrir múltiples experiències pedagògiques europees (freqüentment del camp de la infància) que van revolucionar les formes d'entendre la funció de l'educació, tant sobre qui era l'agent, on desenvolupava la seva tasca, com, sobretot, per a quina finalitat. La llista podria ser molt llarga, però caldria destacar algunes obres que van ser una clara referència i font de motivació per a aquesta jove generació. Entre d'altres, esmentarem les obres de Makarenko sobre el treball a les colònies *Gorki* i *Primer de Maig* (*El Poema pedagògic* i *Banderas en las torres*); les aportacions de l'Escola del Treball de Kerchensteiner; la sensibilitat i el profund respecte a la infància que es depreu de les diferents obres de Janusz Koczak (*Com estimar l'infant*) o en la primera *Declaració dels Drets de la Infància* d'Eglantyne Jebb; les experiències d'arrel psicoanalítica d'Aichhorn (*Juventud desamparada*) o de Bettelheim (*Con el amor no basta*); la proposta no directiva de Neill (*Summerhill*); les alternatives llibertàries de Fernand Deligny (*Los vagabundos eficaces*); la dimensió col·lectiva i comunitarista de Freinet (*Parábolas para una pedagogía popular*); les aportacions de l'antipsiquiatria de Maud Manoni (*La educación imposible*), per citar-ne algunes de les més significatives.

A Catalunya i a l'estat espanyol, gràcies a la Segona República, és imprescindible destacar la perspectiva acollidora de la *Casa de família* de Josep Pedragosa, la perspectiva pedagògic-sanitària de *l'Escola del Mar* i de *l'Escola del Bosc* o el sistema de colònies infantils³⁶.

Si mirem altres experiències educatives no infantils de caràcter social i comunitari, cal destacar, també gràcies a la Segona República, les propostes de les *Misiones Pedagógicas* de la Institución Libre de Enseñanza o la potència de les moltes iniciatives socioeducatives impulsades pel moviment llibertari³⁷ (les publicacions, els ateneus, per exemple). I, més tard, cal esmentar, naturalment,

³⁶ Per conèixer l'amplitud de l'obra social i educativa a Catalunya durant el primer terç del segle XX ha estat imprescindible la consulta de l'obra completa d'Alexandre Galí, edició de 1990.

³⁷ Per entendre l'amplitud d'aquest moviment, hem consultat Aisa, F. (2006).

les propostes emancipatòries de Paolo Freire al Brasil (*La pedagogía del oprimido*).

Possiblement, moltes d'aquestes propostes són ideològicament incompatibles entre elles, però en el seu moment van representar, sobretot, una allau d'aire fresc i de novetat que van ser decisives per presentar possibles itineraris professionalitzadors i per obrir encara més el debat sobre el qüestionament del sentit de la pròpia tasca i de les responsabilitats que s'adquireixen amb la societat a qui s'està oferint un servei.

En resum, la consciència de ser un col·lectiu que desenvolupava una tasca educativa no escolar que calia professionalitzar va permetre connectar amb la tradició europea i recuperar experiències molt significatives fetes al propi país. Tot plegat va comportar el desenvolupament de dues línies de treball paral·leles i complementàries: d'una banda, el disseny d'una formació específica per al tipus d'activitat que s'estava desenvolupant, i, al mateix temps, es va veure la necessitat de construir una estructura associativa que donés solidesa a aquest col·lectiu singular i diferenciat, i que aglutinés les seves necessitats i reivindicacions³⁸ (Lázaro, 1998: 107).

Des del nostre punt de vista, aquesta etapa es va caracteritzar per ser un moment d'introspecció, de definició i de presa de consciència dels elements que constitueixen una identitat professional. Va ser un treball intern i silenciós però de gran intensitat i sobretot de grans conseqüències, perquè seria el punt de partida des d'on s'albirava el camí per arribar a ser una professió que incloïa unes activitats professionals singulars, les quals renunciarien a una part de la seva singularitat per incloure's en el marc molt més ampli de la professió, però que buscaven els elements de confluència (Martinell, 1995: 41; Julià, 1998: 35; March, 1995: 49; Sáez, 2003: 106).

Entre els moments més significatius d'aquesta primera etapa, a Catalunya podem destacar la creació del *Centre de Formació d'Educadors Especialitzats*

³⁸ Per aprofundir en aquests aspectes es pot consultar l'entrevista a Toni Julià que es presenta en el capítol 2 de Planella, J.; Vilar, J. (2003), Pàg. 33 a 46.

de *Barcelona* (CEFEE), el curs 1969-70, que va estar actiu fins al curs 1979-80 (Planella, 2009: 134 i ss; Planella, Vilar, 2003: 33 i ss.). El segon moment important va ser la creació, també a Barcelona, de l'escola de formació *Flor de Maig*, que prenia el relleu de l'anterior escola (en paral·lel, se'n van formar d'altres a l'estat espanyol, tot i que Catalunya sempre ha estat clarament pionera en tot aquest procés). La seva activitat es va desenvolupar des de 1980 fins al 1992, any en què s'inicien els estudis de la Diplomatura d'Educació Social a la Universitat de Barcelona.

Des del punt de vista corporatiu, a nivell estatal, l'any 1989 es constitueix la *Federación de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales* (FEAPES) que posteriorment (l'any 2000) es convertirà en la *Asociación Estatal de Educadores Sociales* (ASEDES)³⁹.

Com acabem d'indicar, aquest treball més o menys silenciós però de gran activitat interna va anar donant passos fonamentals que van culminar amb el reconeixement de l'educació social per part de la Universitat (Reial Decret 1420/1991 del 30 d'agosto de 1991) i l'aparició del CEESC (Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya, Llei 15/96, de 15 de novembre), primer col·legi professional de l'estat espanyol.

Aquests dos esdeveniments marquen l'inici d'una segona fase qualitativament diferent de l'anterior que es caracteritza per ser un moment d'obertura a l'exterior. A partir d'aquest moment, l'esforç ja no serà exclusivament el de prendre consciència de les pròpies singularitats (tot i que el treball sobre la pròpia identitat continua obert i en plena discussió, a causa de la multiplicitat de tradicions que conflueixen en aquesta nova professió), sinó que la feina haurà de ser "cap enfora", per donar-se a conèixer a les altres professions, a les administracions i a la societat en el seu conjunt. Es tracta d'un treball sistemàtic i

³⁹ A Catalunya, és necessari destacar la primera *Associació d'Educadors Especialitzats de Catalunya* (AEEC) a l'inici dels anys 80. Aquesta es va convertir en l'*Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya* (APEEC) i, més tard (1993), en l'*Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya* (APEESC). És interessant veure com evoluciona el nom del col·lectiu. Inicialment, es posa l'èmfasi en la idea d'"especialitzat"; en el segon cas, es marca la idea de "professional" i, en el tercer moment, apareix ja l'expressió més àmplia "Educadors socials".

ben organitzat que ha estat reforçat per l'aparició de les primeres promocions de persones titulades en educació social. L'augment significatiu de nous i noves professionals ha contribuït a normalitzar la seva presència pública. Ara bé, això no treu que hagi estat necessari continuar la reflexió interna sobre la pròpia identitat.

L'aspecte fonamental que podem destacar en aquesta etapa⁴⁰ és la complexitat per fer confluïr en un model marc de referència tot el conjunt de tradicions ideològiques i teòriques que queden dins del paraigua de l'educació social.

El problema que es planteja és notable: anteriorment ja hem indicat que l'educació social es construeix en el moment en què diferents "ocupacions" queden incorporades en un nou marc més ampli que és la professió. Aquest fet comporta que, sobre la taula del debat identitari, es trobin diferents tradicions ideològiques, diferents marcs teòrics i diferents motivacions sobre la tasca amb les seves respectives evolucions internes, que fàcilment poden arribar a ser oposades entre elles. Com es pot intuir, el garbuix pot ser notable i posar-hi ordre no serà una empresa fàcil. De manera molt resumida, com a mínim trobem dos grans grups d'elements que entren en joc: els grans models d'intervenció social i els diferents marcs teòrics que els fonamenten.

Des del punt de vista dels grans models d'intervenció social, tot i que avui dia tots ells s'influencien entre ells i que en general hi ha una tendència a prendre com a horitzó el paradigma dels Drets Humans, els referents ideològics que els originen encara tenen molt pes en les seves pràctiques actuals. Concretament, trobem pràctiques que provenen del model de control (presons i joves infractors), d'altres que provenen del model benèfic (protecció a la infància, atenció a la dona o persones sense llar), pràctiques que provenen d'un model clínic/terapèutic i/o tecnocràtic (persones amb disminucions, toxicomanies, salut mental,...) i pràctiques que provenen d'un model crític, emancipatori, que

⁴⁰ Un segon aspecte que no podem tractar en aquest text és l'estudi de tot el que representa l'arribada de l'educació social a la Universitat. Aquesta temàtica (procés, dificultats, avantatges, reptes...) hauria de ser un estudi per ell mateix.

s'inspira en la promoció dels drets (animació sociocultural o educació de persones adultes).

Pel que fa als diferents marcs teòrics, la convivència de diferents orientacions pedagògiques (plantejaments directius, no directius, naturalistes, llibertaris, comunitaristes, tecnocràtics, etc.), psicològiques, (conductistes, psicoanalistes, sistèmiques, cognitivistes, etc.), sociològiques i polítiques (reproductores, emancipatòries, etc.) crea una gran complicació i és un problema recurrent fins i tot en països com França on la professió està molt més desenvolupada (Capul i Lemay, 1997: 39 i ss; Salomé, 1975: 28-29).

Si a aquesta complexitat li afegim també les corresponents evolucions teòriques i ideològiques, tant dels models d'intervenció com dels marcs teòrics i les respectives influències recíproques, ens trobem amb un entramat on l'objectiu de trobar un marc identitari comú és certament difícil. Aquest aspecte és rellevant perquè afecta directament el problema principal que ens estem plantejant, és a dir: arribar a construir un sistema de valors que serveixi de referència per a tot el conjunt de la professió.

En aquest breu recorregut sobre els moments més rellevants en la construcció de la identitat dels/les educadors/es socials, hem fixat l'any 2007 com a moment de tancament perquè en aquesta data es produeixen dos fets significatius. El primer és la constitució del *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadoras sociales* (CGCEES). El seu objectiu era arribar a ser un organisme reconegut jurídicament i que fos l'element de referència de tots els professionals de l'estat pel que fa a la definició de les línies mestres de la professió així com dels aspectes identitaris. Després d'un ampli debat no exempt de dificultats, el segon fet rellevant és la publicació aquell mateix any per part d'ASEDES del llibre *Documentos profesionalizadores*. Aquest document inclou tres textos fonamentals de la professió: en primer lloc, trobem un text explicatiu sobre què és i què no és l'educació social (*Definición d'Educación Social*); en segon lloc, el codi deontològic de la professió (*Código deontológico del Educador y la*

Educadora Social); en tercer lloc, la descripció de les tasques pròpies de la professió (*Catálogo de Funciones y Competencias del Educador y la Educadora Social*)⁴¹.

Podem destacar dues dates significatives més pel seu valor simbòlic. En primer lloc, l'aparició del Real Decreto 168/2004 de 30 de gener i la posterior Orden Ministerial ECI/3296/2004 de 4 d'octubre que determinava les característiques del *Curso de Nivelación*, curs necessari per fer l'equivalència entre els títols d'educació social, que havien estat expedits per les diferents escoles de formació especialitzada, prèvies a l'arribada de l'educació social a la Universitat i els posteriors, ja dins de la Universitat. La segona data cabdal és precisament l'any 2010 quan s'inicien els nous estudis de Grau d'Educació Social que es desprenen de la Declaració de Bolonya i posen l'educació social en una situació d'igualtat amb la resta d'estudis pedagògics.

De manera resumida, podem dir que el camí recorregut en aquest breu període de temps ha permès a l'educació social definir-se i trobar el lloc tant en el món professional com en el món acadèmic. Actualment, amb unes estructures encara tendres, cal treballar per consolidar la seva presència pública. Per poder-ho fer, és imprescindible avançar en el rigor de les seves actuacions, és a dir, mostrar a la societat la seva utilitat com a professió que es preocupa per millorar la vida social des d'una perspectiva socioeducativa. Però, fonamentalment, és imprescindible aprofundir en tots aquells processos que facin possible la construcció d'una estructura sòlida per afrontar les qüestions morals de la professió: els valors de referència que consoliden la identitat, el sentit de la tasca i les estructures i estratègies per tractar els conflictes de valor.

⁴¹ Aquests textos s'havien començat a elaborar uns anys abans però la seva aprovació definitiva no es va produir fins al congrés de Toledo de l'any 2007. Una dificultat va ser que, per elaborar el codi deontològic, calia consensuar una definició de la professió i de les tasques i, a la vegada, que per fer aquesta definició calia tenir clar quins eren els compromisos ètics cap a la societat. De manera que, en alguns moments, es va arribar a entrar en un cercle sense sortida on es posaven de manifest les contradiccions de procedir de tradicions molt diverses que interpretaven des de supòsits diferents alguns criteris que aparentment havien de ser fàcilment assumibles pel conjunt de professionals.

3.1.2. La situació actual de la professió: fragilitats en la identitat.

Com hem vist fins ara, el procés de consolidació de l'educació social ha estat un trajecte intens, recorregut en molt poc temps i fent un procés inductiu des de diferents espais d'intervenció fins a arribar a un tronc comú que és la professió. Una conseqüència directa d'aquestes singularitats ha estat un desenvolupament poc harmònic de les diferents parts que la constitueixen i heterogeni entre tots els membres d'aquest cos professional; en paraules de Petrus, es tracta d'una professió "condicionada por su propia historia" (1998: 69).

Tal com ja hem exposat a l'article 10 que es presenta en aquesta tesi (Vilar (2006), aquest procés inductiu ha fet que el salt a un marc de referència superior, com és la professió, hagi estat complicat i que el resultat no estigui prou consolidat. Encara avui dia ens trobem amb professionals que, estant en àmbits diferents, gairebé no es reconeixen en la mateixa professió. Això també explica que, en determinats moments de dubte, hi hagi una tendència clara a retornar a la seguretat de l'àmbit de referència i es defugin les incerteses d'una identitat professional incipient.

A causa d'aquest fenomen ha estat molt present la preocupació de definir en quins llocs es pot arribar a exercir l'activitat professional i que el debat sobre els àmbits, que és una manera de no perdre la referència de les diferents "ocupacions" prèvies ja existents, encara sigui molt actiu. Certament, era necessari concretar els espais on desenvolupar l'activitat professional, sobretot tenint en compte que ha calgut "fer-se un espai" en l'entramat de les professions educatives i socials. Ara bé, això ha tingut com a contrapartida haver pensat menys el sentit de l'acció, el "per a què" en aquests espais. Així doncs, el problema ha estat que, mentre s'ampliava de forma notable la identificació dels llocs on exercir la professió (l'on, que era el desenvolupament natural de les "ocupacions" inicials de procedència), es treballava menys en la definició del "per a què". En conseqüència, aquesta s'ha anat construint massa vegades a remolc

dels diferents encàrrecs que es rebien per part dels agents contractants, en cadascun d'aquests espais d'exercici professional.

Aquesta ha estat, precisament, una de les causes de contradicció entre els professionals de l'educació social, que s'han hagut de moure entre tres pols: d'una banda, "l'encàrrec" extern del contractador; de l'altra, allò que des de la tradició de l'espai d'origen havia estat la seva tasca més comuna i, finalment, el que internament s'ha anat considerant que era la seva finalitat i funció social pròpia, una vegada ja estava constituïda com a professió. Per poder sortir d'aquest cercle viciós, ha fet falta preguntar-se: "¿-Nosaltres, qui som: allò que fèiem com a ocupació inicial, allò que col·lectivament volem ser ara, o el que en cada moment ens vagin encarregant que fem?".

Amb un cert paral·lelisme, podríem dir que en aquesta professió s'ha plantejat el dilema que ja va formular Eric Fromm a *Tenir o ésser*: "-Si jo sóc el que tinc (en aquest cas, el que faig) i el que tinc (en aquest cas, el que em fan fer) es perd (o m'ho canvien), llavors, qui sóc, jo?"⁴² (Fromm, 1984: 132).

Segurament, en algun moment es va perdre de vista que la professió ha de comprendre que alguns dels grans interrogants que habitualment es planteja són estructurals⁴³, que necessiten un punt de vista sòlid a partir del qual donar-los resposta i que aquest punt de vista només es pot construir des de la identitat professional i no tant des de les diferents especialitzacions que concreten la professió. En aquest cas, tan important com les qüestions i els reptes que la societat pot arribar a plantejar a les professions és veure quines són les respostes que la professió és capaç de generar, en funció del moment pel qual aquesta està passant. Aquestes respostes es converteixen llavors en el reflex de la seva evolució (o involució), en la seva dimensió científica, tècnica o valorativa.

⁴² Els parèntesis els afegim nosaltres i la cita es pot trobar a l'article n. 10 que presentem en aquesta tesi.

⁴³ Com ja hem indicat en un dels articles que es presenten en aquesta tesi, Vilar (2006), un clar exemple d'interrogants "estructurals" són algunes de les dicotomies que planteja Ayerbe (1995). Són interrogants significatius, perquè posen la professió en la tessitura d'identificar els criteris i punts de vista des dels quals construeix una resposta determinada per les circumstàncies històriques i socials externes i pel moment intern que viu la professió. Precisament per aquesta raó, són interrogants que en la majoria de casos sempre estaran oberts, perquè les possibles respostes depenen també d'elements canvians.

En conseqüència, s'imposa un procés reflexiu permanent que serveixi per a identificar els elements de referència des dels quals s'interpreta la realitat i es dóna resposta a aquests interrogants en forma de tasques específiques. Els encàrrecs sempre són externs, però la forma de tractar cada interrogant depèn de la identitat que s'ha construït de forma interna. Aquests elements de referència són la base de la identitat professional i serveixen per anar redefinint les respostes que, en les circumstàncies pròpies de les diferents etapes històriques, es puguin donar als problemes estructurals que no tenen una solució objectiva ni definitiva. Com diu Fustier, *“le danger serait qu'à sa question, l'éducateur apporte réponse définitive”* (Fustier, 1997: 124).

En aquest procés de construcció d'identitats i de definició de tasques apareixen amb força dues preguntes: de què som responsables i davant de qui som responsables (Conill, 1996). Aquestes no són qüestions menors; al contrari, afecten al nucli dur de l'activitat, perquè apunten directament al sentit moral de la professió ja que superen allò que és merament estratègic o procedimental. És imprescindible saber bé “qui som” per poder definir més tard “què fem”, quin tipus de propostes d'intervenció queden dintre dels marges que delimiten l'educació social i com es porten a terme. Aquest “qui som” exigeix definir els el sentit de la tasca i els valors que orienten la pràctica professional. Una professió que es mou en el terreny de les desigualtats socials, amb el desig de potenciar una societat més justa basada en el respecte dels drets fonamentals de les persones (dret a ser reconegut, dret a tenir un lloc actiu en l'entramat social, dret a rebre el suport necessari en moments de més vulnerabilitat), no pot construir una identitat centrant-se exclusivament en els processos d'actuació; primer ha de definir el sentit que vol donar a la seva tasca.

Incloure la qüestió valorativa fa que, en realitat, la seqüència de preguntes hagi de ser: “qui som, quin servei oferim a la societat, quins valors inspiren la nostra

tasca, com donem aquest servei, on podem oferir-lo”, sense perdre de vista que aquestes qüestions es retroalimenten entre elles de manera sistèmica⁴⁴.

En relació a aquesta qüestió, que ens sembla fonamental, creiem que els esforços que avui dia s'estan dedicant a teoritzar sobre quines han de ser “les funcions” de l'educador/a social tenen poc sentit si prèviament no aborden en profunditat la qüestió de la identitat (com es construeix, quins són els models de referència i quines són les contradiccions). La identitat és una construcció dinàmica que ha de contemplar tres elements: l'autoimatge (qui som, com ens veiem), la funció social o la missió de la professió (què oferim) i la qüestió dels valors que la orienten (a què ens comprometem). La interacció d'aquests tres elements –l'autoimatge, el sentit i els valors- constitueix el nucli intern de la professió i la base de la identitat, mentre que les *funcions* són la seva manifestació externa o, en altres casos, un element de caràcter purament organitzatiu. No analitzar la manera com es construeixen, evolucionen i interactuen aquests tres elements seria perdre de vista els aspectes essencials d'una problemàtica complexa i quedar-se en l'estructura superficial, perquè cadascuna de les possibles “funcions” són interpretables (per ideologia, per model teòric i per conjunt de població tractada). És necessari disposar d'un marc de definició identitària per poder construir un conjunt de significats compartits que ajudi a superar de manera definitiva aquest escenari de dispersió professional que mostra la feblesa en el pas *d'ocupació a professió*.

Una forma habitual d'esquivar la problemàtica de les interpretacions subjectives quan no hi ha un model de referència explícit i compartit és esmicolar les funcions en “microcompetències” molt mesurables. En realitat, ja no són pròpiament funcions, sinó destreses que ens retornen a la idea anterior segons la qual el professional és “allò que fa”.

⁴⁴ El procés d'elaboració del codi deontològic de l'Educació social va posar de manifest aquesta qüestió: per definir els valors i els deures professionals calia explicitar el “qui som” i el “què oferim”. En aquesta discussió van aflorar tota mena de diferències conceptuals, un reflex clar de la diversitat de models que han confluït en aquesta professió. Finalment, es van elaborar de manera paral·lela la definició d'educació social, les funcions i competències i el codi deontològic, en el text “Documentos profesionalizadores” i no va ser fins un temps més tard que es va comprendre la complementarietat d'aquests tres documents.

El caràcter polisèmic del concepte “competència” i l'actual relació entre aquestes i el món del treball ha contribuït de manera notable a augmentar la confusió. Com molt bé indica Pérez (2008: 76), la idea de competència es pot interpretar bàsicament des de dos enfocaments incompatibles entre ells. Un primera mirada interpreta la idea de competència des d'una perspectiva holística. Parteix dels supòsits de la complexitat i implica la integració dels coneixements, habilitats, actituds, aptituds, personalitat... en un tot harmònic que capacita per abordar situacions indefinides, valoratives i de canvi. La segona perspectiva és un plantejament que retorna al model ja conegut de la pedagogia per objectius, les taxonomies de Bloom (Angulo, 2008: 194) i la lògica mecanicista. Aquest model fragmenta les situacions complexes en tasques i/o comportaments observables, des del supòsit que l'adquisició fragmentària de cadascuna d'elles sumada a totes les altres, capacita per abordar aquests escenaris de complexitat. En aquest cas, es corre el risc de retornar a la situació anterior, d'activitat preprofessional, la qual es caracteritzava per tenir un conjunt delimitat d'habilitats molt especialitzades i tancades, sobre un sector i/o espai professional molt concrets (infància, persones sense llar, etc.), incomunicats entre ells i diferenciats dels altres amb els quals avui dia constitueixen la professió en sentit ampli⁴⁵.

Com es pot veure, el problema de la indefinició de la identitat professional és plenament vigent i la definició conscient dels eixos que perfilen la pròpia raó de ser de la professió continua sent una preocupació de primer ordre que supera el debat més tradicional dels àmbits i dels protocols d'actuació. Actualment, quan ja s'ha generalitzat el sentiment de professió entre els membres del col·lectiu, convé continuar insistint en el sentit polític i professional de l'educació social, abans que parlar novament d'àmbits.

⁴⁵ El retorn al debat sobre les competències a què darrerament ha tornat tant el currículum escolar com els nous graus universitaris dins del procés de Convergència Europea ens acosta a aquest risc d'involució si, prèviament, no hi ha un debat sòlid i consistent sobre el sentit i significat de les competències.

De fet, aquest debat ha de continuar obert, però no tant per definir on es desenvolupa l'activitat professional sinó per veure des de quina perspectiva es pensa en els processos d'incorporació de les persones. Una mirada a la realitat social, des del paradigma de la complexitat o des dels models sistèmics, ens mostra que l'esquema tradicional "àmbit= subjecte+problemàtica" no explica ni dóna resposta a la realitat actual. Aquest esquema és clarament segregacionista, perquè prové d'una tradició clàssica basada en la caritat i el control, la qual és prèvia a la idea de ciutadania com a subjecte de dret. A més, respon a un sistema d'especialització amb estructura d'arbre que no s'ajusta a les situacions actuals de complexitat.

Aquest marc identitari comú és imprescindible, tant per consolidar la presència pública i per donar resposta als requeriments socials, com per tenir una consciència clara des d'on abordar amb garanties el conjunt de conflictes de valor propis d'una activitat d'aquestes característiques.

Finalment, la darrera qüestió que apareix en aquest debat, i que també té una especial repercussió en tot el que ara estem argumentant, és quin tipus d'autoimatge⁴⁶ s'està construint i la forma com s'ha d'equilibrar la construcció de la identitat professional amb la integració en un tipus de *cultura professional*.

Fonamentalment, respecte de la manera com el professional es planteja les incerteses de l'activitat professional (de caràcter tècnic, científic o moral), podem parlar de dues formes genèriques de cultura professional que són determinants en el procés de construcció de la identitat: en primer lloc, una cultura professional actuatora-aplicacionista, que descansa plenament en els models tecnocràtics i, en segon lloc, una cultura reflexiva creadora, que descansa en la perspectiva crítica i hermenèutica, així com en les pràctiques tècniques de la investigació-acció.

⁴⁶ Seria interminable descriure totes les construccions i classificacions que s'han fet respecte de les autoimatges professionals. De totes formes, podem citar-ne algun exemple, com és el cas de Mitchell i Kerchner –citats per Imbernon (1994; 18) i que hem referenciat anteriorment–, que classifiquen els professionals en *treballadors*, *artesans*, *artistes* i *professionals*, en funció de l'autoimatge que han construït; o la classificació de Leirman (1997), que els classifica en *experts*, *enginyers*, *profetes* i *comunicadors*. El mateix Imbernon presenta un recull de 18 altres imatges (Imbernon, 1994: 65).

La cultura actuadora-aplicacionista parteix d'una mirada mecanicista de la realitat, que es basa en la fragmentació i el domini tècnic de cadascuna de les parts que la configuren. Es tracta d'un model marcadament individual que necessita acotar molt l'espai de treball i les habilitats que cal manifestar-hi per arribar a l'èxit, que s'interpreta en termes de *solució definitiva* enfront d'un problema *ben definit* (Sternberg, 86: 297). És a dir, amb totes les variables ben identificables i amb una solució clara que és la correcta, mentre que qualsevol altra alternativa es considera un error. A la vegada, se separa molt clarament el subjecte que crea el coneixement del que l'organitza i del que l'aplica, en una circulació vertical de la informació de caràcter deductiu. Aquesta organització posa l'educador/a al final de la seqüència i el converteix en una mena d'auxiliar de qui pensa (l'expert) i de qui dissenya les intervencions (el tècnic). En aquest cas, "l'aplicador" (educador/a) trasllada en forma de tasques mecàniques i atomitzades un encàrrec extern, però perd tot el sentit creatiu i transversal de la professió, que és un dels trets que la caracteritzen.

En aquest escenari, el supòsit ideal és disposar de competències que permeten dominar el mètode i aplicar solucions. Com es pot veure, l'opció tecnocràtica és la que millor dona resposta a aquestes expectatives. Parteixen d'una mirada estàtica de la realitat (els canvis socials són més quantitius que qualitatius) fet que genera una important incomoditat davant de la novetat i dels fets no previstos. En una situació així, l'objectiu és tornar a la situació prèvia a la dificultat mitjançant l'ús de criteris prefixats i tancats que representen la "resposta bona" davant d'aquell fenomen. La gestió d'una dificultat s'interpreta sempre en termes de "problema-solució" de caràcter finalista.

Davant d'una situació de crisi, es manifesta una posició egocèntrica-subjectiva ("nosaltres estem en la bona posició i són els altres els que estan equivocats") que centrifuga les dificultats, de manera que habitualment s'exigeixen canvis contextuais i/o una solució externa que vingui a resoldre la dificultat.

Aquest tipus de professionalitat pot ser letal per a l'educació social perquè la complexitat del món actual necessita professionals capacitats per a la recerca i

la creació de coneixement. Aquestes altres habilitats són les que hauran d'utilitzar per actuar de manera eficaç en aquests escenaris complexos i per poder gestionar de forma adequada les dificultats morals de la seva pràctica.

L'alternativa a aquesta opció és una cultura professional reflexivo-creadora, que parteix d'una mirada sistèmica i complexa de la realitat. Es tracta d'una concepció de la realitat que necessita tenir molt present la globalitat dels fenòmens, que és el resultat de les interaccions que es donen entre els diferents elements de caràcter macrosocial, mesosocial, exosocial i microsocia (Bronfenbrenner; 1987) que la configuren. Aquesta interacció dóna una nova realitat amb característiques pròpies. D'altra banda, les situacions amb què es troba són de naturalesa social i, per tant, són interpretables i generadores de problemes *mal definits* (Sternberg, 1986: 318), que no tenen cap fórmula preestablerta per al seu tractament i que requereixen creativitat per construir una resposta contextualitzada i específica (la "millor resposta" és la que un equip és capaç de construir, dins d'uns paràmetres determinats per criteris externs de bones pràctiques).

En aquest escenari, el supòsit ideal de l'activitat professional és disposar de competències per elaborar respostes en un marc de complexitat i canvi. Això implica que es parteix d'una mirada dinàmica de la realitat, es conviu de forma natural amb la novetat i l'imprevist i es té clar que no hi ha respostes definitives sinó que totes tenen una certa provisionalitat, perquè els sistemes estan en permanent evolució o això implica estar en una dinàmica constant entre desequilibri i equilibri. Per aquesta raó, davant d'una situació de crisi, tenen una posició autocrítica-objectiva i un grau alt d'obertura a generar canvis estructurals i cercar solucions internes. Des del punt de vista de les actituds, és bàsica la cooperació, la confiança entre professionals, el compromís i la implicació en la creació de coneixement, des d'una lògica de circulació horitzontal del saber.

Com es pot veure, aquestes dues formes de cultura professional, que ara hem presentat de forma esquemàtica, són determinants per entendre fins a quin punt s'ha pogut realment arribar a un nivell ampli de professió consolidada o si, per

contra, la tendència a la fragmentació es deu també al pes d'una cultura actuadora-aplicacionista.

Mentre que una perspectiva tecnocràtica basada en la lògica mecanicista incapacita el professional per a desenvolupar-se en un escenari de complexitat i canvi com l'actual, una perspectiva reflexiva i investigadora l'habilita per plantejar-se un treball cooperatiu (Vilar, 2009). El nou repte en aquest procés és aprendre a llegir la realitat des d'un punt de vista ampli on l'estudi de cadascun dels problemes es plantegi com una investigació, com un acte de creativitat (Vilar, 2008: 269). Això ens porta a parlar d'equips reflexius i/o investigadors (Schön, 1992,1998; Elliot, 1987; Stenhouse, 1987) que entenen la seva tasca professional com un exercici de creació de coneixement, on la metacognició esdevé una tasca fonamental i, a la vegada, una capacitat específica que els defineix com a sistema actiu que coopera amb altres agents mitjançant la creació de xarxes.

Ara bé, tot aquest conjunt de destreses, habilitats i competències ha d'estar emmarcat per aquelles actituds que reconeixin la dimensió subjectiva i valorativa tant del professional com de les persones a qui s'atén. No és només una nova forma de mirar de caràcter cognitiu complex; és també una mirada que inclou tots aquells elements que donen resposta a una idea de complexitat des de la perspectiva dels valors.

De fet, quan Delors, l'any 1996, planteja els ja famosos "quatre pilars de l'educació" com a elements a tenir en compte en l'educació al llarg de tota la vida, (això és, *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, aprendre a ser*), ja està posant l'èmfasi en la necessitat de superar allò que té a veure, de manera exclusiva, amb el coneixement racional i tenir en consideració altres elements determinants per a la construcció de les societats del futur.

Així doncs, aquestes actituds i competències són fonamentals tant per al desenvolupament de la professió, en el seu sentit més ampli com per poder desenvolupar les característiques que anteriorment hem descrit respecte de les ètiques aplicades (activitat pública; construcció col·lectiva; contextualització;

transversalitat, interdisciplinarietat; eclecticisme, integració; activitat comunicativa; dinamisme, construcció, creativitat, recerca; consciència, conservació; anticipació).

Com es pot veure, el repte actual no consisteix només a fer-se un espai singularitzat en l'entramat de les professions, sinó d'ocupar-lo des d'una perspectiva que realment contribueixi a donar resposta a la complexitat de les problemàtiques actuals des del treball cooperatiu amb altres professions on totes i cadascuna d'elles han de renunciar a part de la seva "essència" si volen treballar de forma efectiva. Ja no es tracta només de complementar-se sinó de construir conjuntament. El canvi fonamental consisteix a superar el *funcionament autoreferencial* (Santibáñez, R.; Setien, M.L., 2004: 62) i a pensar en clau transprofessional (Vilar, 2008: 274)⁴⁷.

Sobre aquesta qüestió retornarem més endavant, quan analitzarem l'estat actual de l'educació social respecte de la identificació i gestió dels conflictes de valor.

3.2. La sistematització de la reflexió moral a la professió.

Com hem vist fins a aquest moment, les qüestions valoratives en l'educació social són presents des del seu origen, en paral·lel a la construcció de la identitat professional. Ara bé, una cosa és tenir una certa sensibilitat moral, sobretot en una activitat amb una càrrega política i ideològica com aquesta, una altra és fer-ne una reflexió explícita i sistematitzada i una tercera qüestió és ser capaços de convertir totes aquestes reflexions en una estructura clara que pugui organitzar tot el conjunt de reflexions i sabers ètics sobre la professió.

⁴⁷ Per a nosaltres, la transprofessionalitat es dona en una situació de caràcter col·laboratiu on les persones que hi participen construeixen coneixement tenint com a objectiu fonamental respondre a les necessitats de la persona o col·lectiu atès, des de l'elaboració d'un únic projecte basat en el consens. Aquesta forma de treball implica eclecticisme, renúncia al protagonisme d'una professió sobre les altres; busca elements transversals que ajudin a optimitzar els sabers particulars de cadascun dels participants, pressuposa un lideratge compartit i una actitud constructiva. És similar al que Riera i Civis (2007: 141) defineixen com "acció interprofessional", que no s'ha de confondre amb interdisciplinarietat, que no sempre presenta la visió de transversalitat i globalització que es manifesten en l'acció interprofessional o la transprofessionalitat.

La qüestió principal que volem destacar és que el pas de la sensibilitat ètica i política inicial fins a arribar a una mínima estructura organitzada i organitzadora ha esdevingut un procés molt intuïtiu, fet des de les situacions concretes de la pràctica professional. Això ha aportat la riquesa d'una gran diversitat d'experiències i sensibilitats, però també ha generat moltes dificultats per la gran dispersió d'enfocaments i punts de vista que han participat en el debat. Una particularitat d'aquest procés és que l'èmfasi s'ha posat fonamentalment en la construcció del codi deontològic de la professió, com si aquest instrument fos la solució a totes les qüestions que giren al voltant de l'ètica professional. Vist en perspectiva, és comprensible que aquesta preocupació hagi estat una prioritat perquè, entre d'altres, una de les funcions dels codis deontològics és assegurar el reconeixement públic de la professió.

Ara bé, tenir un codi deontològic però no disposar d'una estructura que el connecti amb la pràctica diària ha generat el risc de construir un sistema deductiu d'aplicació de principis que el fa poc útil per al dia a dia dels professionals. Cal pensar un sistema inspirat en l'hermenèutica crítica que vinculi sistèmicament el pensament moral i l'acció en la pràctica.

Aquesta qüestió la desenvoluparem de manera més detallada al capítol dedicat a l'anàlisi dels problemes principals de l'educació social en la construcció d'una ètica aplicada.

3.2.1. Els congressos, les comissions del codi deontològic i els documents professionalitzadors.

Per acabar aquest breu recorregut històric, a continuació, veurem de manera resumida com s'han anat construint els elements ètics de què la professió disposa en aquest moment, així com quins són els diferents actors que han participat en aquest procés. Com a fil argumental mostrarem les aportacions que

s'han fet en cadascun dels cinc congressos d'Educació social que s'han realitzat fins al moment actual⁴⁸.

Fins a l'actualitat, s'han realitzat 5 congressos estatals d'Educació Social.

Aquests són:

- I Congreso Estatal del Educador Social. *Presente y futuro en la Educación Social*. Murcia, 27-30 d'abril de 1995.
- II Congreso Estatal de Educación Social: "la educación social ante los desafíos de una sociedad en cambio". Madrid, 5-7 de novembre de 1998.
- III Congrés estatal de l'Educador Social; XV Congrés Mundial AIEJI. Ética i qualitat en la intervenció socioeducativa. Barcelona, 6-9 de juny 2001
- IV Congreso Estatal del Educador Social: "Políticas socioeducativas. Retos y propuestas para el siglo XXI". Santiago de Compostela, 30 de setembre, 1 i 2 d'octubre de 2004.
- V Congreso Estatal de los Educadores y Educadoras Sociales. La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión." Toledo, 27-29 de setembre de 2007.

I Congrés (Múrcia, 27-30 d'abril de 1995).

El primer congrés es va centrar fonamentalment en la reflexió sobre la "nova identitat" que s'estava creant (hem de tenir present que la primera promoció d'educadors i educadores socials no arribaria fins el juny del mateix any). Fonamentalment, els objectius que van emmarcar aquest congrés van ser l'anàlisi del procés històric que havia portat fins a l'educació social i la forma d'organitzar l'estructura associativa, la confluència de diferents activitats professionals amb una trajectòria pròpia, la relació del col·lectiu professional

⁴⁸ Com que es tracta d'una exposició general de caràcter il·lustratiu, hem agafat com a referència els congressos estatals de la professió des de l'aparició de l'Educació Social com a titulació acadèmica. Aquí no s'inclouen les trobades prèvies a ser específicament "educació social", els diferents seminaris sectorials o territorials o els congressos autonòmics que, en definitiva, repeteixen allò que s'està plantejant en els congressos estatals.

amb la universitat, que és qui impartia els estudis i, finalment, la integració dels/les educadors/es anteriors a la diplomatura i els/les nous/ves educadors/es titulats/des (FEAPES, 1998: 13).

Tot i ser un primer congrés que englobava tot el conjunt dels espais d'intervenció, es va organitzar en vint grups de treball, dels quals, els setze primers van referir-se a àmbits específics de treball (infància, gent gran, persones sense llar, etc...) seguint el criteri més clàssic, mentre que només els quatre darrers, qualitativament diferents, van dedicar-se a qüestions transversals que responien als elements que hem indicat anteriorment (concreció, perfil i funcions de l'educador/a social, polítiques socials, moviment associatiu i formació). Aquests quatre darrers grups van treballar a partir d'uns documents preparats prèviament per l'organització, que clarificaven d'on es venia i quins eren els reptes de futur més immediats en la definició de la pròpia identitat.

És significatiu ressenyar que el debat sobre les qüestions morals va ser pràcticament inexistent, si més no de manera explícita⁴⁹.

II Congrés (Madrid, 5-7 de novembre de 1998).

El segon congrés va centrar-se fonamentalment en la integració harmònica del discurs teòric i pràctic, la cooperació entre el món professional i la universitat, les característiques de la formació bàsica dels educadors i de les educadores socials i les formes de recerca i construcció de coneixement, així com les formes de normalització de la presència de la professió a la societat (molt en la línia de l'anterior congrés, d'anar perfilant la identitat i les mecanismes per construir coneixement propi). A diferència del primer, en aquest apareix ja de forma específica un eix transversal sobre ètica i deontologia que dona peu a muntar

⁴⁹ Tan sols dins del grup "Moviment associatiu; col·legi professional", trobem una primera proposta molt esquemàtica de codi deontològic (FEAPES, 1998: 579 i ss) que no té cap presentació (comença directament l'articulat), no indica l'autoria ni surt a l'índex de la publicació. Aquesta primera proposta va servir per prendre consciència que els col·legis professionals havien de treballar per construir formalment un codi deontològic, com es recull a les actes (FEAPES, 1998: 623). D'altra banda, de les 88 comunicacions presentades, cap no es va referir explícitament a les qüestions ètiques de la professió.

una de les àrees de treball (“L’educació social davant dels nous reptes socioculturals”) i un grup de treball específic (“Ètica professional i codi deontològic”)⁵⁰.

Finalment, i com a element més destacat, es va presentar de forma oficial el primer “Esbozo de código deontológico de los educadores y educadoras sociales” (Pantoja, 1998). Mentre que la proposta del congrés anterior havia aparegut de forma diluïda en el debat més ampli sobre la identitat professional, en aquest cas, el text es presenta de manera explícita com el resultat d’una recerca iniciada la tardor del 1995 i que estava organitzada per la Universitat de Deusto juntament amb algunes associacions professionals (Pantoja, Rodríguez, 2001: 89).

Ara bé, la presentació no va ser feta al plenari del congrés sinó dins d’un grup específic de treball i va passar força desapercibuda. De fet, tot i que a les conclusions es va esmentar el codi deontològic com un possible instrument per tractar les qüestions ètiques de la professió⁵¹ (una perspectiva que limitava la dimensió ètica a un instrument més o menys normatiu), en realitat va tenir una repercussió molt escassa, perquè responia a les reflexions d’un grup de persones molt reduït dins del conjunt d’assistents al congrés. A la vegada, la proposta de codi va despertar algunes suspicàcies, ja que es va veure com un instrument “de la universitat” que s’havia elaborat al marge de bona part de les diferents associacions professionals.

Vist en perspectiva, podem dir que el col·lectiu d’educadors i educadores no estava encara preparat per plantejar-se les qüestions ètiques de la professió de manera explícita i sistematitzada, però que aquella experiència i les seves contradiccions van deixar el terreny adobat per fer-ho. L’oportunitat d’avançar en aquesta línia va ser al següent congrés.

⁵⁰ Dins d’aquest grup, es van presentar tres comunicacions pròpies de la temàtica (dues d’específiques sobre codis deontològics i una tercera sobre formació ètica i deontològica de l’educador/a social), d’un total de 53.

⁵¹ Acte de clausura del congrés, pag. 15. Document intern fotocopiats (les actes no van ser publicades).

III Congrés (Barcelona, 6-9 juny 2001).

Des del nostre punt de vista, aquest congrés marca un punt d'inflexió molt clar en la temàtica que estem tractant. Per primera vegada, es va fer una aposta clara i decidida de treballar des d'una mirada global de la professió a partir de la definició d'un tema transversal com és el de l'ètica, que afecta tots els contextos d'intervenció i no tant els elements circumstancials dels sectors de població específics. Això va quedar reflectit en el títol del congrés, en tots i cadascun dels objectius i en els tres grans eixos de treball (el sentit de l'ètica a la pràctica professional; ètica, qualitat i bones pràctiques; actuació social i intervenció socioeducativa). El punt de partida era que calia explicitar les qüestions ètiques de la pràctica professional, sempre presents però sovint implícites i, per tant, ignorades. Com s'explica als fonaments del congrés: "El professional (...) ha d'assumir que el compromís ètic està present en cadascuna de les seves accions i que la tria de valors és indefugible." (CEESC, 2002: 11).

Aquesta opció plantejava una doble dificultat: d'una banda, des del punt de vista del mètode, no era fàcil promoure aquest tipus de reflexió transversal en un col·lectiu acostumat a pensar des de la perspectiva dels sectors d'intervenció.

De l'altra, des de la perspectiva del contingut, la falta de formació específica sobre qüestions ètiques era un fre als processos de debat i reflexió. Per aquesta raó, el congrés va plantejar-se amb vocació formativa durant el procés de preparació, amb l'habilitació d'uns espais virtuals de treball previs al congrés. Aquests espais estaven dinamitzats per persones properes a l'organització i disposaven d'uns documents de referència elaborats pel comitè científic que van ajudar a centrar els temes bàsics de cadascun dels eixos de treball.

El segon aspecte destacable és que en aquesta trobada es va fer coincidir el congrés estatal amb el XV Congrés Mundial de l'AIEJI⁵². Aquest fet és d'especial rellevància perquè va situar el debat al nivell dels països de major tradició en la

⁵² L'Association Internationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés (A.I.E.J.I.), fundada l'any 1951 a França, actualment ha ampliat la seva àrea de reflexió a tot el conjunt d'escenaris propis de l'educació social i és el referent i punt de trobada mundial de totes les associacions professionals que desenvolupen aquesta tasca (en les seves diferents accepcions i formes de concreció a cada territori).

reflexió teòrica sobre les qüestions ètiques en la professió (Bèlgica, Regne Unit, França) i va permetre elaborar un document de principis generals comuns a nivell mundial que es va anomenar “la Declaració de Barcelona”.

Tot i la dificultat d’elaborar un text d’aquestes característiques per la gran dispersió de models de referència i de tradicions que hi conflüen (la redacció d’aquesta Declaració va implicar discutir el text pràcticament paraula per paraula per assegurar que totes les associacions se sentissin vinculades al document definitiu), finalment es va poder tancar aquest document marc que havia de ser la referència a partir de la qual poder construir les diferents reflexions i eixos de treball sobre l’ètica dins de la professió a partir de la celebració del congrés. Textualment, la introducció de la Declaració de Barcelona diu:

“La Declaració de Barcelona és una síntesi que serveix de punt de partida per a treballs posteriors. Mostra unes preocupacions compartides per un col·lectiu professional ampli i divers. Defineix una posició des de la que es llegeix la realitat social i les funcions dels professionals. Demostra que els professionals comprenen que la deontologia és una activitat quotidiana, perquè els elements ètics i morals estan sempre presents en la tasca i que la construcció professional parteix d’un sentit d’autocrítica i de revisió permanent, dins d’un optimisme realista, malgrat l’arrel dels conflictes que estan en la base de l’acció”. (CEESC, 2002: 14).

Des del nostre punt de vista, aquest és un document molt rellevant en el procés de construcció de la professió perquè normalitza la presència dels aspectes ètics en la pràctica de l’educació social i posa les bases actitudinals per construir un sistema de referència ètic. Dibuixa un perfil professional de caràcter reflexiu, crític i autocrític que està capacitat per a la creació de coneixement en un món incert i, finalment, perquè identifica el compromís de la professió, amb la promoció de les persones, en l’horitzó dels Drets Humans. A la vegada, aquest document apuntava les accions específiques per convertir aquests supòsits de partida en realitats de la pràctica professional.

Malhauradament (i això també és un indicador de l'estat de la professió respecte d'aquestes temàtiques), és un text al qual no s'ha donat la rellevància que mereix i, ara, passat el temps, són pocs els professionals que s'hi refereixen quan reflexionen sobre qüestions morals⁵³.

El tercer aspecte rellevant d'aquest congrés va ser prendre consciència i fer explícit que la reflexió sobre l'ètica en la professió transcendia àmpliament l'elaboració d'un codi deontològic. El codi era necessari per consolidar la professió, però insuficient per abastar la complexitat de la temàtica a la pràctica quotidiana, de manera que calia pensar altres línies de treball que realment permetessin arribar a una autèntica ètica aplicada.

La realitat, però, és que el treball va continuar centrat en el codi i que aquestes altres línies de treball han estat escassament explorades, de manera que la professió continua avui dia sense disposar d'un sistema sòlid i estructurat que doni cos a les qüestions ètiques de la pràctica professional.

En qualsevol cas, la *Asociación Estatal de Educadores Sociales* (ASEDES), a partir del compromís que va adquirir al congrés de Barcelona, el novembre de 2002 va crear una comissió per a l'elaboració del codi deontològic, que va treballar a partir de l'esborrany que hem comentat anteriorment. Després d'un llarg procés participatiu del màxim nombre de persones col·legiades en els diferents col·legis de l'estat espanyol, el codi definitiu va ser presentat a Toledo, en una assemblea de l'organització, el 28 de febrer de 2004.

IV Congrés (Santiago de Compostela, 30 de setembre, 1 i 2 d'octubre de 2004).

Aquest congrés va tenir com a eix fonamental de treball el vincle entre l'educació social i les polítiques socials.

⁵³ Tan sols va ser utilitzat indirectament per la pròpia AIEJI en el seu següent congrés internacional a Montevideo (XVI Congrés Mundial AIEJI, Montevideo, 15-18 novembre de 2005) per elaborar la "Declaración de Montevideo", que no deixa de ser una reafirmació del que ja diu la Declaració de Barcelona i per redactar la "guia ètica" que s'inclou dins del text *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social* publicat per la mateixa associació l'any 2005.

Les qüestions pròpies de la identitat professional ja no van ser una prioritat, la qual cosa demostra que, en pràcticament 10 anys des del primer congrés, el col·lectiu estava molt més consolidat i la seva presència pública molt més normalitzada, tot i que de forma irregular en el conjunt del territori espanyol.

Pel que fa específicament a les qüestions ètiques, aquest congrés va ser el marc on es va fer la presentació formal i solemne del Codi Deontològic i el moment de donar per tancat el compromís que s'havia adquirit al congrés anterior. Tot i la seva presentació definitiva, com que aquest instrument encara era força desconegut per una part important del col·lectiu, es va obrir encara un nou període per fer-hi esmenes, de manera que la comissió del codi deontològic encara va treballar fins ben entrat l'any 2006.

V Congrés (Toledo, 27, 28 i 29 setembre 2007).

Finalment, en aquest darrer congrés es va posar l'èmfasi en tres aspectes que complementen el treball desenvolupat a les anteriors edicions. En primer lloc, es va reflexionar sobre la cooperació entre les administracions públiques i la iniciativa privada per generar ocupació i legitimar la presència pública de l'educació social.

En segon lloc, una part del treball va girar al voltant dels nous reptes que es presenten en el procés de Convergència Europea. Mentre que a l'inici de la diplomatura d'Educació Social l'any 1991, la definició del perfil acadèmic i dels plans d'estudi va ser desenvolupada majoritàriament per la Universitat, aquesta vegada el col·lectiu professional, ja organitzat, va participar de manera molt més activa en la definició del grau⁵⁴. D'altra banda, el procés de Convergència Europea ha implicat també obrir espais de discussió amb altres organitzacions

⁵⁴ Un exemple clar és la participació d'ASEDES a les Jornades *El títol de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat*, celebrades el 22 i 23 de juny de 2006 a la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears, organitzades per la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social).

europèes per intentar definir les competències d'un perfil professional comú, tot i les diferències en les formes de conceptualitzar la professió.

Per acabar, sota l'epígraf "desenvolupament professional" es van presentar públicament dues novetats que ja hem comentat a l'apartat 3.1.1 d'aquest primer bloc: d'una banda, la creació del *Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras sociales* (CGCEES) i, en segon lloc, el text *Documentos profesionalizadores* (el qual, com hem indicat anteriorment, inclou la *Definición de Educación Social*, el *Código deontológico del Educador y la Educadora Social* i el *Catálogo de Funciones y Competencias del Educador y la Educadora Social*). Aquests tres documents representen el punt de trobada de les qüestions identitàries, les qüestions valoratives i la manifestació de totes dues a la pràctica professional.

Conclusió.

Com hem pogut veure en aquest darrer apartat, la definició d'un marc de caràcter ètic sobre el sentit de la professió va estretament lligat al procés de construcció de la identitat. Malgrat els importants progressos que ha viscut el col·lectiu en un espai de temps tan breu, tot allò que fa referència a les qüestions valoratives de la professió és encara en una situació molt incipient i poc consolidada. Certament, disposar d'un codi deontològic i haver-lo elaborat i discutit mitjançant un procés cooperatiu és un avanç notable pel que comporta d'implicació d'un nombre important de persones. Ara bé, encara no es disposa d'una estructura bàsica que pugui articular la multiplicitat d'aspectes que giren al voltant de l'ètica en la professió i encara no es pot dir que la reflexió ètica s'hagi incorporat a la pràctica quotidiana dels professionals.

II. Agrupacions temàtiques de les publicacions.

“Nosaltres érem persones d’allò més normals i corrents i, dins nostre, hom podia trobar un munt de defectes d’allò més variats. I, sincerament, no coneixíem bé la nostra tasca. Un dia de feina dels nostres era un dia ple d’errors, de moviments insegurs, de raonament confús. I, en mirar endavant, ens trobàvem amb una massa nebulosa sense límits, entre la qual, amb penes i treballs, aconseguíem discernir algun fragment del perfil pedagògic del futur. Els nostres passos eren fruit de tantes casualitats, que se’n podia dir qualsevol cosa. No hi havia res d’indiscutible en la nostra feina. I, quan començàvem a discutir, encara era pitjor: de les discussions, vés a saber per què, mai no en sorgia la veritat”.

(Makarenko, 2006: 88)

“Un educador diu: “el meu sistema, el meu punt de vista”. Té dret a dir-ho, encara que els seus estudis teòrics no hagin estat gaire aprofundits, encara que la seva experiència no estigui apuntalada per molts anys de treball. Tanmateix amb una condició: que el seu sistema o la seva opinió resultin d’una experiència viscuda, que recolzin sobre un terreny educatiu concret de manera que li doni la possibilitat de justificar en tot moment les seves preses de posició amb exemples precisos, com a casuista subtil, conscient de les seves responsabilitats, del seu valor, de la situació (...). Sota reserva que sigui conscient de la seva fal·libilitat. Que cap opinió no sigui mai una convicció absoluta, inmutable.

(Korczak, 1999: 241-242)

Presentació i organització dels textos.

En aquest segon bloc es presenta el conjunt de textos que representen la compilació d'aquesta tesi. De cara a facilitar-ne la lectura i presentar un text formalment harmònic, els articles es presenten en versió word i s'han unificat els tipus de lletra i els formats, indicant en cada cas la referència exacta de la seva publicació. Per contra, no s'ha fet cap altra nova correcció lingüística i s'ha mantingut l'estil del text inicial, així com els sistemes de citació bibliogràfica que es van utilitzar en cadascun d'ells i que és com apareixen en les publicacions originals.

És possible que en algun cas es puguin detectar algunes idees o arguments que es presenten en més d'un text i donar una certa sensació de repetició. La raó principal d'aquest fet és el propi procés d'elaboració dels articles en una seqüència cronològica. Hi ha textos on es plantegen algunes idees que, més tard, s'han convertit en el punt de partida per continuar reflexionant, ampliant, redefinint o relacionant amb altres conceptes. En definitiva, il·lustren el procés de treball que s'ha anat seguint al llarg d'aquests anys.

Pel que fa a la manera d'organitzar els textos, ja hem indicat a l'inici que els articles estan agrupats en tres grans grups que descrivim a continuació.

Bloc 1: Tècniques d'educació moral i col·lectius en risc.

El primer bloc de publicacions giren de forma explícita al voltant de l'educació moral. En concret, els dos primers articles són textos on es descriuen algunes tècniques bàsiques d'educació moral i la seva utilitat en situacions formatives per al desenvolupament del criteri moral. A continuació, en els dos darrers textos es contextualitza l'ús d'aquestes tècniques en concret i de l'educació moral en sentit més ampli en el col·lectiu específic dels joves infractors (que estan en el circuit de Justícia juvenil) o en situació de risc social (i que formen part del circuit de protecció a la infància).

Concretament, els textos que es presenten en aquest bloc són els següents:

1. Vilar, J. (1991). La clarificación de valores. a A.A.V.V. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 33-43). Barcelona: Graó.
2. Vilar, J. (1992). El diagnóstico de situación. A *Comunicación, lenguaje y educación*, 15 (pp.99-106). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
3. Vilar, J. (1995). Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social. A *Comunicación, lenguaje y educación*, 27 (pp. 39-51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
4. Vilar, J.; Galcerán, M. Del Mar. (2005). L'ús de l'educació moral en col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social. A *Revista Catalana de Pedagogia*, 3 (pp. 119-130). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Bloc 2: Actituds professionals, formació i planificació.

El segon grup de publicacions s'estructura de manera transversal al voltant de l'estudi de les actituds que constitueixen el substrat a partir del qual els professionals construeixen les seves autoimatges. Cadascuna d'elles parteix d'uns supòsits implícits a partir dels quals s'interpreta la realitat: com es generen els fenòmens socials, quina és la filosofia per tractar-los, com es construeix coneixement, qui l'aplica, com es distribueixen els rols entre professionals, com es fa el pas de les finalitats i els objectius a les situacions educatives concretes, com es regula el progrés i l'exactitud de la intervenció, com s'ha d'entendre la formació permanent.... en definitiva, tots aquells aspectes que de forma explícita o implícita estan presents en l'exercici quotidià de la professió.

Els dos primers textos posen l'èmfasi en la conveniència de partir d'una lògica reflexiva-investigadora davant dels reptes de la pràctica (en el primer, aplicada a una experiència de formació de professorat en educació moral i en el segon, de forma més àmplia, com una filosofia a partir de la qual construir la planificació i la programació de les intervencions socioeducatives). Es tracta d'entendre que

cada situació educativa és específica, que no es poden aplicar fórmules tancades i que cal fer una contextualització dels sabers acadèmics i científics, del potencial i característiques dels professionals i de les característiques socials que conflueixen en aquella situació específica.

El següent article analitza la necessitat de definir les variables que ens permeten identificar el potencial educatiu de les institucions o equips quan han de dissenyar una intervenció educativa en aquest procés de contextualització de les intervencions.

Els dos següents articles plantegen algunes reflexions sobre les actituds que determinen la relació entre la universitat i el món professional i com les diferents formes de relació determinen l'exercici de les responsabilitats que ambdós agents tenen respecte de la societat on estan inserides.

Els dos darrers articles d'aquest bloc fan un repàs als reptes actuals de l'educació social i la pedagogia social en els nous escenaris de complexitat i canvi; a la vegada, s'analitza el canvi d'actituds cap a una cultura professional col·laborativa que es concreta en el treball en xarxa de treball cooperatiu com a forma més adequada per abordar aquestes situacions canviant i complexes.

Els textos que constitueixen aquest bloc són els següents:

5. Puig, J.; Vilar, J. (1991). Educació moral i formació del professorat. A *Temps d'Educació*, 5 (pp. 225-242). Barcelona: Universitat de Barcelona.
6. Riberas, G.; Pujol, P.; Vilar, J. (2003). *Disseny de les intervencions socioeducatives* (pp. 9-23). Barcelona: Ed. Pleniluni.
7. Galceran, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003). Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 25 (pp. 10-29). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
8. Capdevila, M.; Lázaro, A.; Vilar, J.; (2003). Els reptes de la confluència entre la realitat professional i la formació universitària. A Planella, J.; Vilar,

- J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 139-153). Barcelona: Pleniluni.
9. Vilar, J. (2003). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social. A *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 9 (pp.143-160). Madrid: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).
10. Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.
11. Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. A *Cultura y Educación*, 20 (pp. 266-277). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bloc 3: Ètica aplicada i educació social.

Finalment, el tercer grup de publicacions fa referència ja de forma explícita a les reflexions sobre el sentit de l'ètica aplicada en l'educació social. El primer text explora de forma específica la utilitat dels codis deontològics en les professions educatives. A partir d'aquí, els altres articles constaten que l'ètica és cada vegada més present de forma conscient i explícita entre els professionals de l'educació, però que hi ha dificultats importants per diferenciar l'ètica privada de l'ètica de la professió i que no es disposa de mecanismes estructurats per a la gestió dels conflictes de valor. Des d'aquesta perspectiva, d'anàlisi s'identifiquen les dificultats i mancances més clares en aquest procés de construcció d'una ètica aplicada en l'educació social. Finalment, es fa una proposta de com hauria de ser una estructura bàsica per potenciar-la i per normalitzar la seva pressència, de manera que els professionals puguin tractar els seus conflictes de valor amb garanties d'èxit, dins d'un exercici moralment responsable de la seva activitat professional.

Aquest bloc està constituït pels següents textos:

12. Vilar, J. (2000). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. A *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna* (pp. 275-294). 1999. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
13. Vilar, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. Reflexions i possibles línies de treball. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17 (pp. 10-27). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
14. Vilar, J. (2003). El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada. A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 195-216). Barcelona: Pleniluni.
15. Vilar, J. (2007). L'ètica en la pràctica quotidiana de l'exercici professional. A *Quaderns d'Educació Social*, 10 (pp. 35-51). Barcelona: Col·legi D'educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC).

Bloc 1: Tècniques d'educació moral i col·lectius en risc.

1. Vilar, J. (1991). La clarificación de valores. a A.A.V.V. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 33-43). Barcelona: Graó.
2. Vilar, J. (1992). El diagnóstico de situación. A *Comunicación, lenguaje y educación*, 15 (pp.99-106). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
3. Vilar, J. (1995). Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social. A *Comunicación, lenguaje y educación*, 27 (pp. 39-51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
4. Vilar, J.; Galcerán, M. Del Mar. (2005). L'ús de l'educació moral en col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social. A *Revista Catalana de Pedagogia*, 3 (pp. 119.130). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

1. Vilar, J. (1991). La clarificación de valores. A AA.VV. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, (pp. 33-43). Barcelona: Graó. ed. Barcelona.

Resum.

En aquest article s'hi descriu la tècnica de la clarificació de valors. S'hi explica el seu origen, l'objectiu que persegueix, la utilitat que té dins del desenvolupament del criteri moral i la forma d'utilització. Finalment, s'hi mostren alguns exemples per a la seva aplicació.

CLARIFICACION DE VALORES

Definición y objetivos

La clarificación de valores es un conjunto de métodos de trabajo que tiene por objeto que el alumnado realice un proceso reflexivo gracias al cual sea consciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa. La correcta utilización de estos métodos exige una planificación sistemática de las actividades para que, a través de ellas, los alumnos y alumnas tomen contacto consigo mismos y lleguen a darse cuenta de lo que realmente quieren, y puedan actuar coherentemente con las decisiones que tomen.

El proceso a través del cual se llega a la clarificación de valores lo llamaremos *proceso de valoración*.

El origen de esta técnica está en la obra *El sentido de los valores en la enseñanza* de L.E. Raths, M. Harmin y S.B. Simon. Esta obra surge en un contexto histórico en el que se constata que la gran diversidad de valores que conviven en la sociedad actual es responsable de buena parte de los conflictos que viven los niños y jóvenes, debido a que este gran abanico de posibilidades puede generar confusión sobre qué es lo correcto y qué no lo es, dónde está lo justo o cuál es la forma de vida adecuada.

Los autores comparan la complejidad de los tiempos actuales con otras formas de vida *más austeras* (en palabras de los autores) del pasado, cuando la manera de asimilar los códigos morales estaban más focalizadas (la familia, etc.). La crisis actual de la familia tradicional como lugar de transmisión y la gran cantidad de información que podemos llegar a poseer convierte la diversidad de formas de vida en una cuestión problemática a los ojos de los niños y jóvenes.

Por otro lado, los autores citados han comprobado que el problema de los valores ha sido siempre un tema importante de la escuela, aunque en algunos momentos no lo haya tratado explícitamente o haya intentado, sin fortuna, esquivarlo. La escuela, inevitablemente, es un lugar de transmisión de valores.

No obstante, Raths propone que la función escolar no sea tanto de transmisión como de reflexión.

Estos dos elementos (la diversidad y la influencia de la escuela) hacen que el conjunto de métodos que plantean tengan como objeto que la persona se ejercite en el proceso de clarificación -llegar a escoger libremente entre la multiplicidad de valores- y como marco de trabajo, la escuela -que es el lugar donde estimular el proceso reflexivo-.

La filosofía de este método pretende que los jóvenes realicen un proceso de análisis crítico de su entorno, a partir del cual seleccionen libremente aquellos valores que consideren más acordes con su forma de entender la realidad. Ante la diversidad, será una condición indispensable el respeto hacia otras alternativas que se den en la comunidad.

Este conjunto de métodos pone el énfasis en el proceso que permite a una persona aprender a valorar alternativas, elegir las que considera apropiadas y actuar de acuerdo con ellas, y no tanto en los valores concretos que haya seleccionado. En este sentido, se considera que el proceso de valoración es dinámico y en constante revisión, ya que la unidad sistémica que configura el medio y la persona que está en interacción no es estática, sino siempre cambiante. La relación que se establece entre el medio educativo y el educando hace que ambos se modifiquen constantemente y vayan creciendo en complejidad y riqueza. Por ello, este conjunto de métodos entiende que los valores son de naturaleza personal y la selección que la persona realiza proviene en cada caso de la propia experiencia en un entorno; experiencia que evoluciona constantemente y que permite hablar de cambios en aquello que valoramos y en las conductas que manifestamos.

El proceso de valoración

Uno de los problemas habituales en la educación moral es la coherencia entre el pensamiento y la acción, es decir, la coordinación entre lo que pensamos, en el

plano de las ideas teóricas, y lo que realmente hacemos cuando nos encontramos en una situación concreta.

Teniendo en cuenta este problema, los citados autores han procurado que el proceso de valoración no incida sólo en los pasos que llevan a la elección de valores, sino también en la integración del pensamiento con la acción; la elección de valores deberá manifestarse en las conductas cotidianas.

Así pues, en el proceso de valoración (o de elección) deberemos considerar el pensamiento, la afectividad y la acción como elementos constituyentes de la conducta moral.

El proceso de valoración se compone de tres fases: la selección -que se refiere al pensamiento-, la estimación -que se refiere a la afectividad- y la actuación -que se refiere a la conducta-. Podremos decir que una persona *tiene* tal o cual valor sólo cuando haya concluido el proceso de valoración, es decir, cuando haya superado las tres fases que acabamos de indicar. No olvidemos que este conjunto de métodos pone especial énfasis en el proceso y no tanto en los valores elegidos.

Selección

La selección de valores es un proceso cognitivo que supone considerar tres aspectos:

- En primer lugar, que se haya hecho con total libertad, sin coacciones, para que realmente resulten valiosos a la persona que realiza el proceso de valoración.
- En segundo lugar, que se realice después de considerar varias alternativas. La elección es posible sólo si hay una variedad de opiniones donde escoger.
- En tercer lugar, que se hayan considerado las consecuencias que se derivan de cada elección, por lo que será necesario realizar un análisis

simultáneamente. No será una elección correcta si no se han considerado todas las ventajas e inconvenientes, todos los beneficios y perjuicios que se puedan derivar.

-

Estimación

La estimación de valores se refiere a la vertiente afectiva y supone considerar dos aspectos:

- En primer lugar, que la elección nos permita estar cómodos con ella, que *disfrutemos* de nuestra elección. Para Raths, las elecciones que no aportan este *aprecio* no serían válidas, aunque las hubiéramos realizado con total libertad.
- En segundo lugar; que se esté dispuesto a defender la elección públicamente, que no haya vacilaciones.

Actuación

La actuación se refiere al terreno de la acción y también supone considerar dos aspectos:

- En primer lugar, que se actúe de acuerdo con la selección, que ese valor se manifieste en la vida cotidiana.
- En segundo lugar, que la elección se generalice en diversas situaciones, en nuestra manera de vivir.

En forma de resumen, vemos que los siete aspectos del proceso de valoración requieren, en primer lugar, *seleccionar* entre una amplia variedad de posibilidades; en segundo lugar, *comprobar que estamos satisfechos* con nuestra elección; y en tercer lugar, *manifestar cotidianamente los valores* que hayamos escogido. Estas tres fases pretenden asegurar la coherencia entre el pensamiento y la acción, y para ello se refieren a aspectos cognitivos, afectivos y de conducta.

PROCESO DE VALORACION	
<i>Selección:</i>	1) Hacerla libremente 2) Observar varias alternativas 3) Considerar las consecuencias. de cada alternativa
<i>Estimación</i>	4) Apreciar la selección y sentirse cómodo con ella 5) Estar dispuesto a afirmarla públicamente
<i>Actuación:</i>	6) Actuar de acuerdo con la selección 7) Aplicarla habitualmente

Como hemos dicho ya, un valor no puede ser considerado como tal hasta que no haya superado los siete aspectos o fases del proceso de valoración, De todas maneras, Raths y sus colaboradores piensan que hay una serie de elementos que, sin ser valores en sí, pueden facilitar llegar a ellos, Estos elementos son los *indicadores de valores* o temáticas a cuyo alrededor aparecen opiniones, intenciones, propósitos, etc., que, si superan el proceso de valoración, podrían llegar a configurar valores. Concretamente, señalan ocho indicadores:

- Metas y propósitos, aspiraciones, sentimientos, intereses, creencias y convicciones, actitudes, actividades y preocupaciones.

Estos ámbitos temáticos son lo suficientemente complejos como para extraer de ellos valores, si las conductas, opiniones o formas de actuación que de ellos se desprenden, superan el proceso de valoración.

Por ejemplo, la declaración verbal de una creencia es el indicador de unos posibles valores, que sólo alcanzarán esta categoría tras un minucioso análisis que realizamos a través del proceso de valoración.

Para Raths y sus colaboradores, para una persona que manifiesta una opinión, sólo si la ha escogido libremente de entre un amplio abanico, si ha valorado las ventajas, los inconvenientes y las consecuencias, si se siente cómoda con la elección realizada, si está dispuesta a expresarla públicamente, si su elección se manifiesta en su conducta y se repite con cierta frecuencia, sólo entonces podemos decir que se ha convertido en un valor.

En la misma línea, los autores aseguran que determinadas opiniones, como por ejemplo considerar lícita la discriminación entre razas diferentes, difícilmente superaría el proceso de valoración, pues en algún punto aparecerían dudas sobre la *bondad* de esta creencia, por lo que sería difícil que llegara a convertirse en un valor. La selección de estos indicadores de valores y no otros, según los autores, responde a que éstos son temas amplios y complejos, y también porque es fácil que aparezcan en clase.

Los métodos de clarificación de valores han sufrido diversas críticas, de entre los que destacan tres:

Por un lado, que el proceso de valoración no siempre se hace sobre cuestiones morales, sino sobre temas que pueden ser de interés a título particular. Por ejemplo, decidir el futuro profesional puede ser un tema difícil e importante para un adolescente, pero de interés moral relativo.

Otra de las críticas importantes que reciben estos métodos es que conducen con demasiada facilidad al relativismo moral. Cuando una opinión o una creencia superan el proceso de valoración -que es estrictamente personal-, hemos asegurado una escala de valores personal que no garantiza el acuerdo en situaciones de conflicto interpersonal.

En tercer lugar, puede darse que entre varios valores deseables no existan criterios para decidir cuáles son los más aconsejables.

Nuestra opinión es que estos métodos son importantes para una primera fase de clarificación, pero no son el camino para llegar a la formación de la persona moralmente educada, en un sentido más global. Por esta razón, dentro de nuestro planteamiento, los utilizamos en la fase inicial de tratamiento de un tema, pero siempre acompañados de otros métodos de trabajo que completen las deficiencias que éstos presentan. De todas maneras, no hay que menospreciarlos, pues bien aplicados cumplen perfectamente la función para la que fueron pensados, a saber, aclarar, configurar las opiniones y las creencias sobre los temas de discusión, para más tarde poder afrontar con mayores

garantías otros procesos más complejos de educación moral, como son el progreso por los diferentes estadios morales o la elaboración de pautas consensuadas de convivencia, teniendo la justicia como finalidad y el diálogo como método.

Técnicas de clarificación de valores.

Para poder realizar el proceso de valoración en cualquiera de los temas que se tratan en el aula, entre los métodos de clarificación de valores se destacan tres tipos de técnicas:

- Diálogos clarificadores.
- Hojas de valores.
- Frases inacabadas y preguntas esclarecedoras.

Aunque los autores citan algún otro procedimiento, en este apartado sólo trataremos estas tres técnicas por ser las más relevantes dentro de los métodos de clarificación. Explicaremos aquí su funcionamiento y al final del capítulo expondremos ejemplos concretos de las tres técnicas. Otro punto que hay que aclarar es que estos procedimientos se pueden utilizar prácticamente en todas las edades de la escolarización obligatoria, dando por supuesto que, en cada caso, deberemos adaptarlos a la edad con que estemos trabajando.

El resto de procedimientos son derivaciones de éstas o se parecen mucho a otras técnicas que se tratarán con más detalle en otras partes de este libro (*role-playing*, simulación, entre otras).

Diálogos clarificadores

Este ejercicio pretende que el alumno o la alumna vayan profundizando en sus reflexiones a medida que se desarrolla un diálogo. La persona que hace de interlocutor interviene con preguntas que pretenden que el alumno reflexione, ponga en cuestión o considere otras posibilidades alternativas a sus propias opiniones, de manera que, al final de la conversación, más que un intercambio

de opiniones se haya dado un esfuerzo de reflexión del alumno a partir de las sugerencias del profesor o de la profesora. El antecedente teórico más claro de este tipo de ejercicio son las técnicas de diálogo rogerianas, donde el terapeuta hace de *espejo* del cliente, le devuelve sus opiniones y le pone en situación de seguir reflexionando. No se juzgan las respuestas, sino que se estimula para continuar la reflexión. La idea es que mediante el diálogo clarificador debemos conseguir que el alumno dialogue consigo mismo.

Este tipo de diálogos se pueden dar en situaciones organizadas (tutoría) o en aquellas situaciones espontáneas que se brindan a ello. En cualquier caso, el interlocutor ha de conseguir que sus respuestas sirvan de estímulo a la reflexión o a la duda y ha de evitar que se pierda la confianza del alumno o que se cierre el diálogo.

Las preguntas o los interrogantes que ha de plantear el profesor pueden ser múltiples, siempre que se enmarquen dentro de los siete aspectos o fases del proceso de valoración. Aquí anotamos algunas, a modo de ejemplo:

- ✓ ¿De dónde crees que ha salido esta idea?
- ✓ ¿Hace mucho que piensas así?
- ✓ ¿Puedes definir mejor esta idea?
- ✓ ¿Hay alguna otra posibilidad?
- ✓ ¿Cuáles serán las consecuencias de esta alternativa?
- ✓ ¿Estás contento con ello?
- ✓ ¿Estás más tranquilo después de haberte decidido?
- ✓ Entonces, ¿exactamente tú qué crees?
- ✓ ¿Te gustaría explicar a (...) lo que realmente piensas?
- ✓ ¿Lo harías realmente o lo dices por decir?
- ✓ ¿Qué estás haciendo al respecto?

Aunque para un observador los diálogos clarificadores puedan dar la impresión de ser conversaciones improvisadas, es conveniente prepararlos con cierto detenimiento, sobre todo si no se tiene bastante práctica en este tipo de ejercicios. Al tratarse de situaciones problemáticas para el alumno, hay que

tener en cuenta las múltiples barreras que éste pondrá a lo largo de la conversación. Además, una situación problemática no la resolveremos con una conversación, sino que exigirá un lento y largo proceso.

Hojas de valores

A diferencia de los diálogos clarificadores, que son individuales, la hoja de valores consiste en presentar al alumnado (individualmente o en grupo) un breve texto en que se exponga una situación problemática que invite a la discusión. Además, se añade una lista de preguntas sobre las que hay que reflexionar. El objetivo de este ejercicio es crear una situación de controversia entre los alumnos y alumnas para que contrasten sus diversos puntos de vista. Sobre este tipo de ejercicio se pueden hacer múltiples variaciones, como por ejemplo organizar la defensa de las diferentes opiniones en pequeños grupos o decidir que una persona siempre estará en contra de lo que se vaya argumentando. Pretendemos que la discusión sea ordenada y rica.

Frases inconclusas y preguntas esclarecedoras

Este tipo de ejercicio es muy útil para efectuar una primera aproximación a un tema, porque ofrece al alumnado la posibilidad de pensar sobre sus creencias, opiniones o preferencias en relación a cualquiera de los indicadores de valores. Esta técnica, de carácter individual, consiste en presentar una lista más o menos larga de frases inacabadas o preguntas que obligan al alumno a definirse sobre el tema que se esté tratando. Una vez acabado el ejercicio, el alumno guarda sus respuestas sin que sea necesario que las ponga en común con el resto de personas de la clase. De esta manera, tiene un escrito donde ha manifestado las opiniones sobre problemas que quizás se ha planteado por primera vez. Como decíamos antes, este ejercicio será útil en una primera aproximación a los temas. Posteriormente, se podrá utilizar otro tipo de ejercicios que exijan discusión.

Papel del maestro y actividad del alumno

Como hemos indicado, el proceso de valoración es personal, individual, y pretende que la persona que lo realiza llegue a conocer sus opiniones en relación con los temas que le preocupan o con cualquiera de los indicadores de valor. Pero este proceso es complejo y difícil, por eso el papel del adulto es vital. El alumno debe hacer el esfuerzo de conocerse, debe entrar en una situación incómoda de exigencia personal, pero para ello debe entender la utilidad de este esfuerzo. Así pues, una de las primeras consignas que el maestro ha de considerar es la motivación. Sólo si el alumno se implica seriamente en el proceso de valoración podrá obtener algún resultado, y esta implicación proviene de la motivación que llegue a crear el adulto.

La motivación debe tener una doble orientación. En primer lugar, es necesario que los temas de reflexión se vinculen a la vida cotidiana, se conecten con la realidad de la clase y con las situaciones que son problemáticas para los niños y niñas. En segundo lugar, es necesario que vean los beneficios que comporta el esfuerzo por la clarificación: un estilo de vida donde el pensamiento y la acción conviven más coherentemente, la tranquilidad que puede dar estar convencido de unas opciones reflexionadas o la certeza de haber adoptado la decisión más satisfactoria. Otra de las funciones del adulto es crear un ambiente lo suficientemente *amable*, donde los alumnos y alumnas se sientan cómodos para realizar el esfuerzo de autoconocimiento. Es necesario tener en cuenta que el proceso de valoración exige dominar mínimamente algunas habilidades, entre otras, estar entrenado para reflexionar, habituarse a aceptar las opiniones de los demás, esforzarse en escuchar detenidamente los argumentos que difieren de nuestra opinión y ser capaces de modificar nuestro pensamiento cuando descubrimos en los demás ideas que no habíamos pensado antes. Todas estas habilidades se deben trabajar simultáneamente a la clarificación o, si es necesario, además de ésta, siempre con la intención de aumentar la habilidad de autoconocimiento.

Centrándonos más en los siete aspectos del proceso de valoración, el adulto ha de procurar:

- Alentar a los niños y niñas para que seleccionen con toda libertad.
- Ayudarles a descubrir alternativas antes de decidirse por una opción.
- Contribuir a que sopesen las consecuencias de cada una de ellas.
- Conseguir que descubran cuáles son las características que aprecian.
- Crear situaciones donde puedan afirmar libremente sus selecciones.
- Fomentar que vivan y actúen de acuerdo con sus ideas.
- Ayudarlos a examinar formas de conducta que se repiten en su vida.

Como ya dijimos anteriormente, el adulto no intentará convencer de una opinión, sino que contribuirá para que niños y niñas conozcan las suyas. Estimulará la reflexión y la actividad. Para garantizar un cierto éxito, será necesario que se adapte al nivel del alumnado y parta de éste para promover el progreso hacia formas más elaboradas de reflexión. Sus intervenciones se orientarán a poner en duda aquellos argumentos que parezcan acabados. Irá creando un espacio de crisis que lleve a la progresión, algo parecido a lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo potencial cuando hablaba de desarrollo cognitivo.

Dentro de este marco, el maestro y la maestra deben presentarse como unos miembros más del grupo, con unas opiniones que son compatibles con las de los demás. No hay que olvidar la *actitud rogeriana*.

También es importante señalar que nunca se debe forzar a una persona a que exprese sus opiniones. Ya sabemos que en una situación escolar es conveniente que todo el alumnado participe, pero forzar una situación en este sentido puede frustrar definitivamente un proceso individual que se encontraba en un momento diferente al del resto de personas del grupo. Toda evolución personal exige tiempo y probablemente no aparezcan resultados evidentes con rapidez. Habrá que saber esperar o saber observar las manifestaciones de algún cambio.

Como ya indicamos al comienzo, los métodos de clarificación de valores inciden básicamente en el proceso de valoración y no tanto en aquello que se valora. Llevan implícitos la idea de libre investigación, meditación y razonamiento. Por último, quizás no sea exagerado decir, en términos generales, que en educación moral el profesorado realiza un proceso de autoconocimiento paralelo al del alumnado.

Ejemplos de los distintos métodos de clarificación

Diálogo clarificador

Situación: Después de faltar reiteradamente a clase, una alumna habla con la tutora de su intención de dejar de asistir al instituto.

Alumna: *He pensado que no vaya volver más a clase.*

Tutora: *¿Qué razones tienes para ello?*

A: *No me interesa, "paso" de todo.*

T: *¿Qué quiere decir exactamente "paso" de todo?*

A: *No sé... que me aburro y no quiero volver.*

T: *Pero, últimamente no has asistido mucho a clase; no creo que sepas si te aburres. .*

A: *Bueno, en realidad no me gusta entrar en clase, no me interesa.*

T: *No lo acabo de entender. En realidad, te dedicas a hacer los trabajos.*

A: *Sí, los trabajos sí me interesan, pero ellas no.*

T: *¿Quiénes son ellas?*

A: *Las personas de la clase.*

T: *¿Has tenido algún conflicto con alguien?*

A: *No; en realidad no conozco a casi nadie, pero pasan de mí.*

T: *Explícame qué haces tú para que ellas te valoren. ¿Hablas con ellas, les das alguna oportunidad para que se acerquen a ti?*

A: *Bueno... no, no les doy muchas posibilidades.*

T: *El problema entonces, ¿es que no te interesan o que no sabes cómo acercarte?*

A: *No sé... No me hablan mucho.*

T: *Y tú, ¿les hablas a ellas?*

A: *No, me cuesta bastante.*

T: *¿Has pensado que quizás no quieras volver a clase porque te cuesta establecer relaciones?*

A: *¡A mí no me cuesta! Bueno... no sé... sí, me resulta un poco difícil.*

T: *Entonces, ¿crees que dejar de estudiar soluciona el problema, estás convencida de que es la mejor solución?*

A: *Quizás no. Yo no quiero dejar de estudiar.*

T: *¿Crees que evitar un problema es la mejor manera de solucionarlo?*

A: *Estoy un poco "liada", pero no creo que sea lo más conveniente.*

T: *Pensemos; vamos a intentar definir el problema real.*

A: *Vale. Creo que el problema es que no quiero volver a clase porque me cuesta mucho relacionarme con las demás personas.*

T: *Me parece muy interesante esa definición. ¿Crees que puedes plantearte otra solución?*

A: *Aún no lo sé. Pero seguramente la solución no está en dejar de ir a clase. Oye... no tengo más ganas de seguir hablando.*

T: *No hay problema. Dejémoslo aquí. Una última pregunta: ¿crees que ha servido de algo esta charla?*

A: *Sí, seguramente. Creo que he decidido demasiado deprisa que no quiero volver a clase. Debo seguir pensando. Veo que seguramente los problemas que me preocupan son otros.*

Hoja de valores

Un reportero está cubriendo la información sobre la guerra que hay en un país gobernado por un dictador al que la guerrilla está a punto de derrocar. El éxito de la guerrilla depende de que no llegue al ejército un cargamento de armas que le enviará una potencia extranjera si el dictador demuestra que el líder guerrillero está muerto. El ejército consigue matar al líder guerrillero pero no tiene la certeza de que haya sido así. Los guerrilleros necesitan mostrar al mundo que su líder está vivo para así impedir que llegue el cargamento de armas. Para ello, piden al reportero de reconocido mérito internacional por la calidad de sus trabajos- que haga una fotografía del muerto sentado entre sus compañeros, de forma que parezca que está vivo. Si la foto sale bien, frenarán el envío de armas.

Este reportero, que tiene una gran reputación por la veracidad de sus informaciones, sabe que su trabajo consiste en informar y fotografiar, pero no en tomar partido. Si lo descubren perderá el trabajo y su buena reputación. Si no lo descubren, tendrá que vivir con el malestar de haber engañado al resto del mundo y de sus compañeros transmitiendo una información falsa. Después de pensarlo mucho, decide correr el riesgo y hacer la fotografía para conseguir derrocar al dictador.

- *¿Crees acertada la decisión del reportero? Da razones a favor y razones en contra.*
- *¿Qué harías tú en su lugar? Explica por qué.*
- *Si el envío hubiera sido para los guerrilleros, ¿debería haber actuado igual? Argumenta razones a favor y razones en contra.*
- *¿Crees que hay algún valor superior al respeto de la ética profesional?*
- *Si tú fueras un compañero y descubrieras el caso, ¿cómo actuarías? Justifícate.*

Frases inconclusas y preguntas esclarecedoras

Tema: las relaciones en clase.

Estas preguntas no tienen más intención que servir de ejemplo. El número adecuado dependerá de lo ejercitados que estén los miembros del grupo en reflexionar detalladamente sobre sí mismos. En cualquier caso, elegiríamos un tema y, adaptadas a la edad del alumnado, elaboraríamos una serie de cuestiones como las siguientes:

- *Un buen amigo es una persona que...*
- *¿Cómo te sientes cuando alguna persona de clase te lleva la contraria?*
- *Lo que no llegaría a hacer por un compañero/a de clase es...*
- *Si en un examen alguien me pide que le deje copiar, yo...*
- *Creo que entre compañeros/as de clase no ha de pasar nunca que...*
- *¿Cómo actúas cuando llega una persona nueva a clase?*
- *Cuando llegué por primera vez a clase, me gustó que...*
- *Cuando una persona nueva llega a clase, nunca deberíamos...*

Referencias bibliográficas

Buxarrais, M.R.; Carrillo, I.; Galceran, M. Del M.; López, S.; Martín, M.J.; Martínez, M.; Payà, M.; Puig, J.M.; Trilla, J.; Vilar, J. (1990) *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Ed. 62.

Pascual, A.Y. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid, Narcea.

Raths, L.; Harmin, M.; Simon, S.B. (1967) *El sentido de los valores en la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México, Uteha.

2. Vilar, J. (1992). El diagnóstico de situación. A *Comunicación, lenguaje y educación*, 15 (pp.99-106). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Resum.

En aquest article s'explica què és la tècnica del diagnòstic de situació. S'explica el seu origen, l'objectiu que persegueix, la utilitat que té dins del desenvolupament del criteri moral i la forma d'utilització. Finalment, es mostren alguns exemples per a la seva aplicació.

El diagnóstico de situación.

1.- Introducción.

El diagnóstico de situación es una técnica de educación moral que tiene por objeto el desarrollo de la capacidad de valorar las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática así como las posibles consecuencias de cada una de ellas, a partir de una situación de diálogo organizado.

En este sentido, el diagnóstico de situación contiene características de tres tipos de procedimientos habitualmente utilizados en educación moral:

- Aquellos que tienen por objeto desarrollar en el sujeto su capacidad de análisis (porque se debe distinguir en primer lugar los hechos que se presentan en una situación y las diversas opciones que se barajan, así como los valores que se implican en cada una de ellas).
- Aquellos que tienen por objeto desarrollar el juicio moral (porque se suele producir incertidumbre sobre la validez y bondad de la decisión tomada una vez que se analizan las consecuencias de cada decisión y porque el diálogo organizado es una fuente de novedad cuando las opiniones que se presentan son diversas o controvertidas).
- Aquellos que tienen por objeto el desarrollo de la capacidad de llegar a acuerdos mediante el diálogo y la argumentación (pues el diagnóstico o valoración final requiere que los diferentes miembros del grupo realicen la actividad de diagnóstico mediante el uso de la argumentación y la exposición de razones, las valoren críticamente y lleguen a algún tipo de síntesis).

El punto de partida de esta técnica es, como en los dilemas morales, una situación real o hipotética donde un protagonista ha tomado una decisión sobre una situación problemática de difícil solución, en la que entran en conflicto diversos valores más o menos básicos.

La diferencia fundamental con los dilemas morales es que la técnica de diagnóstico tiene más que ver con los contenidos de los valores que se implican en la situación o que se presentan en la materia que se está tratando que con la forma del juicio que se está emitiendo. Es decir, mientras los dilemas se dirigen específicamente a discutir las razones que han movido al protagonista a tomar una decisión determinada, el diagnóstico de situación busca sobre todo que se analice la decisión en sí, que se consideren los valores que se ponen en juego en esa decisión, que se busquen otras alternativas posibles a la decisión que se ha tomado y que se valoren las consecuencias que se derivarían de tomar alguna de ellas.

Por otra parte, esta técnica resulta muy útil para desarrollar la capacidad de análisis de situaciones complejas en las que se deben tener en cuenta un número más o menos importante de factores que influyen en esa situación, así como sus posibles consecuencias. Fomenta la habilidad para discernir entre alternativas diversas al considerar las consecuencias que se derivan de cada una de ellas así como los valores que se ponen en juego.

Esta técnica sigue básicamente tres etapas fundamentales:

- En primer lugar, se presenta una situación conflictiva a los alumnos y se les pide que en grupo o de manera individual busquen criterios para juzgar la situación. En relación con los criterios establecidos, deben pensar otras posibles alternativas posibles que se habrían podido tomar en esa situación.
- En segundo lugar, se valoran las consecuencias de las diferentes alternativas posibles que los alumnos han presentado, en relación a los valores que se ponen en juego en cada una de ellas.
- En tercer lugar, se procede a emitir un juicio para esa situación -que será el diagnóstico propiamente dicho-, después de haber discutido colectivamente las repercusiones o consecuencias de la decisión tomada inicialmente o de las decisiones posibles.

Estas tres etapas fundamentales se pueden desglosar en seis pasos:

1. Identificar y clarificar los valores implicados en la situación que se discute (centrar el problema de manera que queden claros los valores que se ponen en discusión y los argumentos que se aportan).
2. Buscar hechos y datos significativos para el problema que se debate que puedan servir de alternativa a la decisión inicial. Es importante distinguir entre hechos y valores.
3. Comprobar el grado de confianza que nos merecen las posibles alternativas después de considerar los valores que cada una de ellas ponen en juego.
4. Clarificar la relevancia de las alternativas que se han presentado y si son útiles para ayudar a clarificar el problema que se está tratando.
5. Alcanzar una postura consensuada entre todos los miembros del grupo que analizan el tema, a la luz de lo aportado en las etapas anteriores.
6. Evaluar la decisión que se tomó inicialmente viendo si es aceptable en sí misma y en sus consecuencias previsibles.

En síntesis, podemos decir que esta técnica intenta ayudar a los alumnos a pensar, analizar, criticar y juzgar la realidad que les rodea. También les ayuda a buscar y formar criterios y a emitir juicios estudiando los diferentes niveles en los que se mueve la persona, así como los diversos ángulos de de los que se puede enfocar un mismo acontecimiento.

2.- Ejemplo de actividad.

La actividad que se pone de ejemplo está seleccionada para personas de 14-16 años aproximadamente y trata el tema de la dificultad que tienen los jóvenes para decidir su futuro cuando se plantean posibilidades muy distantes entre ellas y que afectan la cuestión laboral.

Iremos mostrando cómo se desarrolla la actividad en relación con los pasos que anteriormente hemos anotado.

2.A. Presentación del problema.

Se reparte un texto donde está explicada la situación problemática que se debe diagnosticar. Este texto ha de mostrar claramente cuáles son las alternativas que se presentan así como el núcleo del problema. La narración ha de acabar mostrando la decisión que toma el protagonista de la historia que se expone.

También se debe tener preparada una lista de preguntas orientativas para realizar el diagnóstico.

Título de la actividad: "El futuro, el trabajo y el estudio."

"La actividad que os proponemos tiene por objeto que reflexionéis sobre las dudas que se os presentan a la hora de decidir vuestro futuro. "¿Que haré? ¿Estudiaré, me dedicaré a trabajar, podré compaginar las dos actividades?"

Para trabajar este tema os proponemos que analicéis esta situación de la que más tarde deberéis hacer un diagnóstico o una valoración. Seguramente, este problema ya se os ha comenzado a presentar o sabéis de algún amigo o amiga vuestro que se encuentra ante estas dudas.

"Rosa es una chica que estudia 3ero. de BUP. Nunca ha sido una estudiante excepcional, pero siempre ha trabajado con mucha voluntad y por eso ha obtenido muy buenos resultados en aquellas materias que le gustaban más.

Desde pequeña ha estado muy interesada por el estudio de la naturaleza y hace tiempo que ha decidido estudiar biología cuando vaya a la universidad. A pesar de su interés por el tema, se ha dado cuenta que cada vez le cuesta más interesarse por el resto de materias de BUP. No se siente motivada y además tiene poco tiempo para estudiar. Esto le está produciendo muchas dudas sobre como plantearse el futuro, sobre todo cuando ve que todavía le queda acabar el curso que está haciendo y todo COU. Además, no toda la biología le interesa por igual y ve que deberán pasar aún algunos años antes de que se pueda dedicar específicamente a aquello que le interesa realmente.

Paralelamente, hace unos meses ha comenzado a trabajar en una oficina durante las tardes. Este trabajo tiene el inconveniente que le complica aún más concentrarse en los estudios porque dispone de menos tiempo libre. Además, el otro día le propusieron trabajar todo el día a partir del momento que ella crea conveniente. Es un trabajo monótono que le interesa relativamente, pero es en una empresa sólida y seria, por lo cual puede contar con trabajo fijo y con posibilidades de mejorar su posición laboral.

Ella es consciente que cada vez está menos interesada por los estudios de bachillerato (aunque le interese la biología) y se está planteando dejar de estudiar para ponerse a trabajar. Esta posibilidad le permitirá tener dinero, tiempo libre y liberarse del nerviosismo y el malestar que le produce la situación en que se encuentra respecto de los estudios. Quizás algún día retomará los estudios. Además, tampoco está claro que en la actualidad una persona pueda trabajar de aquello que ha estudiado.

De todos modos, tiene bastantes dudas. Teme que la seguridad de un trabajo fijo la aleje de lo que realmente le interesa y desea más claramente (que es estudiar algunos aspectos muy concretos de la naturaleza).

Después de pensarlo mucho, Rosa ha decidido acabar el curso y ponerse a trabajar."

2.B. Cómo organizarse.

Un aspecto importante es la manera como se organizan los alumnos para garantizar que se realiza un trabajo mínimamente correcto y eficaz. No hay que olvidar que la capacidad de trabajo y la motivación del grupo, que es lo que determina en última instancia que se puedan obtener buenos resultados de la actividad, está directamente relacionada con una planificación adecuada de la tarea que se pretende realizar.

En este sentido, conviene tener en cuenta algunos aspectos. En primer lugar, la organización del grupo. Conviene hacer grupos pequeños que estén

compensados (que todos los miembros del grupo puedan hacer aportaciones y que estas aportaciones generen nuevas dudas entre ellos) y se invita a los alumnos que intenten responder a las preguntas que orientan la realización del diagnóstico.

"Haced grupos de cinco personas. Cada grupo discutirá las preguntas que se anotan a continuación antes de elaborar el diagnóstico definitivo."

2.C. Clasificación de las preguntas orientadoras.

Relacionado con el apartado anterior, otro de los factores importantes a tener en cuenta es que los alumnos no se sientan desconcertados ante las preguntas que deben ir respondiendo y no baje el nivel de atención respecto de la tarea.

Así pues, en primer lugar mostraremos algunas preguntas que puede utilizar la persona que dirige la sesión para orientar la reflexión de los alumnos en el trabajo de diagnóstico. Esas preguntas deben ser consideradas como facilitadoras de la reflexión de los alumnos y serán utilizadas cuando baje el nivel de discusión, ya sea porque no se comprende lo que se pide en alguno de los pasos del diagnóstico, ya sea porque hay algún paso que les resulta más difícil de resolver.

Preguntas orientadoras para valorar las alternativas y pensar las consecuencias:

- ✓ *¿Crees que vale la pena estudiar materias que no te interesan durante mucho tiempo, sabiendo que lo que más te interesa tardará mucho en llegar?*
- ✓ *¿Crees que vale la pena dedicar demasiados esfuerzos a estudiar si no tienes demasiadas garantías que trabajarás en el campo de lo que has estudiado?*
- ✓ *¿Crees que los estudios escolares y de BUP. ofrecen lo que los alumnos necesitan?*
- ✓ *¿Qué crees que deberían ofrecer los estudios de BUP?*
- ✓ *¿Qué crees que les sobra?*
- ✓ *¿Crees que en vuestra edad tenéis el soporte necesario por parte de los adultos con los que tenéis relación? Explica en qué crees que sí y en qué crees que no.*

- ✓ *¿Crees que la cuestión económica es decisiva para decidir si continuar estudiando o no? Piensa si no lo es nunca, si depende de las circunstancias o si lo es siempre.*

2.D. Organización de las preguntas dirigidas a los alumnos.

Cuando se presenta el texto a los alumnos donde se muestra la situación, debemos aportar también el listado de preguntas o actividades que se deben seguir para hacer el diagnóstico. Estas cuestiones deben ir siguiendo, en la medida de lo posible, los pasos que anteriormente anotábamos sobre cómo realizar el diagnóstico.

Así pues, a continuación mostraremos las preguntas orientadoras que se hacen a los alumnos y las iremos relacionando con los pasos que se deben seguir en la realización del diagnóstico.

Preguntas que se plantean a los alumnos y relación de las mismas con los pasos del diagnóstico:

1.- Identificar y clarificar los valores implicados en la situación que se discute.

- ✓ *Si tú fueras Rosa, ¿qué harías?*
- ✓ *Piensa razones a favor y razones en contra sobre la decisión tomada por Rosa.*
- ✓ *Considerad las consecuencias de esta decisión.*
- ✓ *Pensad qué ha valorado Rosa para tomar esta decisión.*

2.- Buscar hechos y datos significativos para el problema que se debate que puedan servir de alternativa a la decisión inicial.

- ✓ *Buscad el núcleo del problema. Realmente, ¿cuál es el problema, cuales son las variables que lo condicionan y cuáles son los valores que se ponen de manifiesto?*
- ✓ *Una vez habéis encontrado el núcleo del problema y las variables que lo condicionan, pensad alternativas posibles a la decisión que ha tomado Rosa.*
- ✓ *Analizad los valores que se ponen en juego en cada una de las alternativas que habéis pensado, es decir, mostrad qué es lo que se valora con mayor insistencia en cada una de ellas (por ejemplo:*

paciencia, capacidad de autocontrol y de fijarse objetivos a largo plazo, beneficio económico, estatus social, sinceridad con uno mismo, tranquilidad personal...).

3.- Comprobar el grado de confianza que nos merecen las posibles alternativas después de considerar los valores que cada una de ellas ponen en juego.

- ✓ *Valorad las consecuencias de cada alternativa en función de los valores que se han seguido para proponer las alternativas.*

4.- Clarificar la relevancia de las alternativas que se han presentado y si son útiles para ayudar a clarificar el problema que se está tratando.

- ✓ *En función de las consecuencias que habéis analizado, ordenad las posibles alternativas de la más satisfactoria a la menos satisfactoria. Poned en cada una de ellas lo que se valora con más importancia.*

5.- Alcanzar una postura consensuada entre todos los miembros del grupo que analizan el tema, a la luz de lo aportado en las etapas anteriores.

- ✓ *A partir del trabajo que habéis realizado hasta este momento, haced una propuesta consensuada sobre qué decisión creéis que habría sido más correcta y por qué.*

6.- Evaluar la decisión que se tomó inicialmente viendo si es aceptable en sí misma y en sus consecuencias previsibles.

- ✓ *Elaborad un diagnóstico final sobre la decisión que ha tomado Rosa. Justificad el diagnóstico.*

2.E. Elaboración de una conclusión final.

En el apartado B hemos anotado la necesidad de organizar la clase en pequeños grupos y esta organización la hemos mantenido durante toda la actividad. Para finalizar la actividad, conviene que cada uno de los grupos manifieste las conclusiones a que han llegado y que elaboren conjuntamente, ahora ya todos los alumnos de la clase juntos, una conclusión final donde se muestre el diagnóstico colectivo que se realiza y las razones que lo justifican.

Conviene remarcar que, en general, este tipo de actividades acaben siempre con una conclusión colectiva sobre el trabajo que se ha realizado. El esfuerzo final de llegar a un acuerdo colectivo puede significar que todo el trabajo anterior cobre sentido y sea provechoso. Si queda interrumpido en algún punto, puede ocurrir fácilmente que los esfuerzos realizados tanto individualmente como en los pequeños grupos se diluyan y se pierdan por la razón de no haberse materializado en una conclusión que haga de resumen respecto del tema concreto que se discute como de las habilidades puestas en funcionamiento para la realización del ejercicio:

"Ahora que ya habéis elaborado el diagnóstico, haced una puesta en común de las conclusiones a que cada grupo ha llegado. A continuación haced un mural donde se exponga una conclusión conjunta de toda la clase. Si no hay un acuerdo más o menos amplio, conviene que en el mural se incluyan las opiniones más destacables que hayan aparecido en la discusión final."

3.- Algunos ejemplos de diagnóstico de situación.

3.a. "Juzguemos los casos".

El Sr. Sumoi es propietario de una empresa inmobiliaria. Hace dos años terminó un bloque de 60 viviendas y dos parkings. Los negocios le han ido muy bien pero, esperando que la evolución del mercado de la vivienda fuera todavía positiva, dejó por vender 10 pisos y un parking de 70 plazas. Ahora, al cabo de dos años, los ha puesto a la venta con un incremento de 1'5 millones por cada plaza de parking y tres millones por cada piso.

- ✓ *¿Consideras correcta la actuación de este personaje? ¿Por qué?*
- ✓ *¿Qué valores crees que ha considerado para tomar esta decisión?*
- ✓ *¿Qué piensas que debería haber hecho? Anota alguna alternativa y los valores que se tienen en cuenta en cada una de ellas.*
- ✓ *¿A quién puede repercutir la actuación del Sr. Sumoi? Piensa en las consecuencias de las alternativas que has anotado.*
- ✓ *¿Piensas que este personaje ha actuado con profesionalidad? ¿Por qué?*

- ✓ *¿Cual crees que habría sido la actuación más correcta? ¿Por qué?*
- ✓ *Haz una valoración final del caso.*

3.b. "La corrección de exámenes."

Aurora es profesora de Ciencias Sociales en una escuela. Este fin de semana tiene que corregir un inmenso bloque de exámenes finales de sus alumnos para poder tener entregadas las notas el lunes pero precisamente le han llamado unos amigos, que hace mucho tiempo que no ve, para que vaya con su marido a pasar el fin de semana a la torre que aquellos tienen en Port de la Selva. Ella tiene muchísimas ganas de verlos y de salir, así que le pide a su hija, que está estudiando segundo de historia, que le corrija los exámenes y le ponga las notas.

- ✓ *¿Consideras correcta la actuación de este personaje? ¿Por qué?*
- ✓ *¿Qué valores crees que ha considerado a la hora de tomar esta decisión?*
- ✓ *¿Qué piensas que debería haber hecho? Apunta algunas alternativas y los valores que se tienen en cuenta en cada una de ellas.*
- ✓ *¿A quién puede repercutir la decisión que ha tomado Aurora? ¿En qué sentido? Piensa las consecuencias de las alternativas que has anotado.*
- ✓ *¿Piensas que este personaje ha actuado con profesionalidad? ¿Por qué?*
- ✓ *¿Cual crees que habría sido la actuación más correcta? ¿Por qué?*
- ✓ *Haz una valoración final del caso.*

Bibliografía:

Martínez, M.; Puig, J.M. (1989) Educación moral y democracia. Laertes. Barcelona.

A.A.V.V. (1990) Ètica i escola. EL tractament pedagògic de la diferència. Rosa Sensat. Barcelona.

3. Vilar, J. (1995). Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social. A *Comunicación, lenguaje y educación*, 27 (pp. 39-51) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Resum.

En aquest article s'exposen les diferents formes clàssiques d'entendre la inadaptació social dels joves i adolescents, des dels models clàssics de la caritat i el control als models socioeducatius, passant per les lògiques terapèutiques. Una vegada ja situats en el model socioeducatiu, s'exposa el sentit i la utilitat que té l'utilització de les tècniques d'educació moral en aquests col·lectius, dins del seu procés de socialització i s'indiquen alguns apunts bàsics sobre una possible proposta curricular (objectius, continguts de treball i metodologia).

Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social.

La inadaptación social es un tema complejo y apasionante, difícil de abordar en su amplitud y generador de opiniones encontradas. Complejo en su génesis como proceso sistémico de interacción de factores; por la multiplicidad de explicaciones teóricas que desde un marco u otro se han elaborado para comprender este fenómeno. Complejo, además, por las pasiones que levanta en la opinión pública, en aquellos que recuerdan que la inadaptación existe cuando la viven como experiencia desagradable o cuando los medios de comunicación explotan el tema desde su vertiente más sensacionalista.

Las páginas que vienen a continuación pretenden ser una reflexión sobre la inadaptación social, concretamente sobre el trabajo educativo que se realiza con jóvenes y adolescentes. Estas reflexiones aparecen después de pasar unos cuantos años trabajando desde la posición del educador (aquella persona que está en la soledad de la "primera línea", que no elabora teorías pero que se responsabiliza directamente del proceso reeducador y que sufre de lleno la frustración del niño, del joven o del adolescente además de la sordidez del ambiente de donde éste procede).

Como se observará, las ideas que expondremos se encuadran en un marco teórico perfectamente discutible, a menudo difuso y, sobre todo, ecléctico. Sólo pretenden dar algunas claves que faciliten tanto la comprensión como el tratamiento de la inadaptación desde un prisma educativo. Estas reflexiones están pensadas desde el punto de vista del educador social y dedicadas a él, que además de la pureza de los encuadres teóricos necesita ver como éstos le dan pistas para su trabajo cotidiano.

Reeducación, terapia, tratamiento, acompañamiento ¿cuál es el encargo?

Recordemos que en el momento de finalizar el curso 94-95, asistimos al nacimiento *académico* de la profesión de educador social. Remarcaremos la dimensión académica porque, en realidad, el educador social como persona que

trabaja en la educación no formal no es un invento nuevo. Quizá la novedad está en que por primera vez se reconoce explícitamente la dimensión educadora de esta profesión, cosa que no siempre ha estado clara¹.

Conviene recordar que se ha llegado a este punto porque la reflexión sobre las causas de la inadaptación y los planteamientos para la intervención han evolucionado desde posiciones basadas estrictamente en el control social hasta las que abogan por una intervención constructiva que posibilite el desarrollo de la persona, pasando por explicaciones de carácter terapéutico o clínico.

Así pues, el educador social ha sido lo que estos modelos teóricos han definido que fuera, a saber, el controlador que aplica una disciplina rígida basada en el castigo, el cuidador que distrae y convive en los momentos informales y cotidianos del día que el técnico en las ciencias del comportamiento no está interviniendo... para ser finalmente definido como el experto en educación que se responsabiliza directamente del proceso de cambio del sujeto inadaptado.

Podemos observar que las intervenciones que arrastran viejos rasgos de la escuela clásica (modelo de control, represivo, disciplinario) o algunos otros de la escuela positiva (sobretudo el modelo de rehabilitación con sus componentes clínicos) están siendo paulatinamente sustituidas por una concepción educativa de la intervención, que implica formación, estimulación y creación de experiencias positivas, esto es, por un modelo de reintegración.

De hecho, si hacemos un repaso de los textos legales que rigen el tratamiento actual de jóvenes y adolescentes infractores llegamos a la conclusión que la intervención ha de estar dirigida hacia la reintegración, debe tratar los aspectos personales que tienen que ver con la relación en la comunidad desde el conocimiento de los mecanismos evolutivos que potencien la reinserción social mediante la recuperación de los recursos relacionales del sujeto inadaptado y

¹ Resulta interesante hacer un repaso al artículo de A. Petrus (1991). "La educación social, un reto para hoy" en las *Actas del II Simposio de la E.U. del Profesorado de Palencia*. Caja España, para comprobar que el educador social ha servido para menesteres que a menudo nada han tenido que ver con la educación. También puede resultar interesante hacer un repaso de los diferentes nombres que ha recibido (cuidador, auxiliar...), así como los requisitos para acceder al empleo.

todo ello mediante una intervención que ha de ser educativa, centrada en un marco de aprendizajes.

Aún así, desde nuestro punto de vista, creemos que por múltiples razones, el componente educacional de la intervención del educador social sigue sin estar claramente definido. Como muestra, basta observar el uso indiscriminado que se da a la idea de "lo educativo" en la educación social como si de una especie de cajón de sastre se tratara, donde todo cabe y poco se concreta. En nombre de la educación se prohíbe o se otorga, se consiente o se reprime, se justifican actuaciones (a veces técnica y moralmente dudosas) o se coartan otras.

Así pues, aún viendo la dificultad de enmarcar el concepto, incluso aceptando lo improcedente de pretenderlo, nos aparece un interrogante: ¿no será que no somos capaces de acotar las líneas maestras del componente educacional cuando salimos del terreno de la educación formal? En vista de este estado de cosas, y en un intento de buscar respuestas, a continuación nos proponemos describir lo que desde nuestro punto de vista ha de ser la tarea del educador social o, dicho de otra manera, el rasgo que caracteriza el componente educativo de esa tarea.

La tarea del educador social.

Si hay algo en lo que sin lugar a dudas se ha profundizado en el terreno de la educación social en los últimos tiempos, es precisamente la dimensión "social" de la expresión. En cambio, el tema que no ha sido tan desarrollado -quizás por obvio (¿?)-, es la idea de educación dentro de lo social. Concretamente, en el terreno de la infancia y la adolescencia inadaptada, la duda del educador consiste en definir los rasgos de su profesión, cosa que frecuentemente hace por oposición a las de las otras personas que intervienen en el trabajo reintegrador.

¿De qué se parte? La respuesta parece sencilla. El educador convive, está, vigila, propone... pero, ¿qué, o sobre qué? Por otra parte, el trabajo que se desarrolla, ¿nos acerca a la educación o a menudo es algo distinto a ella?

Para poder avanzar, conviene recordar que el tratamiento de la inadaptación, en el fondo se resume en dos posiciones: la que considera que la inadaptación es una situación de deterioro, con lo cual el tratamiento debe ser reeducador o terapéutico, y la que considera que la inadaptación (al menos en sus inicios) es una forma de socialización similar a la de la persona integrada pero que ha tomado otra dirección y que puede modificarse mediante la creación de nuevas situaciones de aprendizaje.

Concepción de la inadaptación.	Tratamiento.
<ul style="list-style-type: none">.- Deterioro personal..- Alteración de la visión social..- Desviación..- Sociopatía.	<ul style="list-style-type: none">.- Reeducación..- Entrenamiento en un modelo..- Control..- Terapia conductual.
<ul style="list-style-type: none">.- Socialización no convencional..- Significación personal..- Bajo desarrollo del área social..- Experiencias sociales deficitarias.	<ul style="list-style-type: none">.- Reintegración..- Elaboración de nuevas significaciones..- Estimulación de la dimensión social..- Aprendizaje de experiencias sociales.

La primera se centra en el control y otorga el protagonismo a las situaciones de relación terapéutica. La segunda se centra en la creación de situaciones de aprendizaje y otorga el protagonismo a la intervención educativa.

Desde esta segunda opción, no debe olvidarse que las manifestaciones iniciales de conductas inadaptadas quedan incluidas en lo que conocemos como inadaptación objetiva² (manifestación de comportamientos no aceptados por el grupo normativo que la persona inadaptada manifiesta sin tener una clara conciencia de que aquello "no está bien", como resultado de una forma particular de entender el mundo -proceso de significación- generada por una socialización en un medio carencial).

Desde este posicionamiento se parte de la idea que a menudo un joven es inadaptado debido a las experiencias de aprendizaje mediado que ha tenido a lo largo de su socialización (mejor dicho, por las experiencias que ha dejado de

² Valverde, J. Op. cit. pag. 134-136.

tener) y que le han marcado un "techo" en su desarrollo de la competencia social.

Otra cosa muy distinta es cuando el proceso de inadaptación se subjetiviza como resultado de la intervención anormalizadora de los mecanismos de control social, con lo cual, la visión de la realidad pasa de ser el resultado de un proceso de significación personal a una alteración de la esa realidad, que se concreta en actuaciones conscientes contra el grupo normativo como respuesta a la presión de esos mecanismos de control. De ahí que el trabajo con población inadaptada, sobretudo en edades tempranas, convenga plantearlo desde esta perspectiva formadora, estimuladora, creativa y responsabilizadora de los propios actos y no tanto desde el tratamiento terapéutico del "paciente social", más acorde con una situación de inadaptación subjetiva.

Si consideramos que el hecho educativo implica una relación de intercambio comunicativo, entonces tenemos que el educador social es un profesional de la mediación, experto en crear situaciones comunicativas, -y por ello, educativas- ya sean con uno mismo o con los demás.

En segundo lugar, si ese intercambio ha de implicar un progreso, tenemos que el educador social ha de ser capaz de crear situaciones ricas, creativas y variadas que impliquen una crisis y un cambio progresivo. Esto significa que es capaz de conocer el punto de partida del grupo o de la persona concreta con quien trabaja (diagnóstico), es capaz de definir un punto de llegada que sea asequible a ese grupo o a esa persona (pronóstico) y además es capaz de concretar el proceso que lleve desde el punto de partida al punto de llegada mediante situaciones dinámicas que lleven de un equilibrio a un nuevo equilibrio pasando por espacios de crisis.

Dicho en términos cibernéticos³, el trabajo del educador consiste en crear situaciones de crisis optimizadoras desde la configuración de medios educativos

³ Sanvisens, A. *Concepción sistémico cibernética de la educación*. A Castillejo, J. (1987). *Pedagogía sistémica*. Ceac. Barcelona.

Puig, J. (1986). *Teoría de la educación*. P.P.U. Barcelona.

(entendidos como sistemas abiertos que están en interacción con otros sistemas) con un alto grado de educabilidad (esto es, de riqueza, de capacidad de conexión con el sistema educando), a partir de conocer el grado de educatividad del educando (esto es, la plasticidad o el grado de abertura que posee como sistema).

Desde este marco explicativo, podemos entender que el educador se convierte en un sujeto imprescindible en el proceso reeducador porque es quien trata al joven desde la globalidad, pone en crisis su forma de entender el mundo, le posibilita conocer mediante su uso otras formas más adecuadas de relación social y, lo más importante, le acompaña en ese duro proceso de aprendizaje. Así pues, la intervención educativa consiste en crear artificialmente un marco estimulador de la sociabilidad que, mediante situaciones de aprendizaje, desarrolle aquellas áreas evolutivas que afectan la construcción de la visión social y que no han evolucionado suficientemente por haber vivido en un ambiente carencial.

A partir de este momento, el niño o el joven pasa de ser un paciente a ser un aprendiz. Ahora bien, la siguiente pregunta que debemos hacernos es: aprendiz, ¿de qué?

De nuevo nos encontramos con la necesidad de encontrar un marco teórico que defina la orientación y el proceso que esa intervención debe seguir y que nos posibilite señalar algunos objetivos y contenidos básicos a desarrollar en la tarea educativa.

En esta aproximación, indicaremos primero algunos contenidos intuitivos que se desprenden de la pregunta que plantea C. Coll⁴ para descubrir los elementos de trabajo básicos que posibilitan la relación social, en una situación de aprendizaje:

¿Qué tipo de habilidades, de destrezas, de posibilidades de acción, de tendencias de comportamiento, son necesarias -y/o serán probablemente

⁴ Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Laia. Barcelona. P. 99.

necesarias a corto y medio plazo- para que un niño pueda convertirse en un miembro adulto y activo de la sociedad, capaz de interactuar constructivamente con los otros miembros de la misma y capaz de enfrentar y resolver eficaz y creativamente los problemas habituales que se le planteen en el transcurso de su existencia?

Los aspectos que se desprenden de esta pregunta tienen que ver con la construcción personal, el desarrollo de habilidades relacionales, la manifestación de conductas y hábitos compartidos con el grupo normativo o mínimamente tolerados por éste, la autonomía, la responsabilidad y la interacción interpersonal para la regulación de la vida en común. Todos estos elementos se relacionan entre ellos y constituyen una entidad sistémica que la persona integra y manifiesta en su proceso particular de significación de la realidad, esto es, en la construcción de su visión del mundo y en la configuración del tipo de relaciones que llegará a mantener con los demás.

El marco teórico que utilizaremos para abordar estas cuestiones y que nos permitirá entender algunos aspectos fundamentales del proceso de significación, lo vamos a encontrar en el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral de L. Kohlberg, ya que, desde nuestro punto de vista, la sociabilidad transcurre de forma paralela al desarrollo de la moralidad del sujeto. Es más, depende de éste. Puede parecer extraño buscar respuestas a estas cuestiones en un terreno aparentemente tan alejado de la inadaptación social como es el desarrollo moral y la ética, pero, en definitiva, como indica J.L. Aranguren, los problemas derivados de la vida en común son inevitables y constitutivos para el ser humano, tanto como la necesidad de vivir en comunidad y, en el fondo, tal y como se puede ver un breve análisis de las tendencias actuales en esta disciplina, se resumen en situaciones de conflicto que necesariamente deben solucionarse desde el diálogo y la comunicación. En este sentido, la inadaptación social no deja de ser un problema ético de comunicativo entre dos grupos (o sistemas), el grupo inadaptado y el grupo normativo que se puede

abordar, al menos en parte, desde el estudio del desarrollo de la moralidad⁵ en el ser humano.

La teoría de Kohlberg ayuda a enfocar el tema de la inadaptación social, sugiere algunas líneas de trabajo, pero no soluciona el tema en su totalidad. Esto mismo ocurriría con cualquier otra teoría, ya que esta es una problemática compleja que sólo se puede abordar desde la complementariedad de planteamientos teóricos. En este sentido, se observará que Kohlberg proporciona un marco a partir del cual se pueden integrar otros elementos teóricos que se complementan entre ellos y además, da respuesta a las posibilidades reales de trabajo del educador social que hemos caracterizado como la persona experta en generar situaciones de aprendizaje y de intercambio comunicativo en el marco de la relación cotidiana, orientadas hacia un cambio personal del educando que se desarrollará mediante la crisis de su percepción de la realidad, en un proceso global de acompañamiento.

El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral de L. Kohlberg.

L. Kohlberg considera que la moralidad, esto es, la capacidad de elaborar juicios morales, de comprender la idea de norma social y de presentar un comportamiento en función de esa idea de norma, es una de las áreas evolutivas fundamentales que constituyen el ser humano, por lo cual, se puede estudiar partiendo de la idea de estadio y de estructura. Así pues, un estadio moral es una estructura de pensamiento que posibilita una manera determinada de razonamiento y de comportamiento. Cada una de estas estructuras o estadios vienen determinada por lo que la persona considera valioso dentro de un problema moral o por los aspectos que la persona tiene en cuenta la hora de

⁵ Para no extendernos en la exposición de nuestra visión sobre la educación moral, recomendamos la consulta del monográfico sobre educación moral "Métodos y técnicas para el educador en las áreas del currículum", nº 15/1992, publicado en esta misma revista donde también se muestran las técnicas básicas.

emitir un juicio de valor. Se observa que esta idea nos lleva directamente al concepto de significación que antes anotábamos y que más tarde retomaremos. En segundo lugar, Kohlberg distingue entre el juicio moral y la acción moral. El juicio moral es el marco lógico, teórico, la guía universal para entender la realidad y construir respuestas ante los conflictos con esa realidad. Es un proceso cognitivo a través del cual se reflexiona, se revisan los propios valores y la percepción de la realidad para dar posteriormente emitir una respuesta. La acción moral es la actuación concreta que se manifiesta ante una situación de conflicto moral.

La utilidad de considerar esta propuesta evolutiva está en el hecho que podemos ver un progreso desde la simplicidad a la complejidad de la percepción de la realidad interpersonal. Este tránsito se da a través de seis estadios que se agrupan en tres niveles: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional. Cada uno de estos niveles nos indica la forma como la persona se posiciona ante la realidad social.

El nivel preconvencional se caracteriza por el hecho que la persona se siente fuera de la realidad social. Se preocupa por sus intereses o por los de aquellos que le son próximos, pero desconoce significativamente la idea del "otro". De hecho, es una persona anclada en el egocentrismo que actúa desde el punto de vista del sujeto concreto, que entiende los problemas como una cuestión interpersonal y que ve las normas sociales como algo externo a ella. Además, considera que las normas son un capricho del que tiene más poder y conviene cumplirlas para evitar un castigo (estadio 1).

También se da el caso de que se consideren otras posturas diferentes a la propia aunque no puedan asumirse simultáneamente dos puntos de vista. En este caso, los problemas se solucionan en base a la reciprocidad, es decir, se basan en la idea de intercambio o de respuesta al otro con un criterio similar al que antes él ha emitido (que sería el ya conocido "ojo por ojo, diente por diente" del estadio 2).

El nivel convencional se caracteriza por el hecho que la persona se siente inmersa en el marco social. Considera necesarias las normas sociales porque, aunque le limitan, también le garantizan su espacio vital. En este nivel, el "otro" ya existe y el interés no se centra solamente en las personas próximas sino en el grupo social considerado en su totalidad. Obsérvese que este nivel implica un cambio substancial y cualitativo respecto de la forma de significar la realidad del anterior nivel.

Ahora, los problemas ya afectan a todo el grupo y superan el marco interpersonal. Incluso se puede tener en cuenta la perspectiva de una tercera persona y comparar diversos puntos de vista simultáneamente. Desde esta óptica, el sujeto se preocupa por la aprobación social, por actuar como se espera de él que actúe aunque no comprenderá bien por qué debe hacerlo de esa manera, moviéndose siempre en la legalidad y el orden establecido, ya que en este punto, las normas son inamovibles (estadio 3).

En el momento que asume plenamente la idea de grupo social y entiende el valor de las normas, no sólo actuará como se espera que lo haga sino que alcanzará la idea de sistema social, el equilibrio del cual depende del concurso de todos (estadio 4).

El nivel postconvencional se caracteriza por el hecho que la persona se distancia de la norma (a la que puede llegar a ver como injusta ya que se antepone la conciencia a la legalidad) y la redefine desde principios filosóficos de carácter universal. En este nivel se reconoce plenamente la idea del "otro" (estadio 5). A diferencia del estadio anterior, las normas no son fijas sino que se construyen con el concurso de todos a partir de un contrato social. Por ello, deben ser revisadas y son perfectamente cambiables.

Si se llega a hacer una abstracción de todo el proceso y se configura la idea de norma y de pacto social desde un posicionamiento filosófico basado en la igualdad, la solidaridad y la empatía, entonces estamos en el último estadio (estadio 6).

Gràficament resultaria:

Nivel preconvencional.	Nivel convencional.	Nivel postconvencional.
Estadio 1: moralidad heterónoma. Estadio 2: individualismo y reciprocidad.	Nivel 3: expectativas interpersonales mutuas. Nivel 4: sistema social y conciencia.	Estadio 5: contrato social y derechos individuales. Estadio 6: principios universales.

Un aspecto que se desprende de esta breve exposición y que el propio autor indica, es el hecho que el desarrollo moral como capacidad evolutiva está estrechamente relacionado con otras dos áreas fundamentales: el desarrollo lógico y la perspectiva social. Así pues, se establece una relación de dependencia donde la perspectiva moral está en función del desarrollo de la perspectiva social y la capacidad de asumir roles (estadios de Selman⁶) y ésta, a su vez, del desarrollo lógico y la capacidad de abstracción (estadios de Piaget).

Gràficament resultaria:

Desarrollo lógico (Piaget).	Perspectiva social (Selman).	Juicio moral (Kohlberg).
Preoperacional. Operaciones concretas. Operaciones formales.	Individual concreta. Miembro de la sociedad. Más allá de la sociedad.	Preconvencional. Convencional. Postconvencional.

El aspecto más destacable de esta comparación es que en cada uno de los niveles, la persona tiene una significación de la realidad particular y diferenciada, difícilmente compartible entre niveles hasta el punto que entre colectivos con niveles distintos la comunicación se hace difícil, incluso imposible.

A partir de aquí, propondremos tres grandes formas genéricas de significar la realidad desde la integración de la teoría de Piaget, de Selman y de Kohlberg.

⁶ Perspectiva egocéntrica, adopción de perspectivas socio-informativas, adopción auto-reflexiva de perspectivas, adopción recíproca de perspectivas y orientación a la perspectiva de la sociedad.

Hablaremos de un tipo de significación preconventional, una convencional y otra postconvencional. Cada una de ellas nos permitirá comprender la manera como la persona entiende la realidad, vive la relación social y el conflicto, a qué da importancia, que posibilidades de acción y de reflexión posee y, sobretodo, cual es el punto de partida desde donde se deberá organizar la intervención. Este planteamiento nos permite entender la persona inadaptada como el resultado de las vivencias y las posibilidades que ha tenido para hacer un correcto aprendizaje social, es decir, para entender la génesis de la personalidad de los colectivos que parten de una situación de desventaja social y cómo ello los conduce a una posición de inadaptación objetiva.

Una segunda cuestión fundamental de la teoría de Kohlberg es la idea de Comunidad Justa. Bajo este concepto, Kohlberg plantea la importancia del grupo de relación para la estimulación personal en las áreas morales. La idea es que, en función del tipo de relaciones que se dan en el grupo (si son de igualdad, reciprocidad, participativas y democráticas, o si son preconventionales) la persona evolucionará cognitivamente en su percepción de la realidad social. Conviene destacar que desde esta perspectiva la intervención educativa como marco generador de nuevas experiencias que posibilitan el desarrollo personal hacia formas más elaboradas para comprender la realidad y abordar el conflicto a través del ensayo compartido adquiere una dimensión muy destacable.

A continuación, veremos algunos aspectos que toman sentido desde este marco teórico.

Los objetivos y contenidos de trabajo.

Después de todo lo que hemos visto hasta este momento, consideramos que la finalidad del proceso educativo que se desprende de la caracterización del sujeto como persona que significa la realidad desde la preconventionalidad, ha de ser la reintegración del sujeto en la sociedad a través del desarrollo de sus

capacidades cognitivas y sus habilidades personales para ir de la preconventionalidad a la convencionalidad.

Estos objetivos pueden trabajarse tanto con personas que por su edad ya deberían haberlos alcanzados, como en situaciones que por una cuestión de desventaja social y de pobreza en los contextos de socialización y aprendizaje se observa que fácilmente pudieran no llegar a alcanzarse. Estos objetivos nos permitirán fácilmente reconocer los contenidos de aprendizaje que deben desarrollarse. La descripción de esos contenidos es un empeño que supera los límites de este artículo, por lo que únicamente resaltaremos que en la propia teoría de Kohlberg encontramos pistas suficientes.

Así pues, los objetivos básicos serían:

1. Desarrollar la capacidad de abstracción y de análisis como elementos imprescindibles para poder alejarse de los aspectos anecdóticos de la realidad y descubrir las razones más complejas y profundas que se esconden detrás de una situación conflictiva.
2. Fomentar el autoreforzo y la autoestima para poner fin a las posibles tendencias autodestructivas de la persona y garantizar la predisposición al inicio de un proceso personal de cambio, libremente asumido.
3. Tomar conciencia de la situación personal (autoconocimiento) así como de los pasos para superarla y llegar a ser un sujeto autónomo y realista.
4. Desarrollar las capacidades básicas para resolver conflictos mediante el diálogo.
5. Potenciar las áreas implicadas en la perspectiva social como camino necesario para poder considerar puntos de vista distintos al propio y entender las razones que llevan al otro a pensar y a actuar de la manera que lo hace (descentramiento, capacitación comunicativa y empatía).
6. Desarrollar el sentimiento de pertenencia al colectivo y vivir la norma social como un instrumento necesario que garantiza los derechos propios y ajenos.
7. Estimular la capacidad de razonamiento moral, es decir, de hacer razonamientos reflexivos basados en principios éticos consensuados ante

conflictos de valor o, en su defecto, en el respeto consciente de las normas básicas que regulan la vida en común.

8. Desarrollar las habilidades sociales y comunicativas mínimas para poder cumplir con los requisitos que exige la vida comunitaria (civismo y uso del lenguaje en la relación cotidiana, ya sea conflictiva o no).

9. Ejercitar los mecanismos de autocontrol y autoconocimiento que facilitan la coherencia entre el pensamiento y la acción.

10. Alcanzar los conocimientos básicos que permiten superar una situación de analfabetismo real o funcional.

En la medida que estos objetivos se alcancen, la nueva significación de la realidad se acercará más o menos hacia las exigencias de la vida comunitaria. Esto debemos interpretarlo como un desarrollo significativo de la competencia social que se manifiesta en la capacidad que posa el educando para prever y orientar conscientemente su propia existencia⁷ hacia objetivos personales satisfactorios, dentro de una relación normalizada. Con otras palabras, lo haremos responsable del desarrollo de su historia personal a través de su autonomía.

Sobre las áreas desde donde se desarrolla el aprendizaje.

El trabajo que venimos indicando debe agruparse en tres grandes líneas o áreas de trabajo que de manera complementaria abarquen la persona en su totalidad. Éstos son el ámbito individual, el grupal o colectivo y la vinculación con la comunidad que se convierten en los tres vértices del proceso de construcción personal desde donde se actúa, se aprende, se toma conciencia de los actos propios, se escogen formas más satisfactorias de relación, se ponen en práctica y si el grupo donde se produce la estimulación educativa es mínimamente aceptable, se optimizan hacia formas más elaboradas de construcción personal

⁷ Se habrá pasado del "buscarse la vida" preconventional al proyecto personal de futuro convencional.

y relacional. A continuación veremos los principales rasgos de cada uno de estos ámbitos.

1. El ámbito individual.

Este ámbito se basa en la relación educador-educando y en él se pretende trabajar fundamentalmente el autoconocimiento, la clarificación de la historia personal, el descubrimiento de las posibilidades reales de progreso y los apoyos reales de los que se podrá disponer. En segundo lugar, este ámbito es el marco adecuado para el desarrollo de la capacidad de autocontrol, de proyección de objetivos personales a corto y largo plazo y el marco de responsabilización sobre la propia conducta.

Debemos insistir en el hecho que el posicionamiento individual hacia la problemática personal y hacia el esfuerzo por iniciar un proceso de cambio (que será difícil y a menudo doloroso) es la clave para el progreso. Es más; nos atrevemos a afirmar que si no hay un mínimo autoconocimiento y una mínima voluntad de cambio, el trabajo que realice el educador será inútil. Como mucho, se convertirá en un adiestramiento respecto de los mínimos necesarios para convivir en el marco definido en la relación educativa, pero no en una construcción personal autónoma y reorganizadora de la significación de la realidad.

Quizás, unas palabras de Esperanza Guisán iluminen mejor esta idea: "Únicamente a través del razonamiento y la sensibilización respecto de las propias potencialidades, de las propias posibilidades de alcanzar una existencia madura, un desarrollo gratificante de las capacidades y talentos individuales, se puede conseguir una revolución radical que llegue a las raíces, que tenga como meta una existencia verdaderamente mejor y verdaderamente más digna".

En este proceso de autoconocimiento y autoconstrucción, el educador es fundamental, ya que la implicación del muchacho en su progreso así como la asunción del riesgo de "mirarse para adentro" (sobre todo en momentos críticos como la adolescencia) dependerá en buena medida de la capacidad del adulto

de *acompañar* al joven en este difícil camino. Este ámbito lo centraremos en el marco de la relación tutorial.

2. El ámbito grupal.

Este ámbito se basa en las posibilidades de relación de todos los miembros del colectivo, ya sean educadores o educandos. El aspecto fundamental está en el desarrollo de la organización colectiva de la vida en común y la estimulación de las áreas sociales implicadas en ello (la capacidad de abstracción, la perspectiva social y el juicio moral).

Sin lugar a dudas, este es el marco preferente del trabajo socio-educativo y por esta razón le dedicaremos un espacio mayor. La idea básica es que las relaciones que en este marco se lleguen a establecer son las que realmente constituirán un espacio de ensayo y experimentación. En la medida que éstas sean ricas, el "techo" educativo de la institución o grupo de relación será más alto. No olvidemos que los criterios de preconvencionalidad, convencionalidad y postconvencionalidad se pueden aplicar tanto a personas como a agrupaciones. En realidad, el marco de procedencia del joven inadaptado o en situación de riesgo social se caracteriza precisamente por eso, por ser un espacio que significa la realidad desde la preconvencionalidad entendida como estilo de vida que tiene sus "convenciones", aunque éstas resulten poco aceptables desde un marco de relación mínimamente desarrollado. En este sentido, el potencial estimulador del marco donde se produce la relación dependerá de la conciencia que sobre este tema tengan las personas encargadas de su organización (ya sea el grupo de educadores o todo el grupo de profesionales que intervienen en el trabajo estimulador).

Recordando a J. Franch, "lo que un muchacho o una muchacha es, resulta parcialmente de lo que son los grupos donde ha vivido la experiencia de la relación, de los grupos que ha llegado a constituir con su presencia y de los intercambios que en ellos ha efectuado (...) El resultado es que van configurando progresivamente y en paralelo con el medio un conjunto de

significaciones -o un conjunto de pautas de atribución de significación- que le ponen en disposición de entender y de vivir un determinado nivel y una determinada calidad de cultura con todo lo que ello implica de sentimientos, deseos, aspiraciones y habilidades".

Dicho de otra manera: el joven es lo que ha vivido y será lo que en este espacio de ensayo podrá llegar a vivir. Por otra parte, ¿cómo se aprende a vivir, si no es viviendo? El matiz que conviene señalar es que este "espacio de vida" estará diseñado artificialmente, con una intencionalidad y unos espacios pensados para que generen experiencias de progreso comunitario. Así pues, este ámbito resultará el primer espacio de experimentación y ensayo tanto de los aspectos básicos de la vida en común como de la puesta en práctica de los compromisos individuales respecto de la capacidad de autocontrol, además de ser el espacio de aprendizaje de habilidades básicas como la higiene, el orden, la relación dialógica o la participación comprometida.

El éxito de la propuesta de Kohlberg reside en el potencial de este espacio de relación. Siguiendo la idea de Comunidad Justa como espacio de relación democrática inspirada en los aspectos básicos de la convencionalidad y la postconvencionalidad, el grupo deberá estar organizado desde la idea de cooperación, intercambio, responsabilización e igualdad de todos sus miembros. En función de las características del grupo (edad, nivel de desarrollo en que se encuentran o posible grado de deterioro de alguno de sus miembros), el grado de directividad impuesto por los educadores será más o menos alto. En cualquier caso, la cuestión se concreta en la capacidad de este grupo de adultos en secuenciar correctamente el tipo de relaciones que se potencian y se permiten para que éstas lleven hacia formas más elaboradas de relación comunitaria mediante situaciones donde se ponga en crisis la significación personal y colectiva de la realidad.

Nótese pues la importancia del marco de relación en el proceso educativo de los educandos. De hecho, ésta es una constante de algunas experiencias significativas de este siglo (por ejemplo, la Colonia Gorki, Summerhill o las

realizaciones de l'Escola Nova). La cuestión está en la creación de un espacio de relaciones interpersonales que tenga una inercia hacia estas formas más elaboradas de comunicación basadas en la responsabilización, la autonomía y la empatía, que simultáneamente se pondrán en funcionamiento, en forma de ensayo, en la vida real. El grupo es el espacio vital donde se aprende y se comprende la complejidad de la vida real mediante el ensayo y la identificación de sus componentes.

De aquí podemos obtener una idea clave: el progreso que se manifiesta en el individuo se da en el grupo, a partir del grupo y conjuntamente con el grupo, ya que éste se convierte en un espacio de construcción conjunta. No olvidemos que en todo momento estamos tratando de aspectos de naturaleza social que, en realidad, se presentan inevitablemente en la convivencia. El conflicto que se genera no es exclusivamente de naturaleza individual (que sería lo que Kohlberg define como conflicto cognitivo) sino que tienen una dimensión social, es decir, son conflictos socio-cognitivos.

Este tipo de conflictos determinan una desequilibración de las estructuras de pensamiento cuando la solución del mismo depende de la aparición de la respuesta en el propio grupo mediante una construcción conjunta y que individualmente cada uno de los miembros sería capaz de resolver. En este sentido, diremos que las relaciones interindividuales son cognitivamente estructurantes porque no representan únicamente la posibilidad de imitación de comportamientos, sino que implican la construcción de una respuesta con los demás miembros del grupo con los que se ha generado la dificultad. De hecho, este concepto recoge la idea Vygotskiana de Zona de Desarrollo Próximo: "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces. (...) Esta zona define las funciones que todavía no han madurado pero que se encuentran

en proceso de maduración, funciones que en un tiempo próximo llegarán a la madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario".

Por otra parte, el conflicto socio-cognitivo acelera o mejora el proceso de socialización, desarrolla en mayor grado las competencias sociales, posibilita un mayor control de los impulsos personales (autocontrol) y aumenta la capacidad de empatía.

La creación de este tipo de conflictos se generaran ya sea desde la convivencia cotidiana como desde la planificación estructurada de actividades basadas en técnicas que exijan la relación interpersonal, ya que ambas posibilidades son complementarias.

De todas formas, queremos insistir en el hecho que el éxito en el progreso de la construcción de la competencia social del individuo depende sobre todo de las expectativas formativas que encuentre en el grupo de relación y de las posibilidades comunicativas y participativas del espacio de intervención. Como forma de apoyo, se podrán utilizar algunas técnicas específicas que sólo tendrán validez (al menos desde nuestro punto de vista) si están en sintonía con el ambiente donde se utilizan. En este sentido, quizás deberíamos poner en duda algunas experiencias de estimulación cognitiva que, aún siendo muy útiles en sí, se han experimentado en contextos que precisamente se caracterizan por el hecho de tener un "techo" relacional, comunicativo y responsabilizador muy bajo (como es el caso de las prisiones), con lo cual el potencial real de estimulación ha podido quedar sensiblemente reducido.

3. El ámbito comunitario.

Este ámbito se basa en las posibilidades de relación real que el educando tenga con la comunidad. Si una crítica ha destacado sobre las demás a las propuestas educativas de carácter residencial, es la desvinculación con la realidad donde se deberán demostrar los progresos reales. Por esta razón, consideramos fundamental que aquello sobre lo que se toma conciencia y sobre lo que se ensaya en la relación cotidiana (la sociabilidad y la competencia social en toda

su complejidad) sea puesto en práctica en la vida comunitaria normalizada mientras se mantiene la relación con el grupo donde se aprende y progresa el desarrollo personal. Sólo así podremos tener unas ciertas garantías de que la aparente autonomía de un muchacho o la aparente capacidad de control realmente se han internalizado y se han afianzado sólidamente. Por otra parte, el enfrentamiento con la realidad siempre es un motivo de crisis personal, sobre todo cuando las capacidades personales de relación no están plenamente afianzadas y son todavía un rudimento que hay que integrar. En estos momentos el educador toma de nuevo especial relevancia, ya que deberá reconducir con sabiduría pero con firmeza los conflictos y las dificultades que aparezcan, así como la tentación de abandonar el proceso de esfuerzo personal.

Comentarios finales.

A lo largo de estas páginas hemos intentado centrar cual es la función del educador social y cómo debemos caracterizar su trabajo. Para ello hemos partido del punto de vista de L. Kohlberg que, sin llegar a explicar el problema en su totalidad, nos ha dado algunos elementos para sistematizar el trabajo del educador social en el ámbito donde deberá intervenir, esto es, el grupo de iguales. Insistiremos en que su trabajo se complementa con el que realizan otros profesionales, pero no debe confundirse. El educador no es el maestro, aunque enseñe cosas, ni es el terapeuta aunque su intervención pueda tener indirectamente efectos terapéuticos. El educador es un mediador entre la significación de la realidad del sujeto y otras formas de relación socialmente más satisfactorias. Su trabajo se desarrolla en el grupo aunque contemple la dimensión tutorial y se centrará básicamente en la creación de contextos ricos en posibilidades comunicativas y relacionales, apoyado por el uso de técnicas estimulativas.

La propuesta que hemos presentado no es un proyecto de trabajo. Es un esbozo de las líneas que deberían inspirar una intervención educativa con población que vive en situaciones de dificultad social o marginación. Queda pues lanzada la

propuesta de convertir estas recomendaciones en proyectos operativos de trabajo.

Al margen de esto, será necesario comprender que la problemática que se trata es compleja y que a menudo no tiene solución; acaso una mejora.

En este sentido, debemos ser conscientes que hay elementos que no se solucionan desde esta propuesta. Por ejemplo, continúa siendo fundamental el cambio de mentalidad hacia una mayor tolerancia y predisposición del grupo normativo. También lo es la necesidad de generar cambios estructurales en los contextos donde se produce la inadaptación. Además, será fundamental la intervención estimulativa del círculo de relaciones habitual del joven. En cualquier caso, nos hemos preocupado básicamente para dotar de instrumentos de trabajo al educador que se responsabiliza de la relación educativa, no de la modificación de los contextos sociales.

Quizás, la mejor manera de acabar sea con unas palabras de Alexandre Sanvisens:

"La formación de las personas, en la doble dimensión individual y social, ha de ser el objeto de nuestro particular interés, como pedagogos y como filósofos de la educación (...). Nuestra época y nuestro país ha de ser sensible ante esta necesidad, especialmente ahora que se manifiesta la violencia, la delincuencia, la drogadicción, el desánimo juvenil y otros fenómenos negativos (...). El sentido de responsabilidad, de esfuerzo, de convivencia, de solidaridad, el hecho de adquirir criterio, capacidad crítica, espíritu creativo, aptitud y decisión de superación, saber utilizar la libertad y saber vivir en un mundo democrático que se promueve y se fortifica con la educación de la conciencia es importante y necesario fomentarlos en la edad juvenil".

Bibliografía.

A.A.V.V. "Métodos y técnicas para el educador en las áreas del currículum". *Comunicación, lenguaje y educación*. nº 15/1992.

Garrido Genovés, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.

Kohlberg, L. (1975). "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en Jordán, J.A. y Santolaria, F.F. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. P.P.U. Barcelona.

Kohlberg, L. (1976). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo", en Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Alianza Universidad. Madrid.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

Sanvisens, A. (1987). "Concepción sistémico cibernética de la educación". A Castillejo, J. *Pedagogía sistémica*. Ceac. Barcelona.

Valverde, J. (1993) *El proceso de inadaptación social*. Ed. Popular. Madrid.

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.

4. Vilar, J.; Galcerán, M. Del Mar. (2005). L'ús de l'educació moral en col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social. A *Revista Catalana de Pedagogia*, 3 (pp.119-130). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Resum.

En aquest article es relacionen dos mons que aparentment no tenen vinculació entre ells. Primerament, tot allò que fa referència a l'educació moral i a la construcció de sistemes de valors. En segon lloc, s'hi exposa el treball educatiu que es realitza amb col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social, amb la intenció de millorar la seva incorporació social. S'argumenta que l'educació moral és una possibilitat útil i necessària en el treball amb aquests col·lectius, perquè els processos d'incorporació social requereixen treballar de forma sistemàtica la creació d'uns sistemes de valor mínims que estiguin compartits per tota la societat.

L'ÚS DE L'EDUCACIÓ MORAL EN COL·LECTIUS VULNERABLES O EN RISC D'EXCLUSIÓ SOCIAL.

En aquest article pretenem relacionar dos móns que aparentment no tenen vinculació entre ells. Per una banda, tot allò que fa referència a l'educació moral i la construcció de sistemes de valors. En segon lloc, el treball educatiu que es realitza amb col·lectius vulnerables o en risc d'exclusió social, amb la intenció de millorar la seva incorporació social. Argumentarem que l'educació moral és una possibilitat útil i necessària en el treball amb aquests col·lectius perquè, des del nostre punt de vista, els processos d'incorporació social requereixen treballar de forma sistemàtica la creació de sistemes de valor compartits.

El sentit de l'educació moral.

Vivim en un context social complex i contradictori, travessat pel desconcert existencial. Sembla que la desaparició de les veritats absolutes i la confluència en les societats plurals de diferents models de vida han donat peu durant un temps a l'assentament de postures pròximes al relativisme moral. Postures en les que es fa difícil afirmar que hi hagi opcions de valor més desitjables que d'altres i per tant aquestes queden relegades a decisions subjectivistes i particulars que depenen de les circumstàncies, el context social, del moment.... Aquesta es precisament la normalitat en el context social actual: la incertesa i angoixa davant la mateixa, la recerca de sentit i de referents clars, la lleugeresa i inestabilitat dels valors, o com apunta Z. Bauman (2003) la modernitat líquida en permanent fluïdesa. En definitiva es produeix tot sovint una situació de dubte respecte a quins valors cal defensar, per què uns i no uns altres, i de quina manera o maneres cal aplicar-los.

Quan es desdibuixen les creences, els arguments i els valors que ens aporten solucions i seguretats davant els dilemes i els conflictes, ens podem veure

abocats a una situació de vacil·lació i confusió en les que costa trobar maneres de viure qui siguin realment convincents, raonades i raonables.

Per altra banda, és necessari tenir en compte que quan parlem de valors no només ens estem referint a qüestions subjectives, privades, individuals, sinó que estem fent referència a les relacions intersubjectives, és a dir, als mecanismes de regulació de les relacions socials. Això fa que l'incertesa s'hagi instal·lat també en les estructures socials, no només en la persona.

En relació a aquesta darrera qüestió, es planteja un doble problema: per una banda, com es construeixen principis i normes personals que donin sentit i orientació a la pròpia existència; a la vegada, com aquests principis personals s'articulen amb els principis personals "dels altres" i, en un segon moment, com es construeixen principis i valors compartits que assegurin una estructura mínima de convivència (l'esfera pública) i garanteixin una realització personal de les pròpies creences o valors (l'esfera privada). Com es pot veure, l'harmonització de tots aquests aspectes pot ser una font important de malestar i neguit.

Davant d'aquesta situació, la tasca de l'educació moral pren una important rellevància en l'actualitat i esdevé una àrea necessària que ha de proporcionar als subjectes aquells elements que els donin criteris per saber-se orientar amb autonomia, sentit, sensibilitat, racionalitat i esperit solidari enfront la vida i els problemes que en ella se'ls plantegi. A la vegada, també ha de donar elements perquè la col·lectivitat sigui capaç de construir plataformes de valors que incloguin la diversitat de sensibilitats, sobretot en temps com els actuals, de gran heterogeneïtat (i això ens portaria de ple al debat sobre els mètodes per treballar totes aquestes qüestions i, sobretot, a la gran discussió sobre quins han de ser els continguts de l'educació moral o "educació en valors").

Inadaptació, vulnerabilitat, risc.

El ventall de conceptes que s'utilitzen per descriure els grups "en situació de risc" és molt elevat i cadascun d'ells té una connotació diferent: des dels que

posen l'èmfasi en el resultat d'un procés on el subjecte ha quedat "al marge", en relació a uns comportaments o formes de viure que s'esperava que arribés a manifestar (desviació, marginació, inadaptació), als que posen l'èmfasi en la situació en què queda el subjecte quan està en un context deficitari que no assegura les seves possibilitats d'incorporació social (vulnerabilitat, risc)¹. Com es pot veure, les connotacions ideològiques en cadascuna de les possibles teories explicatives té el seu reflex en els sistemes de tractament que se'n deriven. Mentre que les primeres insisteixen en algun tipus de deteriorament o alteració personal i insisteixen en la idea de reeducació o de "transformació" del subjecte, les segones es fixen més en el tipus d'esquema que s'ha construït per interpretar la realitat i en l'estimulació de nous aprenentatges socials que permetin construir esquemes de relació social més complexos i diversos (Vilar, 1996).

Nosaltres partirem de la idea que la persona és el reflex de l'entorn on se socialitza. És a dir, és un sistema que es construeix en la interacció amb un entorn social que li dona uns esquemes d'interpretació de la realitat. La immersió en unes determinades vivències, els nivells de desenvolupament de la perspectiva cognitiva, social i moral que es deriven d'aquesta vivència, així com l'aprenentatge de la "cultura" específica d'un entorn social, constitueixen el sistema cultural i de valors des del qual es dona significat a la realitat.

La construcció dels sistemes de valors es produeix dins del procés de socialització però no s'ha de confondre amb ell (Fermoso 1994). Podríem dir que la "moralització" és un procés específic d'adquisició i construcció de valors que es dona dins de la "socialització" o que es produeix de forma simultània a l'adquisició d'altres elements culturals. Aquests dos fenòmens es retroalimenten, de manera que el seu desenvolupament és interactiu i l'un no pot entendre's sense l'altre. Tota experiència social implica unes possibilitats de

¹ Per ampliar sobre aquesta qüestió, es poden consultar les obres:

Funes, J.; Toledano, L.; Vilar, J.; (1997). *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. EDIUOC. Barcelona;

Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogia de la inadaptació social*. Barcelona. Dulac.

desenvolupament moral i cada construcció moral aporta una òptica per llegir el món i produir unes relacions socials.

Aquest darrer aspecte és de vital importància per entendre el desenvolupament dels processos de socialització d'aquests col·lectius "sensibles", és a dir, de grups que tenen unes particularitats socials i culturals amb sistemes de valor molt específics que poden entrar en confrontació amb els sistemes de valor del grup normatiu.

La tasca de l'educació moral amb la població en desavantatge social

El treball educatiu amb els col·lectius de risc i conflicte social té com a principal finalitat la incorporació social. Això ens porta alhora a dos objectius bàsics: la socialització i la sociabilitat. És a dir, l'adquisició crítica de les pautes, patrons i valors àmpliament consensuats i les habilitats i competències per a la bona relació interpersonal. Aquests són clarament continguts claus de l'educació moral en el camp social. Continguts que han d'anar encaminats a ajudar als subjectes a saber reorientar les relacions interpersonals i socials a partir de principis dialògics, justos, solidaris i cooperatius, en definitiva una educació moral que ajudi a convida i no únicament a coexistir.

Ara bé, el procés de socialització de grups o persones en situació de risc social no consisteix exclusivament en produir la seva inclusió en un grup majoritari, sinó que es tracta d'establir pautes de relació que garanteixin l'existència d'uns elements culturals i valoratius comuns compartits entre els diferents grups en contacte, de manera que es faciliti la comunicació entre ells.

Des d'aquest punt de vista, el grau de progrés en aquests processos educatius depèn notablement de les possibilitats de comunicació entre els sistemes que entren en contacte. Contra més estructures de comunicació s'hagin establert, més possibilitats hi haurà de concloure satisfactòriament el procés i, per contra, l'absència d'elements comunicatius compartits pot acabar per bloquejar-lo. En aquests casos, es pot veure que l'èxit en el procés d'incorporació social, (ja sigui per "incorporar-se" a una nova estructura social -aquí posem l'èmfasi en la

persona o grup que s'incorpora- com per "incorporar" el nou vingut -aquí posem l'èmfasi en el sistema que acull-), depèn de la proximitat o distància entre els esquemes de valor tipus de relació interpersonal i/o intercultural que es construeix entre els sistemes que entren en contacte.

Així doncs, treballar amb col·lectius vulnerables consisteix, primerament, en entendre com fan la significació de la realitat (des de quina lògica llegeixen la realitat, com interpreten els signes, com construeixen significats) per, a partir d'aquí, proposar nous aprenentatges que possibilitin un augment dels registres amb què llegir la realitat. No es tracta de negar el que són (que seria la seva part específica) sinó d'aportar tots aquells elements que permetin augmentar les possibilitats comunicatives perquè puguin establir relacions satisfactòries amb altres grups socials amb els que han de conviure. Com es pot veure, això implica que el treball s'ha de fer tant amb el grup "en risc" com amb el grup "normalitzat" perquè pugui haver comprensió de les lògiques de l'altre i s'estableixin uns mínims canals de comunicació. Perquè educar és, com ens diu Meirieu (1998; 84), "fer lloc a la persona que arriba i oferir-li els mitjans per poder-lo ocupar".

Arribem a una primera conclusió: el nivell d'harmonia entre grups dins d'una societat està condicionat pel tipus de relació que estableixen els sistemes de valor dels subsistemes que la configuren. És a dir: els sistemes de valor són els que possibiliten o inhibeixen les condicions perquè es doni la comunicació entre els sistemes. Diríem doncs que la conflictivitat social és el resultat de les dificultats comunicatives entre sistemes que tenen patrons culturals diferents i que no comparteixen un mínim de valors. Per aquesta raó l'educació moral o en valors és fonamental, precisament perquè constitueix el substrat des d'on es construeixen les possibilitats comunicatives intergrupals i interpersonals. Com diu Esperanza Guisán (1986; 52) "la posibilidad o imposibilidad de la convivencia y de la comunicación humana pasa por un mínimo de valores compartidos".

Així doncs, partint de la normalitat en la que es mouen els col·lectius en risc, conflicte i desavantatge social, una normalitat caracteritzada per la manca d'experiències de vida emocional i social positives, pensem que l'educació moral

mes que una tasca d'instrucció, repressió, control o eliminació dels mals valors, comportaments i hàbits de conducta, ha de centrar la seva atenció en facilitar a aquests col·lectius l'experiència d'aquells valors que encara no posseeixen però que poden arribar a posseir. En definitiva es tracta de posar l'accent no tant en allò que no són o no tenen, sinó en allò que poden arribar a ser com a persones. El primer requisit fonamental és, doncs, la creació "d'escenaris de desenvolupament" (Bronfenbrenner, 1997), això és, contextos rics en noves possibilitats de vivències socials que s'han construït de forma conscient i intencional. És a dir, es tracta de crear un marc on es donin les condicions perquè el subjecte tingui una "immersió" en un context social estimulador, més complex i a la vegada més satisfactori.

Aquests entorns han de constituir-se com "espais de seguretat" (Meirieu, 1998; 81), això és, territoris on es pugui provar una destresa, habilitat, coneixement ..., sense patir les conseqüències d'un ús inadequat d'allò en el que el subjecte s'està exercitant i que, molt probablement, estarà ple d'errors en un inici. D'aquesta forma s'assegura que la persona manifesti la nova conducta o el nou comportament, que és de més baixa probabilitat en un entorn espontani i lliure. Són entorns que dirigeixen el tipus de relacions que s'hi estableixen i determinen la qualitat i la quantitat de les interaccions que arribaran a produir-se, perquè possibiliten que se'n donin unes i limita l'aparició d'unes altres. Es converteixen, doncs, en "espais d'interacció semiestructurada" (González, 1992; 117) o en "comunitats d'investigació" (De la Garza, 1995; 82).

Si aquests elements que són d'utilitat en qualsevol situació educativa, són perfectament utilitzables de forma sistemàtica per construir entorns moralment estimuladors, això és, que aportin valors democràtics, que suscitin la reflexió sobre la vivència social que aporten aquests valors, que estimulin el desenvolupament de capacitats individuals i col·lectives, en definitiva, que representin unes noves vivències de caràcter prosocial. Sovint es cau en l'error de confondre educació amb informació, com si, pel fet d'haver informat algú d'alguna qüestió, ja es pugui assegurar la seva integració vital. Es fa

imprescindible doncs, la vivència, l'experimentació: i després ja li posarem paraules.

A partir d'aquí, entenem que l'educació moral s'haurà de centrar prioritàriament en tres aspectes fonamentals:

1. La creació de contextos morals significatius.

Si la normalitat en la vida dels col·lectius en risc i desavantatge social es una normalitat pobre i deficitària afectiva i socialment parlant, hem de ser capaços de transformar aquesta realitat i oferir-los una altra normalitat en les seves vides que els sigui rica, estimulante i moralment saludable.

A tal efecte serà necessari, d'una banda, crear **entorns i climes afectius positius** que els aportin seguretat i autoestima. Com indica Martínez Reguera (1996; 138) "Hay que presuponer en los niños las virtudes para que lleguen a tener existencia. Las buenas cualidades que deseáramos en ellos y esperamos de ellos hay que fantasearlas, presuponerlas, atribuírselas y gratificárselas para que lleguen a existir. Por desgracia, con los vicios ocurre exactamente lo mismo. Basta presuponerlos para que ya les estemos dando entidad".

Diversos autors, Neill, Rogers, Makarenko, Durkheim, Moshier, Rogoff, o Merieu des de les seves particulars visions, consideren que el clima emocional viscut en una col·lectivitat es un dels elements claus per a la implicació en la vida social i el desenvolupament de la socialització.

Quan les relacions entre educadors i educands es produeixen en un clima d'estimació, respecte i comprensió, s'està facilitant un lloc per afirmar la pròpia personalitat, un espai que aporta seguretat i estabilitat afectiva perquè et sentis acollit i motivat alhora a fer un esforç per adaptar-se mútuament, establir camps d'interessos comuns i coordinar els diferents punts de vista.

En aquest sentit doncs, sentir-se estimat, apreciat i acollit positivament, sentir-se protagonista i important en una col·lectivitat, incideix positivament en

l'autoestima i en la motivació del subjecte per apropar-se a les expectatives que els companys i els educadors dipositen en cadascú².

Aquests entorns i espais de seguretat emocional cal dissenyar-los i planificar-los eficaçment a través de diferents aspectes, dels que podríem assenyalar com a mes significatius els següents:

- *Establir un ritme de desenvolupament de les activitats que permeti combinar el treball amb la conversa distesa i animosa. L'acció eficaç amb elements que permetin alhora amenitzar-la.*
- *Establir espais i moments per a viure i compartir els esdeveniments importants en les vides particulars de cadascú. Tenir cura i sensibilitat per aquests petits detalls, una felicitació improvisada en l'aniversari d'algú, l'acompanyament en la pèrdua d'un ésser estimat, o en la vivència d'un conflicte personal....*
- *Establir un ritme de vida quotidiana que permeti viure amb intensitat el fet de trobar-se i sentir-se acollit, treballar i conversar, jugar, divertir-se i acomiadar-se. En aquest sentit, acollir als educands i dedicar-los un temps gratuït conversant amb ells i recollint les seves demandes, neguits o vivències, és, com deia J. Franch³, una manera de posar-se al servei dels nois/es, i d'establir unes bones bases per a la comunicació.*
- *Saber fer us de la broma i el bon humor com a eix transversal de les relacions. En aquest sentit, compartir anècdotes divertides, ajudar a respondre assertivament davant les crítiques o bromes pesades dels altres i, en definitiva, riure plegats permet també anar establint aquella intersubjectivitat necessària per a que es puguin desdramatitzar les situacions de dificultats personals i col·lectives.*

² Aquesta perspectiva es defensada per Ralph Mosher en l'obra de Kholberg, L.; Power, F.C. i Higgins, A.: La educació moral según L. Kohlberg. Barcelona, Gedisa, 1997 pàgines 258 i ss.

³ FRANCH, J.: *El lleure com a projecte*. Barcelona. Generalitat de Catalunya/Direcció General de Joventut, 1985.

- *Expressar mostres d'afecte, estima i reconeixement envers els membres del grup.* Aquesta expressió es pot vehicular tant per la comunicació verbal com la no verbal. Reforçar positivament i públicament les capacitats i habilitats pròpies de cada persona, tenir cura en que el gest, la mirada, el to de veu, siguin afectuosos i càlids , aportarà seguretat als educands i el reforç emocional necessari per a sentir-se encoratjats a superar-se.

En segon lloc, per a la construcció de climes moralment significatius serà necessari desenvolupar el **sentiment de pertinença a una col·lectivitat**. Una vida moral saludable implica necessàriament una experiència de vida comunitària oberta que permeti exercitar-se en la solidaritat, l'altruisme, el respecte...⁴

Aquesta adhesió a la col·lectivitat, que ja apuntava Durkheim⁵, implicarà en moltes ocasions haver de renunciar als interessos personals en bé dels col·lectius però entenem que el valor de la col·lectivitat ha de garantir també la llibertat i l'autonomia dels subjectes i caldrà saber trobar l'equilibri adequat entre allò particular i allò col·lectiu.

Hi ha diverses situacions i elements que pensem incideixen directament en les possibilitats d'anar construint aquesta consciència col·lectiva i dels que caldria destacar els següents:

- *La realització d'actes institucionals que permetin compartir experiències emocionals comunes a tots els membres d'una col·lectivitat.* Ens estem referint a la implicació i la participació dels educands en aquelles activitats i tasques que van més enllà del propi grup de referència (festivals, celebració de festes tradicionals, excursions,...). Són situacions en les que s'afavoreix especialment poder "vibrar junts", com deia Durkheim, crear

⁴ Respecte a la idea de comunitat com a espais de seguretat es molt suggerent la lectura de BAUMAN,Z (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.

⁵ DURKHEIM,E (1947): *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.

sintonia i un rerefons de valors significatius que van dotant d'identitat i tradició a la comunitat i es van establint com a guies de la conducta particular dels seus membres.

- *Establir diferents nivells de responsabilitats col·lectives, d'objectius i d'acords comuns, on l'aportació de cadascú sigui necessària per a obtenir un millor benefici per a tots.* Implicar als educands en el manteniment de l'ordre i la neteja de la institució, per exemple, en l'acompliment dels compromisos presos col·lectivament, i en la realització de tasques que requereixen la col·laboració entre tots, permet anar enfortint el sentiment de pertinença a una col·lectivitat i ajuda també a establir unes bases comunes per a poder resoldre més fàcilment els possibles problemes que genera la convivència.
- *Crear situacions que permetin als nois/es col·laborar i oferir-se ajuda mútua, demanant als més experts que ajudin als que tenen més dificultat.* Aquest element permet crear un sentiment de companyonia, responsabilitat i solidaritat entre els membres de la col·lectivitat.⁶
- *Establir situacions i un ritme de vida que permeti la vivència i l'expressió de rituals de vida col·lectiva,* es a dir, la manifestació conjunta d'actes plens de significat i de valors per al grup. No és possible un autèntic canvi en les estructures dels subjectes ni en les seves percepcions de la vida social si no hi ha espais regulars on tenir vivències respecte d'allò que es vol potenciar. Per aquesta raó, els rituals són indispensables per construir noves formes de vida social (Meirieu, 1998; 125).
- *La utilització d'elements externs d'identificació amb sentit.* Escollir un nom propi per al grup, una mascota, o qualsevol altre element simbòlic permet també dotar-se d'identitat col·lectiva.

⁶ Lorenzo Milani fou en exponent clar dels grups d'ajuda mútua en la seva escola de Barbiana.

Finalment per a la creació de contextos morals significatius que ajudin als subjectes a madurar en el seu desenvolupament moral caldrà saber establir, tal i com apuntava Kohlberg⁷ un ***clima moral just i democràtic***.

L'aprenentatge de la sociabilitat i la socialització passa també per a facilitar entorns que permetin l'experimentació i la vivència del diàleg, el pacte i el consens com a mecanismes per a la resolució de conflictes.

En aquest sentit pensem que en l'establiment d'un clima just i democràtic intervenen dos aspectes fonamentals. D'una banda la vivència d'un tipus d'actituds i relacions interpersonals basades en la tolerància, el respecte i la comunicació franca i d'altra banda la creació d'estructures i mecanismes que permetin als educands incidir en la presa de decisions dels diferents aspectes de la vida col·lectiva.

Entenem, però, que aquestes estructures i mecanismes no seran realment efectius si no connecten directament amb una voluntat real dels membres de la comunitat de participar en la presa de decisions i per tant si no es considera realment valuosa i significativa les seves aportacions. Per tant el més important serà que es visquin unes actituds realment democràtiques, d'acollida i valoració de les aportacions que fan els educands i de voluntat d'establir acords amb ells que ajudi a regular el diàleg i que permeti:

- ✓ Assegurar l'expressió de les opinions i idees de tots els implicats, personalitzant les peticions si convé, es a dir, dirigint-se personalment a algun noi en concret si no ha manifestat encara el que pensa i garantir que pugui expressar-se lliurement.
- ✓ Assegurar la transmissió de la informació necessària per a poder decidir amb criteri i valorant les diferents alternatives.
- ✓ Formular preguntes que permetin als educands valorar les conseqüències de cada alternativa, i argumentar les seves opcions.
- ✓ Relativitzar les diferents postures tot evidenciant els punts d'unió.

⁷ La educación moral según L. Kohlberg. Op.cit.

- ✓ Oferir alternatives que s'aproximin als interessos i necessitats dels infants.
- ✓ Acollir i integrar les diferents postures expressades pels membres de la col·lectivitat.
- ✓ Estructurar el diàleg amb les diferents passes a seguir: Informació i establiment de criteris, pluja d'idees i elaboració de propostes, valoració de les propostes en funció dels criteris establerts, elecció de la proposta...
- ✓ Llançar preguntes que permetin als educands aclarir i centrar les seves propostes i a explorar i aprofundir en les seves opinions.

D'altra banda, junt amb les actituds i les intervencions dels educadors, la creació d'un clima just i democràtic que permeti oferir la paraula als educands, pot venir facilitat i impulsat per estructures, mecanismes i mitjans que afavoreixin la participació en els diferents àmbits de la vida del centre, com per exemple les assemblees, les reunions o comissions per alguna tasca concreta, etc.

2. El desenvolupament de les competències personals

Sobretot ens referim a aquelles relacionades amb el fet d'ensenyar a pensar i raonar les pròpies decisions, a preveure alternatives als problemes i a analitzar les conseqüències.

També al desenvolupament de competències vinculades a l'autoconeixement, l'elaboració de la pròpia identitat, el propi autoconcepte i la clarificació personal per ajudar a aquests col·lectius a comprendre la seva situació i descobrir a on volen arribar.

Finalment, per a ser més altruista, o menys egoista, es a dir, per a ser més moral, més humà i preocupar-se més pels altres, serà necessari treballar l'empatia, el saber-se posicionar en el lloc de l'altre.

En el seu conjunt, es tracta de destreses vinculades a la consciència en la mesura que es posen paraules a vivències, sentiments, sensacions, contradiccions i, per aquest motiu, arriba a adquirir una forma concreta i precisa.

3. El treball de determinats aprenentatges socials.

Per acabar entenem que l'educació moral ha de facilitar aquells aprenentatges de vida social necessaris per a la incorporació social, a saber, l'aprenentatge de la cooperació, la participació i implicació social enfront les injustícies, mitjançant la realització d'activitats de compromís amb l'entorn social més immediat.

Aquest aprenentatges s'han de fer en la pròpia realitat social. Tot i que els espais de seguretat que abans comentaven són necessaris, només es pot assegurar una certa generalització si, a al vegada, hi ha una vivència i experimentació en contextos "naturals", reals. En aquest sentit, cal recordar el pas que ja fa uns anys es va anar produint des d'un paradigma de l'especialització, això és, un treball en serveis altament especialitzats, aïllats de la realitat, al paradigma de la normalització, això és, un treball que integra en recursos de la comunitat, dins de l'exercici dels drets de ciutadania que té la persona que s'educa.

Al marge d'això, no s'ha de perdre de vista la necessitat d'adquirir "la cultura" del territori, els coneixements fonamentals que assegurin una vida autònoma i integrada. Dit amb unes altres paraules, educar en valors no és només estimular competències; es també aportar informacions útils i necessàries per a la vida en la col·lectivitat.

En definitiva l'educació moral en el camp social ha de perseguir la incorporació crítica i autònoma dels grups socials més desfavorits. Entenent que aquesta autonomia es construeix des de, en i amb la comunitat, mitjançant l'adquisició de responsabilitats, d'un saber crític i una major capacitat d'autodomini i autocontrol.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Mèxic FCE
- Bauman, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI
- Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- De la Garza, M. T. (1995): Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la *comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Durkheim, E. (1947): *La educación moral*. Buenos Aires. Losada
- Fermoso, P. (1994): *Pedagogía Social*. Barcelona. Herder.
- Funes, J.; Toledano, L.; Vilar, J.; (1997: *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. EDIUOC. Barcelona
- Galceran, M^a. Mar (2004): "La participación social en las organizaciones de tiempo libre infantil y juvenil" en *Aula de Innovación educativa*. N^o 129. Febrero 2004. pág. 47-50
- González, M.D. (1995): *Conducta prosocial. Evaluación e intervención*. Morata. Madrid.
- Guisán, E. (1986): *Razón y Pasión en ética*. Barcelona. Anthropos.
- Kohlberg, L.; Power, F.C i Higgins, A. (1997): *La educación moral según L. Kohlberg*. Barcelona. Gedisa
- Martínez R., E. (1996): *Cachorros de nadie*. Madrid. Popular.
- Panchón, C. (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona. Dulac.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- Vilar, J. (1995): "Educación, desarrollo socio-moral y inadaptación social" *Comunicación, lenguaje y educación*. N:19.

Bloc 2: Actituds professionals, formació i planificació.

5. Puig, J.; Vilar, J. (1991). Educació moral i formació del professorat. A *Temps d'Educació*, 5 (pp. 225-242). Barcelona: Universitat de Barcelona.
6. Riberas, G.; Pujol, P.; Vilar, J. (2003). *Disseny de les intervencions socioeducatives* (pp. 9-23). Barcelona: Ed. Pleniluni.
7. Capdevila, M.; Lázaro, A.; Vilar, J.; (2003). Els reptes de la confluència entre la realitat professional i la formació universitària. A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 139-153). Barcelona: Pleniluni.
8. Galceran, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003). Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 25 (pp. 10-29). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
9. Vilar, J. (2003). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social. A *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 9 (pp.143-160). Madrid: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).
10. Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.
11. Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. A *Cultura y Educación*, 20 (pp. 266-277). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

5. Puig, J.; Vilar, J. (1991). Educació moral i formació del professorat. A *Temps d'Educació*, 5 (pp. 225-242).
Barcelona: Universitat de Barcelona.

Resum.

En aquest article, s'hi presenta una experiència de formació de professorat en la construcció d'una proposta de currículum d'educació moral. S'hi fa un repàs inicial dels diferents models clàssics de formació del professorat i es posa una especial atenció a la investigació-acció, que és el model de referència utilitzat en aquesta experiència. A continuació, s'hi descriuen les particularitats essencials del model i es contextualitzen en el conjunt de tasques que es van anar desenvolupant en l'any que va durar aquesta proposta de formació.

Educació moral i formació del professorat.

Tot i que al nostre país, abans de la guerra civil, la preocupació per l'educació moral fou un tema important, i el nivell de la reflexió pròpia, així com el coneixement d'allò que es feia a l'estranger eren molt bons, posteriorment fou un dels camps pedagògics que més va patir les conseqüències de la reculada cultural i educativa que se'ns imposà. L'oblit de les posicions defensades pels millors pedagogs de la Renovació i el tancament respecte de l'evolució exterior defineixen la primera causa de l'escassa consideració que en els darrers anys s'ha dedicat a l'educació moral. D'altra banda, la dictadura que sorgí en el 39 es va recolzar ideològicament en l'àmbit escolar en una determinada utilització de la religió catòlica -el nacionalcatolicisme-, que es concretava en la religió com a matèria obligatòria a l'escola, i en la "Formación del Espíritu Nacional" un intent d'educació cívico-política netament orientada a legitimar el règim, i que també va tenir una gran presència escolar. Ambdues orientacions venien a repartir-se a la seva manera, i des d'una determinada concepció, l'àmbit de l'educació moral. Aquest passat recent creiem que no ha contribuït a millorar la cultura pedagògica en aquest sector educatiu i que, a més a més, ha generat un explicable rebuig de qualsevol pràctica educativa vinculada a l'educació moral¹. Paral·lelament, en els sectors socials i educatius més renovadors es produïren dos tipus de fets que tampoc van afavorir el desenvolupament d'un pensament moral positiu: d'una banda, la crítica dels models educatius basats en valors absoluts -en concret el model que es construï amb la dictadura- va patir després de la consolidació de la democràcia una crisi dels motius que la fonamentaven i va quedar especialment afectada pel conegut síndrome del "desencant". Per un altra banda, la modernització de la societat, que ha fet obsolets els models de valors absoluts i ha generat models de valor relativistes, crea un estat d'opinió que nega la possibilitat d'ensenyar res en el camp de l'educació moral perquè es considera que tot depèn d'una opció personal vinculada a les circumstàncies i en la qual no ens podem immiscir. Ens

¹ Altres treballs en aquesta mateixa direcció són: PUIG, J.; MARTINEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes; diversos autors(1990) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Rosa Sensat/ Edicions 62; diversos autors. *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat (en premsa) ; JORDAN, J. A.; SANTOLARIA, F. (Edits.) (1987), *La educación moral, hoy*. Barcelona, PPU.

mereixin l'opinió que ens mereixin, aquests fets tampoc han contribuït a configurar un tipus de realitat que afavoreixi la reflexió dels educadors a propòsit de l'educació moral. Tot plegat, doncs, explica l'actual situació de notable desconeixement teòric i la manca de formació pràctica en aquest camp. Malgrat tot, pensem que en l'actualitat, superades bona part de les anteriors consideracions, és possible repensar què fer i com fer avui a l'escola un treball sistemàtic en l'àmbit de l'educació moral.

En aquest marc s'inscriu l'experiència d'un any de formació permanent del professorat en l'àmbit de l'educació moral que vol presentar aquest treball de formació. No és encara un treball madur o de recapitulació final, sinó una aproximació descriptiva i reflexiva del tot provisional a allò que es volia fer, a allò que creiem que realment s'ha fet fins ara, i a alguns elements teòrics que esperem que ens permetran entendre millor l'experiència². Per intentar-ho, en les planes que segueixen tractarem els següents temes: la relació entre la teoria i la pràctica en els camps de la formació del professorat i la investigació educativa, els models més característics de formació del professorat, i, finalment, abordarem la descripció de l'experiència de formació i investigació que s'ha realitzat a Cornellà del Llobregat³ a l'entorn del currículum d'educació moral per al tram d'edat comprès entre els sis i els setze anys, en col·laboració amb l'ICE de la Universitat de Barcelona, el Centre de Recursos de Cornellà i el Departament de Teoria i Història de l' Educació de la Universitat de Barcelona.

Sobre l'oposició teoria-pràctica.

Possiblement, un dels problemes que des de sempre ha arrossegat l'educació és la desvinculació entre els pensadors de la realitat educativa i les persones que han dut a terme les decisions dels pensadors. Teoria i pràctica, reflexió i actuació, s'han presentat sovint com a postures antagòniques sobre la manera

² El pla de formació del professorat i d'investigació, l'han dut a terme els següents professors i investigadors del Departament de Teoria i Història de l'Educació: M. R. Buxarrais, I Carrillo, M. del M. Galceran, S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Paya, J.M. Puig, J. Trilla i J. Vilar.

³ Les escoles de Cornellà del Llobregat que han participat en l'experiència de formació han estat: "Anselm Clavé", "Alexandre Gali", "Ignasi Iglesias", "Jacint Verdaguer", "L'Areny", "Pius XII", "Sant Miquel" i "Torras i Bages".

d'entendre un mateix fenomen. Una conseqüència d'aquesta situació ha estat la recíproca desconfiança o, en el millor dels casos, el desconeixement mutu que han tingut les persones que han treballat en un camp o en un altre. Així, és fàcil detectar com s'han ignorat mútuament una infinitat de reflexions i d'experiències vinculades a facultats o institucions "teòriques" i la mateixa quantitat de reflexions i d'experiències provinents d'institucions o col·lectius "pràctics".

També és curiós d'observar com aquelles institucions de marcat caràcter teòric han necessitat construir-se uns espais d'intervenció pràctica i com les institucions eminentment pràctiques han necessitat construir una base teòrica pròpia; en ambdós casos, no s'han sabut considerar respectivament les aportacions de cada perspectiva. Tant és així, que durant anys han anat convivint grups de treball i de recerca provinents de col·lectius de les dues vessants, amb un cos de coneixement teòrico-pràctic propi, i a voltes quasi exclusiu, per a cadascun d'ells. Concretament, podríem dir que els teòrics de l'educació -pedagogs, psicòlegs o sociòlegs de l'educació...- i els mestres o altres grups agents -que intervenen directament en la realitat- han viscut entre la ignorància i la desconfiança mútua, produint nous sabers però distanciant-se cada vegada més els uns dels altres.

La informació transmesa en els cursos de formació de professorat, així com els models d'investigació que provenen de la Universitat han estat massa vegades considerats poc útils pels col·lectius de mestres i, a la vegada, els models d'investigació escolar no han estat sempre prou considerats pels teòrics. Per part dels primers, es pensa que les escoles són realitats diferents dels models que en tenen les escoles de mestres i facultats. D'altra banda, els col·lectius de mestres, han constatat que quan participen en projectes d'investigació, les aules són utilitzades com a espais on obtenir dades amb les quals construir teories que difícilment reverteixen en una millora de l'escola. Per part dels segons, els teòrics, hi ha la creença que les experiències escolars són habitualment massa puntuals i que tenen tendència a convertir-se sovint en receptaris per solucionar problemes concrets que no solucionen els "grans" problemes de l'educació.

Segons el nostre parer, aquesta oposició prové d'un error inicial. Aquest error rau en el fet de no percebre els problemes educatius com un continu on hi ha aspectes teòrics i aspectes pràctics inseparables, la coordinació dels quals possibilita l'estudi real dels problemes. Ignorar que la teoria i la pràctica són les dues cares d'una mateixa realitat ha portat a plantejaments fragmentaris que només han contribuït a enfosquir els fets educatius, per ells mateixos prou complexos. D'altra banda, la desconexió entre "aquells que pensen" i "aquells que actuen" és una conseqüència directa dels models utilitzats per a la formació de professorat, els quals implícitament determinen uns rols i, inevitablement, una jerarquitització de funcions. Un breu repàs a les tipologies més generals dels models de formació ens donarà algunes pistes sobre aquest distanciament entre la teoria i la pràctica.

Aproximació als principals models de formació del professorat.

Donar unes notes breus i correctes sobre els diversos models de treball que ens trobem en el camp de la formació del professorat no deixa de ser complex, sobretot si tenim en compte l'amplitud i diversitat del tema⁴. Per aquesta raó, hem optat per englobar els diversos models en dues línies prou generals i àmplies que ens ajudin, en poques paraules, a situar la nostra experiència. Les dues línies que volem considerar són:

- a) El paradigma tècnic o de formació del professorat basada en competències (que es convertirà en la pedagogia per objectius).
- b) Els models basats en la participació activa i crítica del professorat en la seva formació (que es convertirà en la investigació-acció).

a) El paradigma tècnic o de formació del professorat basada en competències.

Com ens indica Gimeno Sacristán⁵, aquest model es basa en la idea que el mestre ha de ser una persona preparada per respondre eficientment a

⁴ POPKEWITZ, TH. S. (Edit.) (1990) Formación del profesorado. Valencia, Universitat de Valencia.

⁵ GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula. Educación y Sociedad*, núm. 2, Madrid, Akal, pags. 51-73.

qualsevol exigència que se li pugui demanar dins d'un model educatiu. La formació del professorat ha d'incidir en la capacitació del mestre per adaptar-se a les competències que aquest model educatiu li requereixi. El mestre ha de ser una persona especialitzada, bon dominador d'una tècnica acurada que li permeti aconseguir allò que se li demana. En cap moment, el mestre no entra a discutir o a reflexionar sobre les finalitats del sistema educatiu, ni sobre la bondat del model teòric que dirigeix la seva pràctica, sinó que actua per aconseguir allò que li ve prefixat. Ha de resoldre problemes, més que descobrir-los o plantejar-los. El "bon mestre" és aquell que, utilitzant la tècnica que ha après, aconsegueix els objectius prefixats. Aquest plantejament, com hem apuntat anteriorment, també es coneix com a pedagogia per objectius.

Els aspectes positius d'aquest model es troben en el fet que ha representat un esforç per millorar l'eficàcia del professorat amb el coneixement concret de tècniques de treball, la qual cosa ha permès superar aquelles situacions en què el mestre improvisa el millor que pot segons la situació en què es troba, actua segons un saber popular o intervé estrictament des del sentit comú. Els aspectes negatius, però, són evidents. El mestre és un tècnic intermediari entre aquells que decideixen com ha de ser el projecte educatiu i els infants. El seu paper és de reproductor i no inclou cap possibilitat d'innovació.

En línies generals, i sense entrar a estudiar les diferents variants del model una per una, englobarem en aquesta perspectiva totes aquelles propostes que donen al futur ensenyant els coneixements imprescindibles -didàctiques específiques, un mínim de teoria pedagògica, alguns rudiments de psicologia...- per interpretar el paper de transmissor d'allò que ve organitzat des d'estaments superiors. La sociologia de l'educació més crítica diria al respecte que el currículum ocult d'aquests plantejaments consisteix a situar els mestres a mig camí entre el món del coneixement i el món de la ignorància i a utilitzar-los per reproduir els models socials existents: "no son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace los maestros"⁶.

⁶ LERENA, C. (1982) "El oficio de maestro. La proposición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España". *Sistema*, núms. 50-51, nov., Madrid, pag 92.

Aquests models de formació s'han trobat amb un inconvenient important: el rol passiu que es fa jugar al mestre sovint ha impedit que els intents de renovació pedagògica promoguts pels estaments oficials hagin tingut èxit, ja que el nivell de formació pedagògica i el grau de participació en les reflexions teòriques condiciona inevitablement la comprensió dels fenòmens educatius i, en conseqüència, el grau d'implicació en els intents de canvi. Afortunadament, aquesta situació no és del tot certa, ja que, és evident que les persones vinculades als col·lectius de mestres han començat a treballar per eradicar l'expressió -sovint pejorativa- de "tenir mentalitat de mestre" per passar a construir la vessant positiva d'aquesta expressió.

b) Els models basats en la participació activa i crítica del professorat en la seva formació.

Com a alternativa als models anteriors, trobem aquells plantejaments que consideren el mestre com un agent actiu dins la construcció del saber pedagògic i, més concretament, dins la renovació escolar. La seva feina no ha de ser tant la d'aconseguir uns objectius prefixats, com la de treballar creativament i investigar arran dels diversos moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. L'oposició entre teoria i pràctica deixa de ser-ho per convertir-se en relació. Aquesta relació cal redefinir-la perquè el concepte *teoria* presenta una àmplia gamma de possibilitats: una intervenció educativa implica una *teoria* filosòfica que li dóna un sentit, una *teoria* psicopedagògica que li dóna un suport tècnic, una *teoria* didàctica que li proporciona les estratègies adequades d'organització del treball; és a dir: una correcta intervenció ha d'exigir a la persona que actua una base diversa de coneixement teòric si volem realment que aquesta intervenció respongui al projecte més ampli de formació de la persona que s'educa. Així doncs, aquests models de formació atorguen al professorat un major pes en els espais de decisió sobre els projectes educatius, a la vegada que li exigeixen una major professionalització, és a dir, un major esforç per establir relacions amb els estaments tradicionalment teòrics que li serveixin per construir un comportament més fonamentat. Qualsevol intervenció que vulgui ser realment educativa ha de servir perquè les persones que treballen en l'ensenyament

comprenguin cada vegada millor allò que fan i defineixin més clarament allò que volen aconseguir⁷.

Els models que subscriuen aquestes reflexions consideren que la renovació de l'escola passa per la renovació del professorat, però el canvi en el professorat exigeix que aquest participi en la reflexió teòrica d'allò que ha de treballar directament, és a dir, en la construcció i valoració del currículum.

Després del que acabem de veure, sembla que la construcció de la teoria i el perfeccionament del professorat s'ha de donar a partir de la planificació conjunta de la intervenció. La reflexió conjunta abans, durant i després de la intervenció garanteix que el mestre sigui un reformador de la seva pràctica, del seu context i d'ell mateix, la qual cosa repercutirà inevitablement en la qualitat de la seva feina i en l'aplicabilitat del currículum. D'altra banda, la reflexió conjunta garanteix també que el "teòric" reorganitzi les seves reflexions a partir d'un coneixement més exacte de la realitat. La investigació esdevé el marc de construcció conjunta.

El paradigma d'investigació que millor recull les reflexions que venim desenvolupant és el de la investigació-acció. Aquest paradigma parteix de la concepció de L. Stenhouse sobre la idea de currículum. Per aquest autor, "un currículum és una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera que resti obert a discussió crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica"⁸. Per aconseguir aquest propòsit és necessari que els mestres participin activament en la comprovació del currículum, donat que aquest és la concreció de les decisions didàctiques, metodològiques, psicopedagògiques i filosòfiques que configuren la idea de persona que es vol aconseguir en un procés educatiu.

Des d'aquest punt de vista, el treball conjunt dels mestres amb els teòrics davant d'una tasca comuna fa que es desdibuixin els respectius rols i es faci un bloc comú de col·laboració per estudiar cadascun dels problemes específics que van sorgint. El mestre com a investigador i el teòric com a observador participant formen un binomi productiu i ric d'intercanvis. Aquesta col·laboració

⁷ CARR, W.; KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

KEMMIS, S (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

⁸ STENHOUSE, L. (1986) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, pag. 29;

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

entre mestres i teòrics es concreta metodològicament en l'espiral autorreflexiva típica de la investigació-acció, espiral que consta de quatre moments imprescindibles: la *planificació* de l'ensenyament, l'*acció* per portar a terme aquesta planificació, una *observació* dels resultats obtinguts i una *reflexió* sobre la planificació inicial. Aquest moviment circular analitza críticament el medi i la intervenció escolar a la vegada que optimitza el procés d'ensenyament⁹. La idea bàsica que cal no perdre de vista dins d'aquest paradigma és que tant la revisió del currículum com l'elaboració d'alternatives o la correcció d'aquells punts que no són treballables tal i com estan plantejats teòricament, exigeixen que el mestre adopti un tarannà investigador que el porti a la revisió crítica global de la seva pràctica, i que mantingui una predisposició al canvi i a l'actualització en les seves bases teòriques. Relacionar el treball crític sobre la realitat i l'actualització en les bases teòriques són els elements imprescindibles per a la transformació de l'escola des de la transformació del mestre.

Aquest nou tarannà davant dels problemes educatius considerem que porta implícit un constant procés de formació, perquè el suport recíproc entre els teòrics de l'educació i els encarregats de dur les reflexions a la pràctica garanteix una racionalitat més gran de les pràctiques educatives, així com un més gran coneixement de les realitats amb què es treballa.

Condicions metodològiques de l'experiència de formació del professorat en l'àmbit de l'educació moral.

Encara que el nostre treball no ha estat una investigació-acció en sentit estricte, aquest plantejament teòric ha estat una guia força definitòria del nostre projecte. En línies generals, pensàvem, tot recollint la filosofia que es desprèn dels escrits de John Elliot i L. Stenhouse¹⁰, que per millorar i desenvolupar els currícules cal tenir en compte els tres punts que a continuació comentarem.

En primer lloc, s'ha de garantir el desenvolupament del professor. Tota reforma educativa necessita d'uns agents que comprenguin la filosofia del projecte i que coneguin les bases teòriques que la motiven. En aquest sentit, és fonamental

⁹ CARR, W.; KEMMIS, S. (1988) *Teoría de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca, pag. 197.

¹⁰ STENHOUSE, L. (1986) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata; (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata; ELLIOT, J. (1989) *Práctica, pesquisa i teoria en educació*. Vic, Eumo (1989) *Investigación-acción en la escuela*. Madrid, Morata.

que el professorat estigui mínimament capacitat per dur a terme les exigències curriculars.

En segon lloc, els currícula són també les guies per millorar els professors. Els currícula entesos en sentit ampli superen el que seria una definició exhaustiva d'objectius i adopten una dimensió molt més complexa i rica que contempla tots aquells canvis que el mestre, en la seva pràctica professional, cal que realitzi per optimitzar les seves funcions. Hem considerat que la participació activa del professorat en l'elaboració dels currícula és fonamental per tres raons: perquè els introdueix en la filosofia del projecte, perquè exigeix una predisposició al canvi i perquè l'experiència dels docents matisa i resitua les exigències del currículum que són menys clares o menys realitzables tot fent-les més factibles. En tercer lloc, la participació activa de què venim parlant ens fa entrar en un procés d'autoconeixement i d'autoinstrucció. D'autoconeixement, perquè avancem en la comprensió de la nostra pròpia situació personal i del nostre paper com a ensenyants i d'autoinstrucció perquè ens exigim un aprofundiment metodològic i temàtic en el terreny específic de la intervenció. Creiem que tot procés de creació o de reforma implica, necessàriament, un esforç previ per conèixer el nostre *moment* professional, tant pel que fa al nostre rol, com pel que fa al nostre coneixement d'un camp de treball.

El marc de la investigació-acció, tal com nosaltres l'entendem, no aboleix enterament la dedicació preponderantment teòrica o pràctica generant-ne una de nova, sinó que redefineix la relació que s'estableix entre aquests dos moments, i ho fa prenent com a punt de contacte el treball conjunt sobre un problema concret.

Un darrer aspecte a considerar és el del camp temàtic sobre el qual hem desenvolupat la investigació. Des del primer moment vam veure que una condició imprescindible per iniciar un procés de formació inspirat en la investigació-acció era que els mestres tinguessin uns coneixements mínims sobre el terreny en què ens movíem. És per això que hem anat treballant en profunditat les línies mestres de la nostra concepció de l'educació moral, considerant que el desconeixement del camp temàtic impossibilita entrar en el treball d'aspectes metodològics o estrictament curriculars. Així doncs, les línies generals de la investigació estaven perfilades abans de començar-la, però la

seva concreció s'ha negociat i acordat amb els mestres que hi han participat a mesura que ha anat augmentant el coneixement del camp temàtic. Per aquesta raó, el projecte inicial, encara que s'ha mantingut durant tota l'experiència, s'ha anat concretant en relació a les circumstàncies específiques de cada escola i de cada educador.

Anàlisi dels principals elements de l'experiència de formació del professorat en l'àmbit de l'educació moral.

En aquest apartat voldríem presentar breument alguns dels aspectes globals que han caracteritzat la intervenció que hem dut a terme.

a) En el treball formatiu hem volgut plantejar-nos la relació teoria- pràctica ja que entenem que aquí es troba un punt clau tant pel desenvolupament del saber pedagògic com per a l'adequada formació dels ensenyants i la millora de l'acció educativa en el si de les aules. De manera especial, volem reflexionar sobre les tasques o activitats en tant que mediacions entre la teoria i la pràctica, i en tant que nucli de la professionalització dels educadors i, en conseqüència, de la seva formació. En aquesta línia ens referirem a com enteníem el projecte de formació que estem comentant i presentarem una aplicació del que podria ser una formació basada en les activitats.

b) El segon punt pretén analitzar el tipus de treball que exigeix una proposta formativa basada en les activitats; és a dir, en la preparació necessària per *saber fer* aquell tipus d'activitats que es consideren desitjables. Es pretén un tipus de formació que capaciti professionalment a partir de l'experiència, i que s'allunyi tant de les receptes acabades com de les teories que sempre queden a un nivell abstracte. Vol ser una proposta de formació basada en l'experiència i la reflexió.

c) El tercer elements que considerem d'interès és la idea de realitzar el que anomenem una formació cooperativa en situació. Partint d'un projecte de formació que suposa un *saber fer* fonamentat teòricament, es tracta d'assegurar-ne la destresa en la concreció de la mateixa realitat educativa. En aquest sentit, i a fi de facilitar aquest aprenentatge en situació, es planificà l'aplicació conjunta entre el mestre i els investigadors de les propostes

d'activitat treballades prèviament en el grup de formació. D'aquesta manera s'aconseguia un sistema de cooperació favorable tant per als mestres com per als investigadors. És, per tant, un projecte de formació, però que a la vegada és també un projecte d'investigació: un projecte de formació i investigació multidimensional i cooperatiu.

a) Les activitats i els materials com a mediacions entre la teoria i la pràctica¹¹.

Si pensem en l'escola, el pas, en una direcció o en l'altra, entre la teoria i la pràctica, no sol resultar un procés immediat i senzill. La teoria no es converteix d'una manera directa en propostes pràctiques immediatament aplicables a l'aula. Però, d'altra banda, quan es vol fonamentar i reflexionar teòricament una experiència educativa concreta que ha tingut èxit, també resulta un procés complicat que difícilment s'aconsegueix explicar del tot.

En aquests casos, per pensar la relació entre la teoria i la pràctica resulta més fàcil i més productiu utilitzar algun element mediador que vinculi els resultats de la reflexió amb les seves aplicacions concretes. En la situació escolar, el currículum realitza aquesta funció de pont o d'enllaç entre la teoria i la pràctica. El currículum és un espai de reflexió en ell mateix teòrico-pràctic, que facilita l'enriquiment mutu entre les teories més bàsiques i les accions educatives concretes realitzades en situacions singulars.

Sabem, si volem avançar una mica més, que el currículum es desenvolupa i acaba desembocant en tasques o activitats que els mestres promouen, i en els materials didàctics que aquests proposen als seus alumnes. És per això que s'ha dit que tant les propostes d'activitats com els materials didàctics tenen també un important paper mediador en el diàleg entre la reflexió teòrica i la pràctica escolar. Ens sembla així perquè tant les activitats com els materials porten, implícitament o explícita, uns supòsits teòrics que els donen consistència, però a la vegada han aterrat ja de ple en la consideració de les condicions concretes de la seva aplicació.

Ens interessa aquí de considerar especialment les activitats escolars perquè el seu paper a l'escola ens sembla rellevant per altres motius: primer, i tal com ja

¹¹ GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*. Madrid, Morata.

hem dit, perquè són el darrer pont entre la teoria i la pràctica; no podem dissenyar una activitat sense uns criteris sobre els processos d'aprenentatge implicats i sobre el que entenem per educació, però tampoc es pot donar per dissenyada una activitat sense la previsió anticipada de com es comportarà quan sigui aplicada a l'escola i sense la comprovació posterior dels resultats. Segon, les activitats escolars són també rellevants perquè en el seu disseny hi ha la darrera responsabilitat quant a la qualitat de l'aprenentatge real dels alumnes, i això en la mesura que el conjunt d'experiències educatives que viuen els alumnes depèn d'allò que proposi l'activitat. En tercer lloc, les activitats, donat que determinen allò que els educadors han de saber fer i els motius pels quals ho han de fer, són elements bàsics per estructurar la feina i la professionalitat dels educadors.

Si les anteriors afirmacions són encertades, la consideració aprofundida d'una proposta d'activitats i materials podria ser un bon element formatiu per als educadors. L'equidistància entre les reflexions de fonamentació i les aplicacions concretes a les aules, junt amb la necessitat de considerar ambdós pols, fan que el treball damunt propostes justificades i obertes d'activitats i de materials pugui esdevenir un element catalitzador en la formació permanent del professorat. Un element que creiem que està molt allunyat de les crítiques que sovint l'han titllat de pura dispensa de receptes cegues, i, a més, de receptes que intenten, sempre que els és possible, manllevar als mestres la necessitat de dominar fins i tot les més elementals habilitats professionals. Creiem que la nostra proposta està lluny de caure en aquests paranys. En part, ja ho hem mostrat en referir-nos al caràcter mediador de les activitats i els materials, i, en part, ho anirem mostrant en els següents punts.

En aquest sentit, pensem que la utilització de certes propostes d'activitats i la consideració dels materials que els escauen s'han d'entendre com a elements que faciliten una formació multidimensional, una formació que, almenys, ha de tenir en consideració aspectes com: a) la capacitació del professorat per adquirir un *saber fer* pràctic en les àrees i per els cicles oportuns; b) la formació teòrica a l'entorn del que es creu que cal fer a l'aula, i un constant aprofundiment dels objectius i condicions d'aplicació d'aquest saber teòric; i c) l'adquisició de les capacitats per analitzar, criticar i millorar les condicions

escolars concretes que dificulten les tasques de formació. Pensem, finalment, que cap d'aquest objectius és impossible des d'una proposta de formació basada en les activitats, creiem en canvi que precisament des d'una aproximació com aquesta a la tasca escolar es més fàcil fonamentar la pròpia pràctica, i a l'ensem aprendre a realitzar-la creativament i amb garanties.

En concret, el que hem intentat en el projecte de formació del professorat en l'àrea de l'educació moral ha estat, per una part, partir d'un esbós de disseny curricular on es considerava, d'una manera encara temptativa i que en el futur es precisarà, els objectius i els diferents tipus de continguts per a cada cicle; i, per altra part, elaborar i presentar als educadors que varen participar en el procés de formació una proposta concreta d'activitats i de materials pensada per realitzar, en cadascun dels cicles de l'ensenyament obligatori, una tasca específica d'educació moral. Ni els objectius i els continguts, ni tampoc la proposta d'activitats, es van considerar mai tancats i acabats. Els participants en un curs de formació previ havien tingut una informació àmplia de com s'orientaria el treball en tots els seus aspectes, i tots els que hi varen participar l'havien acceptada, però sempre s'entengué que eren propostes obertes a discutir, provar, avaluar i millorar. Això era així perquè el caràcter d'investigació que ha tingut el projecte que comentem impedia que fos d'un altra manera. Les orientacions, activitats i materials estaven dissenyats d'avantmà, però de manera temptativa en la mesura que, tot esdevenint elements de formació, havien de ser considerats productes inacabats d'un treball d'investigació a avaluar i perfeccionar. Per tant, no creiem haver caigut en una imposició unilateral i tancada de propostes pedagògiques incapaç d'escoltar totes les consideracions i aportacions dels professors.

En síntesi, partint de la consideració d'una proposta curricular i d'activitats oberta i modificable, s'ha realitzat un procés de formació en l'àrea de l'educació moral que pretenia, d'una banda, facilitar l'adquisició d'un conjunt d'habilitats professionals coherents amb la proposta d'activitats, i, de l'altra, aconseguir una fonamentació teòrica d'allò que s'estava fent, i que finalment volia distanciar críticament i constructivament els mestres respecte de la seva pràctica escolar diària.

b) Formació experiencial i reflexiva.

Les sessions de formació que aplegaven a tots els mestres i formadors participants en el projecte van anar desenvolupant el programa previst d'acord amb una metodologia de treball basada en el pas de l'experiència pràctica a la teorització fonamentadora. Malgrat que és un procediment prou conegut, ens sembla convenient presentar resumidament la manera com el vàrem aplicar donats els resultats prou acceptables que hem constatat.

Si hem dit que basàvem la tasca formativa en l'efecte analitzador o impulsor d'uns materials curriculars pensats per a ser aplicats en la pràctica escolar i si, com veurem més endavant, enteníem que el nucli de la tasca formativa residia en la formació en situació, és lògic pensar que el contingut de les sessions de treball comunes fos coherent i complementari amb aquestes dades. Això volia dir que l'objectiu formatiu de les sessions col·lectives havia de ser bàsicament doble: primer, capacitar tothom per aplicar amb la màxima soltesa aquelles activitats escolars que requerien els materials; segon, considerar teòricament aquells temes sorgits del treball pràctic que per algun motiu ens semblessin rellevants, i treure'n totes les conseqüències possibles de cara a fonamentar el currículum d'educació moral en procés de disseny. Com ja s'ha dit a bastament, preteníem una capacitació pràctica suficient que assegurés una aplicació exitosa, i que permetés treure conseqüències teòriques positives. Quan l'aplicació de nous mètodes no va acompanyada d'un èxit/reforç suficient, és evident i natural la tendència a abandonar-los i a treure'n conclusions teòriques pessimistes. En síntesi, es tractava de fer una feina que ajudés a adquirir a tothom unes destreses metodològiques prou fonamentades teòricament i que, a la vegada, fossin la font de noves reflexions personals.

Per aconseguir aquests objectius en les sessions col·lectives de formació, hem aplicat un model de treball caracteritzat pels següents passos:

- Introducció i justificació del tipus d'activitat a desenvolupar per mitjà d'una breu fonamentació psicològica i pedagògica dels materials a treballar, d'una aproximació a allò que pretenen formar en els educands, i d'algunes indicacions sobre la millor manera d'aplicar-les. Miràvem de tenir molta cura de

no allargar massa aquesta part, donat que només es pretenia donar una primera descripció i contextualització de les activitats a treballar.

- El segon moment de la sessió solia destinar-se a un dels nuclis del treball formatiu: l'obtenció d'experiència personal de primera mà sobre el mateix tipus de tasca escolar que després s'aplicaria amb els propis alumnes. Es tractava, doncs, d'experimentar el més exactament possible el mateix que al seu moment viuran també els alumnes. D'aquesta manera, és possible conèixer directament algunes de les dificultats amb què es trobaran i ajudar-los a superar-les millor però, a més a més, creiem que si el desenvolupament i aplicació de l'activitat en la situació de formació resulta encertat, pot actuar com a model que els mestres tendiran a fer seu i a seguir posteriorment en la seva aula. De fet es volia d'aprofitar de manera positiva aquella vella constatació que cadascú ensenya de la mateixa manera com ha estat ensenyat. Dit sintèticament, miràvem de provocar un tipus d'experiència en què l'activitat que a la fi serà aplicada amb els nois, prèviament sigui viscuda de manera plenament real. Òbviament, això suposa que l'activitat no serà del mateix contingut que la dels nois, sinó adaptada a les preocupacions i manera de pensar dels professors. Si, per exemple, s'està treballant la discussió de dilemes morals, es tracta, primer, que discuteixin entre ells un dilema, i en segon lloc, que discuteixin un dilema que els pugui interessar realment. Cal que l'exercici compleixi els mateixos requisits que han de complir els adreçats als nois: ser interessants, motivadors i eficaços.

Aquest moment de la tasca formativa pot fer-se de vegades d'una manera del tot real; si discutim un dilema o fem una clarificació de valors cada mestre s'ha d'implicar amb allò que pensa o raonar sense cap altra consideració. En canvi, hi ha exercicis que per les seves característiques exigeixen la simulació de la situació escolar. És evident que hi ha tasques que s'han d'aplicar a l'aula i que no es poden reproduir exactament en una situació de formació; per exemple, treballar la manera de moderar una assemblea escolar es molt difícil fer-ho de manera creïble realitzant una assemblea real entre els mestres, en canvi es possible utilitzar exercicis de simulació en què els mestres prenen

alternativament els rols d'alumne o mestre. De fet, es tracta d'aplicar tècniques de simulació o role-playing.

- El pas següent té per objectiu elaborar conceptualment el que s'acaba de viure, discutir-ne la utilitat que cadascú creu que pot tenir amb els seus alumnes, preveure els problemes que probablement apareixeran en cas d'aplicar-ho a la seva aula i, sobretot, emmarcar l'activitat en el conjunt del currículum d'educació moral que s'està treballant.

- Quan es conclou la primera aproximació pràctica i teòrica a cadascuna de les activitats considerades, s'inicia una segona fase en què es prepara l'aplicació d'aquella activitat a les aules respectives. En aquest sentit, el primer pas consisteix en l'anàlisi dels materials curriculars proposats. L'objectiu principal és exercir-ne un judici crític i procedir a modificar-los en tot allò que sembli pertinent per poder-los aplicar amb més garanties a la pròpia situació escolar. Aquesta feina de consideració crítica de materials lliurats prèviament ens va portar en una fase posterior al disseny de materials per part de cada mestre. Per a aquesta finalitat es dotava els mestres d'aquelles indicacions i suggeriments que podien facilitar la tasca de creació i redacció de materials. De fet, pensem que aquest és un pas importantíssim si volem orientar-nos cap a models formatius que capacitin professionalment de veritat i que s'allunyin dels models basats en la pura aplicació de tècniques i exercicis.

- La següent fase consistia en la preparació concreta d'activitats per a ser aplicades a les aules de cada professor. Aquesta tasca es realitzava de forma col·lectiva o individual, i per ser aplicada en col·laboració amb els formadors o no. Una vegada aplicada en llurs respectives aules, es procedia en una altra sessió a avaluar de nou el material i la manera d'aplicar les activitats.

- El darrer pas consistia en una nova conceptualització teòrica d'allò que s'havia fet, en un procés de reflexió per treure'n conseqüències, anar perfilant la manera d'entendre l'educació moral i, en definitiva, de donar-li un contingut assimilat personalment. Es tractava de fer explícit col·lectivament i discutir allò

que cadascú havia anat reflexionant i veient durant l'aplicació de l'activitat a la seva aula. En alguns casos aquests moments servien també com a oportunitat per fer una síntesi de tot el procés per part dels formadors.

c) Formació en situació.

Entenem per "formació en situació" la tasca d'aplicació i de reflexió de totes aquelles activitats d'educació moral lligades a la vegada al currículum de cada escola concreta i al programa global de formació del professorat. Aquestes activitats, de vegades han estat realitzades pels mestres sols, aquest és òbviament l'objectiu darrer a assolir, però especialment aquí ens referirem a les activitats que els mestres i els formadors han aplicat en comú a les aules de cada mestre.

Aquesta modalitat d'intervenció educativa es realitza, com acabem de dir, després d'una preparació conjunta, en què hi participen el mestre de cada aula, els formadors especialitzats en cada edat i la resta dels mestres dels mateixos cursos que participen en el programa de formació. Posteriorment s'aplica també en comú de manera que el mestre es veu reforçat amb la presència i participació a l'aula de l'investigador. Malgrat tot, l'aplicació conjunta d'activitats només es porta a terme en una petita part d'ocasions. Es tracta, doncs, que les activitats de formació a realitzar estiguin plenament inserides en els respectius plans curriculars de cada escola i cada aula, a més de ser evidentment també coherents amb la temàtica i orientació general del programa de formació i investigació en curs de desenvolupament.

Ens sembla que no som davant d'una formació per a la pràctica, sinó d'una formació en la pràctica. La discussió, la preparació, l'aplicació i l'avaluació que formalment o informalment té lloc després d'aquestes sessions es fa sempre tenint com a horitzó immediat allò que ha de passar a la classe o el que acaba de passar. Per tant, aquest aspecte del programa de formació no es pot confondre amb unes pràctiques ja que l'objectiu no és formar estudiants, i està també molt lluny de ser un mer reforç al mestre. Vol ser més aviat un procediment concret per a dur a terme una formació cooperativa entre diversos actors implicats en l'educació, i a la vegada un procediment que posi en contacte amb la realitat, i amb una realitat nova, tant mestres com

investigadors. Els segons perceben tota la problemàtica complexa i difícil que està implicada dins d'un aula, i veuen que incorporar qualsevol novetat, per clara que estigui a nivell teòric, no és una tasca fàcil ni evident. Per la seva part, els mestres veuen també nous aspectes de la realitat, veuen de manera temptativa i un xic experimental l'aplicació concreta d'una novetat, i poden comprovar que bo i les dificultats evidents potser no és tan difícil adoptar noves actituds, nous mètodes, o noves maneres de fer la tasca escolar.

Es tracta d'afavorir i de donar suport a totes les novetats que els mestres vulguin provar a les seves aules, i de fer-ho aplicant-les conjuntament amb els investigadors de manera que tots, uns i altres, se sentint més tranquils en comptar amb una ajuda externa, els uns, o amb l'experiència del mestre, els altres. Per la seva part, els formadors/investigadors han de polir després de l'aplicació real les propostes concretes, i han d'anar assimilant allò que podríem anomenar una bona cultura escolar; és a dir, aquell "savoir faire" que es necessita per moure's amb habilitat en una escola i saber treballar-hi amb coneixement de causa. És doncs un aprenentatge mutu: tothom ha d'aprendre de tothom. Cadascú aporta allò que la pròpia experiència i lloc en el sistema educatiu li ha permès d'aprendre. Ningú no ha de tenir per tant un paper superior a l'altre. De forma intuïtiva, ens sembla prou evident la millora en l'actitud i manera de fer dels mestres, i per altra part hem notat també en nosaltres un millor coneixement de la realitat i de les possibilitats d'aplicar o no allò que proposàvem.

En la direcció del que acabem de dir, val la pena d'acabar recordant un parell de qüestions malgrat que ja s'hagin comentat. Primer, que en el projecte descrit han convergit dos intents diferents i plenament complementaris: la formació permanent d'ensenyants en exercici, encara que no només la formació d'ensenyants, ja que paral·lelament hi ha hagut un benefici formatiu tant per als investigadors en formació (alumnes de tercer cicle principalment), com per als professors. En segon lloc, la concepció del projecte suposava la necessària imbricació d'investigació i formació, tot plegat amb l'objectiu de desenvolupar una proposta curricular d'educació moral per a l'ensenyament obligatori, i a la vegada formar un grup de professors per aplicar-la en llurs escoles.

Per acabar, hem de dir una vegada més que l'estatus d'aquest escrit és peculiar; ho és perquè en ell es pretén descriure i exposar el que es va fer, però també es pretén fer una reflexió de l'experiència a fi d'explicar-nos-la millor a nosaltres mateixos i saber millorar-la en el futur. Malgrat el caràcter temptatiu d'aquestes notes, pensem que mereixia la pena publicar-les per posar en comú algunes idees, però principalment per poder gaudir dels suggeriments crítics dels possibles lectors.

6. Riberas, G.; Pujol, P.; Vilar, J. (2003). Disseny de les intervencions socioeducatives (pp. 9-23). Barcelona: Ed. Pleniluni.

Resum.

Aquest text és el primer capítol d'un llibre sobre planificació socioeducativa. S'hi descriuen els diferents paradigmes interpretatius de la realitat i els models formatius que corresponen a cadascun d'ells, així com les autoimatges professionals que s'en deriven. A continuació, s'hi posa l'èmfasi en la necessitat que els professionals de l'educació social es formin dins d'un paradigma crític-investigador, que és el que millor s'ajusta a les condicions complexes i canviants que caracteritzen els llocs on han de desenvolupar la seva activitat quotidiana.

Introducció

El planejament és un saber tecnològic que serveix per sistematitzar coneixements i per aproximar-nos ordenadament a les realitats sobre les quals volem actuar. Així doncs, inicialment l'associem a la idea d'organitzar, proporcionar ordre, preveure, coordinar algun tipus d'acció amb el propòsit d'obtenir algun resultat prèviament fixat entre moltes possibilitats diverses, tenint en compte els mitjans de què disposem i la realitat concreta en la qual estem ubicats.

Amb paraules d'Ander-Egg (1991), la planificació és l'acció que consisteix en utilitzar un conjunt de procediments mitjançant els quals s'introdueix una major racionalitat i organització en un conjunt d'activitats i accions articulades entre elles, les quals, previstes amb antelació, tenen el propòsit d'influir en el curs de determinats esdeveniments per arribar a una situació que es defineix com desitjable, mitjançant l'ús eficient de determinats mitjans i recursos.

Tot planejament, doncs, és un procés racional i sistemàtic que implica prendre decisions en tres línies diferents:

- a) els objectius a assolir a partir de l'anàlisi de les realitats que es volen modificar, canviar, potenciar...
- b) les estratègies per a l'acció i les fases o moments per aconseguir els objectius,
- c) els sistemes de control i retroalimentació per valorar els resultats i/o reorientar la tasca (és a dir, avaluació formativa i sumativa).

Ens trobem sempre amb el fet que un planejament és un procés de caràcter dinàmic, que parteix d'una detecció de necessitats (avaluació de necessitats) i d'unes previsions que es concreten en plans de treball organitzats i sistematitzats, que s'orienten cap a una acció de caràcter projectiu, que mantenen una relació sistèmica amb l'entorn i que es fonamenten en un ampli ventall de disciplines que aporten el coneixement per al tractament del problema i per a l'establiment de criteris clars per a la presa de decisions. És a dir, el verb planejar i els substantius planejament o projecte, inicialment

solament ens remetent a la idea de previsió, seqüència i ordre, a partir de l'ús d'uns coneixements.

Les pàgines que vénen a continuació estan dedicades a aprofundir en els diferents aspectes en els que es concreta aquesta idea de previsió i ordre i a descriure les etapes genèriques que cal tenir en compte per a dissenyar projectes des de l'òptica de l'acció social.

Ara bé, abans d'entrar en la dimensió més purament tecnològica sobre el desenvolupament del procés de disseny, ens trobem amb una qüestió prèvia que ens obliga a pensar sobre la funció social dels planificadors i de les seves accions.

1.1. Coneixement, estratègies, valors i imatges professionals.

Com acabem d'indicar, no podem començar a parlar de dissenys sense plantejar-nos abans què s'entén per planejament (sota quina construcció teòrica s'està usant el concepte) o quin sentit té la planificació dins l'àmbit de les actuacions socials.

De fet, sobre aquest particular podem trobar tot tipus d'opinions, des dels defensors més acèrrims de la programació i planificació "a priori" que controla tots els detalls, fins les postures més "creatives", segons les quals cada moment es construeix *in situ*, en funció de l'atmosfera que en cada cas s'hagi creat. Són extrems que ens porten al rigidisme tecnocràtic, per una banda, i a la improvisació, per l'altra. Pel mig trobaríem tot un ampli ventall de posicions més o menys decantades cap alguns dels dos extrems. El problema és que cada una d'aquestes opcions s'ha construït a partir d'uns paràmetres previs, com són, entre d'altres:

quina autopercepció es té sobre el rol i la funció social del professional; com s'interpreta l'encàrrec que s'està rebent; quina posició tècnica i ideològica ha d'adoptar l'agent social; com es relacionen conceptes com teoria i pràctica; quina importància se li dóna a la formació acadèmica; com ha de ser la formació inicial i la formació permanent; quin pes té la creativitat intuïtiva en les actuacions quotidianes; quines són les ocupacions habituals implícites en el rol professional i en quines tasques es concreta l'activitat quotidiana; com és la

distribució de rols dins de les organitzacions i finalment com s'estableix la circulació del saber en el tractament dels reptes professionals.

En definitiva, la interacció d'aquestes variables dóna el que podem definir una àmplia varietat *d'imatges professionals*, algunes de les quals poden estar tan distanciades entre elles que semblaria que s'està parlant de professions diferents.

Seria interminable descriure totes les construccions i classificacions que s'han fet respecte de les imatges professionals. De totes formes, podem citar algun exemple, com pot ser el cas de Mitchell i Kerchner -citats per Imbernon (1994; 18)- que classifiquen els professionals en *treballadors, artesans, artistes i professionals*, en funció de l'autoimatge que han construït, o la classificació de Leirman (1997) que els classifica en *experts, enginyers, profetes i comunicadors*. El mateix Imbernon fa un recull de 18 imatges més, unes pàgines més endavant (Imbernon, 1994; 65).

Així doncs, com que aquesta seria una línia de treball interminable i altament dispersa, ens centrarem en dos aspectes més genèrics que ens ajudaran a veure de forma global els elements que estan en el substrat a partir del qual es concreten les diferents imatges professionals. El primer element descriu els paradigmes a partir dels quals s'analitza la realitat i es dissenyen les accions socials. El segon element gira al voltant de la idea de *professionalitat* i fa referència a l'amplitud amb què es percep la tasca professional.

1.2. Els paradigmes en l'anàlisi de la realitat.

Com acabem de veure, les *mirades* que se fan sobre la tasca professional depenen totalment de la perspectiva teòrica des d'on pren posició l'agent social. Si seguim a Sáez (1997; 57), bàsicament podem trobar tres orientacions o paradigmes pel que fa al posicionament del professional en relació amb el seu rol social:

- Una orientació tecnològica, que prové d'un paradigma científic
- Una orientació interpretativa, que prové d'un paradigma hermenèutic
- Una orientació crítica, que prové d'un paradigma crític i emancipatori

En cada un d'ells s'interpreten de maneres diferents els fenòmens socioeducatius i la relació entre teoria i pràctica.

Aquests tres paradigmes els podem agrupar en dos grans estils o dues lògiques interpretatives de l'acció professional més genèriques enfront de la realitat social. Aquests són la racionalitat tècnica, que dóna peu al model tecnològic i la reflexió des de l'acció (Schön, 1998; 31) que dóna peu als models crítics i reflexius.

A continuació veurem les característiques d'aquests paradigmes i la influència que exerceixen en els models bàsics de formació de professionals.

1.2.1. La racionalitat tècnica, el planejament tecnològic del currículum i la pedagogia per objectius

Com ens indica Gimeno Sacristán (1987), i Sáez (1997), el paradigma tècnic es basa en la idea que el professional ha de ser una persona preparada per a respondre eficientment a qualsevol exigència que se li pot demanar dins d'una situació professional mitjançant l'aplicació de les competències amb les que ha estat format. Ha de ser una persona especialitzada, un bon dominador d'una tècnica acurada que li permeti aconseguir el que se li demana. Té uns coneixements fragmentaris de la seva professió, en detriment d'una dimensió intel·lectual més global, però a canvi d'això ha d'estar format en "competències", és a dir, aparentment posseeix tot el saber necessari per a realitzar eficaçment una tasca que, sumada a les tasques especialitzades d'altres professionals, se suposa que dóna resposta a la globalitat de la problemàtica que s'estigui tractant.

Des del punt de vista específicament educatiu (situacions concretes d'aprenentatge-ensenyament), la forma que adopta el disseny pedagògic en aquesta concepció és el que anomenem currículum tancat. Els currículums tancats són aquells en què els objectius, els continguts i les estratègies pedagògiques estan ja determinats, de manera que l'ensenyament és idèntica per a tots els alumnes i les variacions en funció del context són mínimes. L'ensenyament és estructurat com un procés lineal i augmentatiu que adquireix la forma de seqüències instruccionals fixes. Els objectius solen ser definits en termes de conductes observables dels alumnes i els continguts s'organitzen en

funció de les disciplines tradicionals del coneixement, sense buscar connexions o interrelacions entre elles. En aquest tipus de sistemes es dóna molta importància al resultat de l'aprenentatge, el nivell del qual es determina mitjançant els criteris de conducta que estableixen els objectius. El progrés de l'aprenentatge de educand es tradueix en un progrés en la jerarquia de seqüències d'instrucció planificades.

Aquesta concepció, que neix per necessitats administratives d'eficàcia més que per una necessitat intel·lectual, té per objectiu organitzar els sabers d'una forma tècnica en un intent de ser acrític i desideologitzat.

Aquest model ha anat prenent autonomia fins a desvincular-se d'un marc de comprensió de la realitat on es dóna, convertint-se en una gestió científica dels sabers, descontextualitzada dels entorns socials on es produeixen els fenòmens que es pretenen modificar. És a dir, es parteix de la idea que un disseny és vàlid per ell mateix, al marge de la realitat específica on s'hagi d'aplicar.

En aquest enfocament, els dissenys i les seves aplicacions són coses diferents, de manera que hi ha experts que tenen com a funció la reflexió i el disseny i mentre que a la vegada es dota d'un cos d'agents que duen a terme les activitats planificades. Implica la separació radical entre teoria i pràctica educativa i una circulació vertical del coneixement.

Tot i que des del punt del currículum es tracta d'un model que havia tingut un ampli desenvolupament en els entorns educatius formals, en l'actualitat, està tenint una certa acceptació en els terrenys socials i es corre el risc de convertir els marcs flexibles de l'educació no formal en una estructura rígida que traeix el seu principi bàsic d'adequació al territori i a les necessitats específiques i dinàmiques de cada col·lectivitat.

La concreció tecnològica dels plans de treball es fa mitjançant la filosofia de la pedagogia per objectius. La pedagogia per objectius té com a finalitat bàsica dissenyar el procés educatiu, buscar la millor forma d'actuar, no sistematitzar el coneixement pedagògic ni conèixer les raons que fan que la realitat sigui com és. Com diu G. Sacristán (1987) aquest tecnicisme pedagògic no es preocupa per conèixer, sinó per actuar eficaçment. L'èmfasi es posa en precisar els

objectius i en controlar els resultats, i no tant en els processos d'aprenentatge que condueixen cap al canvi.

Aquesta opció, de caràcter bàsicament mecanicista (o conductista en la seva formulació curricular), parteix de la idea que la descripció detallada en forma d'objectius de les conductes/continguts a modificar o generar és la clau per aconseguir que aquestes s'arribin a presentar.

Ara bé, l'enumeració detallada d'objectius no garanteix que s'actui globalment sobre el subjecte ja que és àmpliament conegut que la suma o la modificació de les parts (els microobjectius) no garanteix el canvi del tot (el canvi substancial del subjecte) perquè la realitat no és sumativa i lineal sinó interactiva i sistèmica.

La pedagogia per objectius tendeix a identificar els objectius amb els resultats de l'ensenyament o de l'aprenentatge, i la formulació del treball es converteix en una enumeració d'objectius i activitats que no tenen res a veure amb la base que les sosté. La recerca de precisió a ultrança sol anar acompanyada de la pèrdua del sentit de la unitat i la complexitat del fenomen educatiu.

Aquesta primera concepció és de caràcter deductiu, parteix d'allò que és general i va cap a les individualitats. És un model homogeneïtzador, en el sentit que no té massa en compte les diferències individuals. És a dir: elabora un cos de coneixements tancat que cal reproduir en els diferents contextos d'intervenció sense considerar excessivament les possibles diferències entre aquests contextos.

Aquesta formació de caràcter científicista és impartida per experts que es troben en el món de la teoria i que decideixen quines són les competències a desenvolupar, dins d'una concepció mecanicista segons la qual les actuacions per a portar a terme es defineixen en funció del resultat que es vol aconseguir (procés-producte).

En aquesta concepció, la persona formada no entra a discutir o a reflexionar sobre les finalitats del sistema educatiu, ni sobre la bondat del model teòric que dirigeix la seva pràctica, ni, en molts casos, sobre la mateixa acció que ha de posar en funcionament, sinó que actua per aconseguir allò que se li ha prefixat. Ha de resoldre problemes, més que descobrir-los o plantejar-los. Des d'aquest punt de vista, el professional té un perfil clarament resolutiu i actuador des del

qual és relativament fàcil establir la separació entre l'èxit i el fracàs de la tasca realitzada, sobretot en el moment que el disseny especifica les accions concretes que cal realitzar i les estratègies que cal aplicar per assolir els objectius.

1.2.2. El paradigma crític i el plantejament reflexiu

Com alternativa als models anteriors, trobem els models basats en la participació activa i crítica del professional tant en la seva formació com en el disseny d'accions (ja com a professional). Aquests segons models han estat tractats des de diferents perspectives, cadascuna de les quals posa l'èmfasi en un aspecte. Així, mentre que alguns insisteixen en la idea de *reflexió* (Schön, 1998), altres destaquen el concepte *d'investigació* (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989) mentre que d'altres prioritzen la dimensió *crítica* (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997). Des del nostre punt de vista, aquests tres enfocaments són complementaris, per la qual cosa utilitzarem l'expressió "*professional reflexiu*" de forma genèrica, incloent-t'hi la dimensió investigadora i crítica (Vilar, 1999; 401).

Aquesta concepció parteix de la idea de complexitat i dinamisme i obertura de les realitats educatives. El professional es troba immers en uns contextos que cal analitzar i comprendre abans d'estructurar les actuacions que realitzarà en relació a allò que s'hagi considerat prioritari en aquell context. Això fa que els dissenys siguin molt contextualitzats i que no sigui possible l'aplicació automàtica d'estratègies tancades que s'han elaborat al marge de la realitat on s'està treballant. Des d'aquest punt de vista, el professional es converteix en un agent actiu dins de la construcció del saber professional perquè no aplica directament estratègies preestablertes sinó que construeix respostes "a mida" per a cada necessitat. Entre les seves destreses, doncs, trobarem tot un ventall d'habilitats que capaciten per a la recerca, l'anàlisi i la creació.

El seu treball no ha de ser tant aconseguir uns objectius prefixats, com treballar d'una forma creativa i investigar la rel dels diversos moments del procés d'intervenció. A diferència de l'anterior orientació, no rep una formació tancada, entre altres qüestions perquè es troba en una professió dinàmica i canviant que no té respostes prefixades sinó que s'ha d'anar construint en cada context. És

a dir, es requereix un alt grau de creativitat i no tant de capacitat per a reproduir receptes tancades.

L'oposició entre teoria i pràctica deixa de ser-ho per a convertir-se en relació. Aquesta relació cal redefinir-la perquè el concepte teoria presenta una àmplia gamma de possibilitats: el disseny de la intervenció implica la integració de coneixements de diferents disciplines (pedagogia, didàctica, sociologia, psicologia...), des de les que donen un sentit i una orientació fins les que contribueixen a realitzar un bon disseny tècnic; és a dir, una correcta intervenció ha d'exigir de la persona que actua una base diversa de coneixement teòric, si realment es vol que aquesta intervenció respongui al projecte més ampli d'autonomia de la persona amb la qual es treballa. Així doncs, aquests models de formació atorguen al professional un més gran pes en els espais de decisió sobre els projectes, alhora que li exigeixen una més gran professionalització, és a dir, un més gran esforç per a establir relacions amb els estaments tradicionalment teòrics, que li serveixin per construir un comportament més fonament.

Des del punt de vista educatiu, el contacte entre el món professional i el món acadèmic ha de ser el currículum entès com a configurador de la pràctica: equilibri entre reflexió i acció. El currículum es considera com una base d'experiències que no és solament un cúmul de sabers organitzats, sinó la recreació de la cultura a partir de vivències, d'anàlisis de situacions que poden ser origen de problemes. Per a aquest plantejament de caire humanista, els mètodes no són solament el camí per aconseguir una finalitat, sinó que tenen sentit en si mateixos per les situacions comunicatives que creen.

Aquesta concepció respon a propostes que pretenen el desenvolupament integral dels ciutadans, té un caràcter socialitzador que a la vegada parteix de les necessitats psicològiques dels subjectes de la intervenció. És a dir, té en compte la singularitat del subjecte però a la vegada el veu en una comunitat, per la qual cosa, tant important és el desenvolupament del potencial individual com l'estimulació dels mecanismes de relació interpersonal i de creació de vincles socials.

La forma que adopta aquesta concepció és allò que anomenem currículum obert. Els currículums oberts donen una gran importància a les diferències

individuals i al context social, cultural i geogràfic on s'aplica el programa. Propugnen la interacció permanent entre el sistema i el que l'embolcalla, i integren les influències externes en el mateix desenvolupament del programa, obert a un procés continu de revisió i reorganització. Aquí l'èmfasi no es troba en el resultat de l'aprenentatge, sinó en el procés. Els objectius són definits en termes generals per a poder incloure-hi modificacions successives del programa, i l'avaluació se centra en l'observació del procés, amb la finalitat de determinar el nivell de comprensió de la realitat i la utilització del coneixement en situacions noves. Així mateix, se surt de la divisió tradicional entre disciplines i es propicien activitats d'aprenentatge que posen en joc coneixements interdisciplinaris.

Com es pot comprendre, l'organització tant de l'anàlisi de la realitat com del coneixement s'organitza a l'entorn de la idea d'investigació-acció, això és, de la reflexió i l'acció de caràcter circular a partir de la interacció amb la realitat. L'acció ha de ser recolzada en una reflexió encaminada a entendre el context de la praxi, i el currículum ha d'elaborar-se considerant les condicions concretes del món on es desenvolupa.

En aquesta concepció, cal dissenyar estratègies basant-se en mètodes generals que embarquin els destinataris en experiències complexes. La qüestió no és tant l'explicitació minuciosa d'objectius, com l'elaboració d'experiències riques, generadores d'aprenentatges.

Des d'aquest punt de vista, el treball conjunt dels educadors i treballadors socials es fa juntament amb altres professionals que aporten coneixements que serveixen per construir noves propostes d'interpretació de la realitat. La distinció tradicional entre persones que es dediquen a la teoria i les que es dediquen a la pràctica perd el seu sentit per convertir-se en un marc de col·laboració i construcció conjunta ric on els rols es desdibuixen davant d'una tasca comuna com és l'estudi d'un aspecte de la realitat.

Aquesta col·laboració entre món acadèmic i món professional es concreta metodològicament en un estil de treball inspirat en la investigació-acció, segons el qual el professional segueix els quatre punts bàsics del que denominem l'espiral autoreflexiva, és a dir, planifica la seva actuació, aplica les accions previstes en el disseny inicial, observa els efectes produïts, els analitza i treu

conclusions que reverteixin directament sobre la planificació inicial, de manera que reorienta el procés.

Quatre punts bàsics per a treballar des de la investigació-acció (procés de retroalimentació; espiral autoreflexiva)			
Planificar les actuacions que s'han de realitzar.	Actuar sobre la realitat a partir del disseny inicial.	Observar els efectes produïts.	Analitzar i treure conclusions per a tornar a planificar i actuar novament: reorientació del procés.

Des d'aquesta perspectiva els projectes tenen un caràcter dinàmic, canviant i progressiu, es constitueixen en forma de sistema obert (Puig, 1986), de manera que mai no estan acabats del tot i sempre estan sotmesos a una millora o, almenys, a una adequació a les possibilitats de cada moment.

A més, aquests dissenys són molt contextualitzats, fets "a mida" per a col·lectius clarament definits; és a dir, parlarem de projectes no generalitzables a qualsevol situació, no estàndard. Es tractarà, doncs, de planificacions estratègiques (Ander-Egg, 1991: 27) que es caracteritzen precisament per l'ajustatge del procés d'intervenció a les exigències dels diferents actors socials que hi intervenen i a la participació activa d'aquests en les diferents etapes i tasques de la intervenció. Per contra, tindriem les planificacions normatives que es preocupen sobretot de la formalització de processos de caràcter estàndard, generalitzables a amplis sectors de població, amb una clara separació dels professionals que pensen i dissenyen dels qui actuen i porten a terme.

Planificacions estratègiques	Planificacions normatives
Caracteritzades per l'ajustament del procés d'intervenció a les exigències dels diferents actors socials que intervenen en ell i la participació activa d'aquests en les diferents etapes i tasques de la intervenció.	Es preocupen de la formalització de processos de caràcter estàndard, generalitzables a amplis sectors de població.

Des d'aquesta orientació (perspectiva crítica), la discussió dels límits entre la teoria i la pràctica es resol de manera que la pràctica inclou tant el disseny de les intervencions com l'actuació específica per a portar-la a terme, cosa que té importants repercussions en el moment de dissenyar la formació dels

professionals que hi intervenen (tema ampli que ara no podem tractar), i en la distribució de rols professionals.

Aquest marc ens permet parlar d'una organització horitzontal on els diferents professionals són especialistes en una parcel·la de treball, però alhora tenen una cultura professional àmplia que els possibilita la participació en el disseny global de tota la intervenció, a pesar de la tasca específica que realitzen quotidianament.

És a dir, el professional de l'acció social se situa en un pla d'igualtat pel que fa a altres professionals amb els qui configura un equip multidisciplinari (a diferència dels models jeràrquics on la capacitat per a prendre decisions o la possibilitat de participar en el disseny global del projecte està en funció del lloc que s'ocupa en una estructura vertical que estableix diferències clares entre aquells que pensen i aquells que actuen).

La idea bàsica que no es pot perdre de vista en aquest model és que tant la revisió del currículum com l'elaboració d'alternatives o la correcció d'aquells punts que no són treballables tal com estan plantejats teòricament, exigeixen que el professional adopti un tarannà investigador que el porta a la revisió crítica global de la seva pràctica, i que mantingui una predisposició al canvi i a l'actualització en les seves bases teòriques.

Com es pot comprovar, des d'aquest punt de vista no té sentit parlar d'oposició teoria-pràctica, perquè es tracta d'un plantejament de col·laboració entre el món professional i el món acadèmic, on els dos estaments construeixen i fan servir el coneixement.

De fet, aquest model ens porta a veure que l'ús dels conceptes teoria i pràctica, sovint són mal utilitzats perquè el que realment manifesten són les diferències entre el món acadèmic i el món professional. Des del nostre punt de vista, en aquestes qüestions cal analitzar les teories i les pràctiques tant del món acadèmic com del món professional, perquè ambdós móns presenten potencialment aquestes dues dimensions i si no les cultivem no és tant un problema de possibilitats com de posicionament.

És a dir, el món acadèmic té la seva teoria i la seva pràctica i el món professional també. El problema que es planteja és que el món acadèmic sovint oblida la seva dimensió pràctica (que des del nostre punt de vista ha de

consistir en la generació del saber útil per a la societat i en la difusió d'aquest saber) i en el món professional sovint no hi ha mitjans ni temps (i, a vegades, ni preparació ni una actitud favorable) per a teoritzar sobre les pràctiques i sobre les accions, és a dir, per a generar coneixement.

La nostra concepció de la intervenció per a l'acció social ens porta a pensar que si es trenca el diàleg entre el "món acadèmic" i el "món professional" i aquest es substitueix per un enfrontament entre "teoria" i "pràctica", la intervenció es converteix en un pur exercici tecnològic dirigit a resoldre problemes molt concrets, que acaba quan es resol el problema i deixa de ser una proposta global de canvi encaminada a aconseguir la transformació comunitària.

1.3. Professionalitat restringida i ampliada.

Els models que acabem de veure ens ajuden a caracteritzar dues grans formes d'entendre la idea de professió com són la professionalitat ampliada i la professionalitat restringida. Per desenvolupar aquest punt, seguirem la classificació que fa Hoyle (citada per Imbernon, 1994; 30).

La professionalitat restringida concep la tasca de forma limitada a l'acció per a la qual un professional ha estat format, habitualment dins d'un marc tecnocràtic de competències tancades, que s'apliquen en un context molt delimitat (l'aula, el grup educatiu, etc.) i que estan clarament dirigides a l'acció resolutiva de caràcter immediat, no tant a la reflexió.

La professionalitat ampliada concep la tasca de manera equilibrada entre l'ús immediat de competències concretes en un marc molt delimitat i la reflexió sobre els problemes que cal abordar, la funció social que s'assumeix en l'exercici professional dins d'una actitud predisposada i oberta a la construcció de coneixement i de transformació social.

Mentre que la primera es correspon amb el paradigma tècnic de formació en competències, la segona es relaciona directament amb el paradigma reflexiu o crític.

Gràficament, resultaria de la forma següent (Hoyle, citada per Imbernon 1994: 30):

II. Agrupacions temàtiques de les publicacions

Professionalitat restringida	Professionalitat desenvolupada
<ul style="list-style-type: none"> • Destreses professionals derivades d'experiències. • Perspectiva limitada a allò que és immediat en el temps. • Esdeveniments i experiències del context educatiu percebuts aïlladament. • Metodologia fonamental introspectiva. • Valoració de l'autonomia professional. • Limitada participació en activitats professionals no relacionades exclusivament amb la pràctica professional. • Lectura poc freqüent de literatura professional. • Participació en tasques limitades de formació en cursos pràctics. • L'acció és vista com una activitat intuïtiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destreses derivades d'una reflexió entre experiència i teoria. • Perspectiva que conté un ampli context social de l'educació. • Esdeveniments i experiències del context d'intervenció percebuts en relació amb la política i les metes que s'hagin marcat. • Metodologia fonamental cooperativa. • Valoració de la col·laboració professional. • Alta participació en activitats professionals addicionals a les seves intervencions en el context de treball. • Lectura regular de literatura professional. • Participació considerable en tasques de formació que inclouen cursos de naturalesa teòrica. • L'acció és vista com una activitat racional.

Des del nostre punt de vista, el professional ha de formar-se en aquesta segona direcció que, tot i plantejar reptes complexos, és la que millor s'ajusta a un tipus de professió caracteritzada per ser dinàmica, canviant, indefinida, i complexa. Precisament, el fet d'estar exposat permanentment a situacions novedoses amb unes altes dosis de crisi, requereix una capacitació per gestionar de forma adequada aquest marc d'inestabilitat. Aquesta seguretat requereix una formació específica per moure's en entorns d'aquesta naturalesa, cosa que no aporta la formació tecnocràtica o de competències, molt pensada per situacions estables i ben definides.

Ara bé, és evident que una proposta de caràcter tecnicista estalvia maldecaps a les persones que l'han de dur a terme, ja que, en ser detallada i unificadora té la comoditat que només cal seguir els passos que són prèviament detallats. En qualsevol cas, això ens situaria en un terreny de caràcter ètic on el professional i el seu equip "prenen partit" per una forma o altra d'entendre el seu rol en el context social. Com es pot veure, són qüestions que fan referència a judicis de valor i que, un cop descrits, ens fan utilitzar un mètode o altre en una determinada direcció. Per aquesta raó és de vital importància comprendre els

grans paradigmes de l'acció social, perquè cada un d'ells defineix un posicionament no solament teòric, sinó també ideològic.

Arribats a aquest punt, el límit i la dificultat que se'ns plantegen rau en trobar la forma de compaginar adequadament la necessitat de fer dissenys i planificacions per a garantir que hi ha un fil argumental i un rigor en l'acció pedagògica i limitar les contradiccions i els efectes negatius dels models tecnocràtics, assumint una actitud crítica enfront de la complexitat de les societats actuals. Com indica Caride (1999a), “molt del que s'ha fet en aquest sentit es considera que obeeix a la necessària i decidida reconceptualització dels enfocaments predominants en el treball social fins a la dècada dels setanta, ja siguin en funció dels canvis estructurals de la societat o de les pròpies reflexions i actuacions dels agents socials: extensió lenta i diversificació de l'acció social, abandó de concepcions benèfiques assistencialistes per altres més vinculades a la reivindicació dels drets socials (...)”.

Direm, doncs, que es tracta d'un professional que fa “processos d'immersió en la complexitat”, des d'una voluntat transformadora de les causes que generen les desigualtats socials i que atorga al subjecte de la intervenció el paper d'agent de canvi (evidentment, apostant per processos de caràcter crític i emancipatori, des d'un paradigma de drets socials). Aquest ha de ser un dels temes de permanent reflexió en els equips professionals.

A manera de síntesi

Per acabar tot aquest bloc introductori i abans d'entrar amb més detall en les qüestions referides als dissenys, us proposem “compartir” una imatge professional.

Considerem que l'educador i el treballador social són *professionals reflexius*, és a dir, persones que estan capacitades per a solucionar problemes concrets i immediats de la seva pràctica professional (formació en competències), però que també tenen coneixements amplis per a entendre la seva professió i la seva intervenció des d'una perspectiva global (professionalitat ampliada i configuració sobre la pràctica). Aquesta perspectiva els ha de permetre tenir un ampli marge per prendre decisions perquè porta implícita l'activitat investigadora davant de situacions complexes. Per aquesta raó, és són figures

professionals que s'han d'integrar d'una forma complementària, no necessàriament jeràrquica, amb els d'altres professionals amb els qui es coordina, per, conjuntament, decidir periòdicament l'orientació que ha d'agafar el projecte on estan ubicats.

Des d'aquesta perspectiva, la professionalització real i efectiva de l'educació social és fonamental per superar rols i funcions vinculades a antigues estructures de control i beneficència (el "treballador i l'artesà", que diria Imbernon) i arribar a lògiques professionals basades en la tècnica i al reflexió.

Així doncs, pel que fa a l'especificació de les seves tasques quotidianes i amb la voluntat de remarcar el caràcter professional "en nom de la igualtat" amb altres professionals que tradicionalment participen en l'elaboració, gestió i presa de decisions en els projectes d'intervenció socioeducativa, considerem que el professional de l'acció social és un especialista en la mediació entre el sistema educacional i les informacions que li permetran integrar altres formes de relació social més satisfactòries pel que fa al grup social majoritari.

La seva tasca consistirà, doncs, en la configuració conscient i artificial de contextos rics i creatius amb un alt grau d'educativitat (riquesa i diversitat) que siguin capaces de generar crisis optimitzadores en l'usuari a partir de conèixer el punt real on aquest es troba (és a dir, que connecten amb la seva plasticitat o grau d'obertura –educabilitat–) per a potenciar la seva sociabilitat i capacitat d'integració en el medi social des del reconeixement de les seves necessitats o dificultats. De fet, cal recordar que ens situem en una perspectiva de caràcter participatiu on els educands destinataris potencials són conscients (o estan en camí de ser-ho) del procés que han iniciat en participar en un projecte d'acció socioeducativa.

Tenint en compte les idees que fins ara hem exposat, considerarem que els planificadors han de manifestar i posar en funcionament una sèrie d'habilitats i actituds personals que configuren allò que podem denominar eficàcia creativa o eficàcia operativa i que repercutiran directament sobre la pertinença del procés planificador. Les llistes que fan els diferents autors sobre les habilitats i principis bàsics que han de tenir en compte els planificadors, solen ser interminables i difícils de recordar. Per aquesta raó, indicarem aquelles qüestions bàsiques

que connecten amb la filosofia que hem exposat anteriorment i que, de fet, parteixen del sentit comú.

Bàsicament creiem que les habilitats o principis bàsic són:

1. Sensibilitat: com a criteri bàsic ens referim a l'acceptació del grup al qual adreçem la nostra actuació i la predisposició positiva a confiar en les seves possibilitats de millora o de progrés i a fer-lo coneixedor i partícip del sentit de la intervenció per a la seva situació personal.

2. Pertinença: en primer lloc, allò que es planifica ha de respondre a una necessitat real, ha de ser útil per al grup social sobre el qual treballem i amb el qual treballem, i ha d'ajustar-se a les possibilitats reals tant dels professionals que actuen (experiència d'equip) com de la realitat social on es treballa (recursos de què es disposa, predisposició a acceptar els interessos del grup i identificació de les possibilitats reals de canvi).

3. Coherència: cal que les diferents decisions que es prenen en una planificació siguin coherents entre si (no contradictòries), que es reforcin entre si, que responguin a l'objectiu últim de la planificació (sovint amb el temps o amb l'augment de complexitat de la planificació es perd de vista el sentit de la intervenció) i que siguin assumides globalment per tots els professionals que participen en la planificació.

4. Reorientació i flexibilitat: molt vinculat a l'anterior, cal que l'equip professional sigui capaç de revisar periòdicament el curs de l'acció que està duent a terme per a introduir els mecanismes adequats que facilitin el retorn a la línia d'actuació prefixada, que també sigui capaç d'integrar i aprofitar noves situacions no previstes que hagin anat sorgint, o, en altres casos, que pugui redefinir aquesta actuació a la llum dels resultats que s'estan obtenint o dels efectes reals que s'estan generant (fàcilment es poden generar efectes no desitjats).

Com indica Pérez Serrano (1993; 55), aquestes característiques possibilitaran que el projecte sigui "flexible, obert, descentralitzat, participatiu, autogestionat i interdisciplinari".

Habilitats i principis bàsics			
Sensibilitat: Acceptació del grup. Predisposició positiva a confiar en les possibilitats de millora i canvi.	Pertinença: El que es planifica ha de respondre a una necessitat real dels destinataris. Ha d'ajustar-se a l'experiència i a les possibilitats reals dels professionals.	Coherència: Sintonia entre les decisions preses per diversos professionals. Que es reforcin i que responguin als mateixos objectius. Que siguin assumides globalment.	Reorientació i flexibilitat. Revisar periòdicament. Capacitat per a retrobar una línia de treball perduda.

Bibliografia.

Ander-Egg, E. (1991), *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Ander-Egg, E. (1996), *Introducción al trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.

Caride, G., J.A. (1999a), "Evaluación de programas y experiencias de Educación Social". En: Rosales, C (Coord.). *Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Elliot, J. (1989), *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.

Gimeno S., J. (1987), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Imbernon, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Kemmis, S.; Mc.Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Pérez S., G. (1993), *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid: Narcea.

Puig, J. M (1986): *Teoría de la educación*. Barcelona. PPU

Sáez, J. (1997), "La construcción de la pedagogía social. Algunas vías de aproximación". En Petrus (1997), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

Stenhouse, L. (1987), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Vilar, J. (1999), "Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos". En: Esteban, F.; Calvo, R. *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.

7. Galceran, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003). Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 25 (pp. 10-29). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Resum.

En aquest article, s'hi s'argumenta la necessitat d'analitzar l'ús que es fa de l'expressió "acció educativa" amb la intenció de construir-ne uns límits més o menys precisos que facilitin veure què es pot esperar d'un servei que es dedica a l'educació i quan, en nom de l'educació, s'estan fent actuacions que són d'una altra naturalesa. Per fer aquesta anàlisi, s'hi descriuen sis paranys que un professional i/o el seu equip han d'evitar. Finalment, es presenten sis perspectives a partir de les quals es pugui conèixer de forma detallada el potencial educatiu d'un servei o institució.

Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social.

Esta es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado o fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi, pueda ser obra de si mismo."

Philippe Meirieu. Frankenstein educador. P. 70.

Introducció.

Si haguéssim de senyalar un fet clau en l'evolució històrica de les societats, segurament caldria remarcar el moment en què s'identifica l'educació com un element central en el procés de canvi dels subjectes i les comunitats. Es tracta d'un fet destacable perquè mostra la confiança en la capacitat de desenvolupament dels subjectes, així com en el pes de la cultura per a la construcció de nous significats compartits. L'esperança en un Món Nou mitjançant l'educació (expressió àmpliament utilitzada per nombrosos autors com Fromm, Block, Suchodolski, Freire, etc.) es podia convertir en realitat si s'harmonitzava de forma adequada el dret a la individualitat amb les exigències de la vida social. La dignitat humana, el respecte als Drets Humans, la igualtat d'oportunitats i el reforçament de les democràcies serien el resultat "d'aprendre a viure junts" mitjançant un procés educatiu. D'aquesta manera, la confiança en l'educació no seria només una proposta que complementava altres tipus de mesures (polítiques, socials, mèdiques, etc.), sinó que replantejava els fenòmens socials des d'una perspectiva centrada en el creixement personal, on l'assistència bàsica és necessària però no suficient per assegurar una societat "civilitzada".

Més endavant el segle XX donarà força evidències de la fragilitat de l'anterior afirmació: els camps d'extermini¹, la violació sistemàtica i calculada dels Drets Fonamentals, la deshumanització de la vida urbana, el deteriorament mediambiental i molts altres exemples, deixaran un regust amarg respecte de

¹ Els camps d'extermini i la perversió pedagògica dels ideals educatius passats en excés pel sedàs de la política, faran que la *Bildung* passi a ser concebuda com a *Bindung*.

les potencialitats utòpiques de l'educació. Realment s'ha educat o només s'ha instruït o informat? De sobte descobrirem que l'educació té importants limitacions i això ens portarà a revisar l'ús que se n'ha fet del concepte, la manera com s'ha omplert de contingut, quins aspectes s'han descuidat i quins cal potenciar. En definitiva, es prendrà consciència que l'educació és necessària però no suficient i que en l'organització sistèmica de la realitat, l'educació ha de ser-hi present i serà útil si sabem identificar les seves possibilitats, però també les seves limitacions.

Si traslladem aquesta reflexió al terreny del treball amb col·lectius vulnerables o en situació de dificultat social, veurem que l'educació es va convertir en una sòlida alternativa als tractaments tradicionals com ara el control, l'assistència social o la teràpia. El tronc central de la proposta basada en l'educació consisteix en estimular les potencialitats del subjecte i en facilitar l'apropiació d'informacions significatives per facilitar la incorporació social i la construcció de móns socials satisfactoris.

Ara bé, com sabem, l'eufòria inicial que va despertar les possibilitats de l'educació va deixar pas a un cert desencant en no assolir les expectatives que s'hi havien dipositat. Va ser un descobriment dolorós veure que hi ha situacions, problemàtiques, contextos, on l'educació pot fer algunes aportacions però que no és "l'element definitiu" que s'havia desitjat. Aquest descobriment ha portat a molts sectors a buscar respostes en altres disciplines no educatives. Segurament, l'error principal va ser moure's en una opció del "tot o res", és a dir, o l'educació serveix per solucionar problemàtiques en la seva totalitat o no és útil i cal buscar altres alternatives.

Avui sabem que el tractament de situacions complexes requereix de respostes complexes (no necessàriament "complicades") que integrin i relacionin els sabers de les diferents disciplines. Si abans el protagonisme estava en cadascuna d'aquestes disciplines, ara sabem que ha de desplaçar-se a la situació que s'ha de tractar. Com que encara confiem en la capacitat transformadora de l'educació (des d'un *optimisme realista*, no il·lús), ens proposem reflexionar sobre les possibilitats de la disciplina en la complexitat del món actual. Sobretot posarem l'èmfasi en la necessitat d'identificar els límits i possibilitats de la disciplina i, a la vegada, en la necessitat de superar el debat

“educació sí, educació no” per veure quina part de l’educació és possible en cada context educatiu.

Partirem de la idea que la utilització cada vegada més freqüent d’expressions com “acció educativa”, “model educatiu” o similars, no ha estat acompanyada d’una delimitació precisa dels conceptes. L’amplitud que se’ls atorga i fins i tot la seva polisèmia, porta a confusions i errors perquè darrera dels mateixos significants s’estan utilitzant significats diferents que fins i tot poden arribar a buidar-los de contingut. En definitiva, argumentarem que la inconcreció en l’ús dels conceptes pot arribar a ser tan perjudicial com la seva absència.

Aquesta inconcreció és especialment perjudicial per als professionals perquè pot portar a crear-se expectatives poc adequades sobre les seves possibilitats reals d’èxit, la qual cosa sovint es tradueix en decepció i desànim, i de vegades en tancament i negació de les limitacions, la qual cosa és perjudicial tant pel destinatari del servei com per al propi professional. Des del nostre punt de vista, creiem oportú que els equips es preguntin de tant en tant *a què s’estan referint quan es parla d’educació, i quines són les possibilitats però també les limitacions de l’acció educativa en els seus contextos professionals.*

Per totes aquestes raons, en les línies que venen a continuació apuntarem alguns *equivocs* fonamentals en la percepció i plantejament de les propostes educatives, que poden ser generadors de notables dificultats, així com d’un important grau d’angoixa entre els professionals. Per acabar, indicarem les variables que des del nostre punt de vista ajuden a determinar quin és el potencial educatiu real d’un recurs concret.

Algunes confusions inicials.

1. Els dubtes en l’elecció d’un patró de referència.

El primer parany que ha de superar un equip quan inicia una “empresa educativa” és el de clarificar quin significat es dona a la idea d’educació. Si es fa una mirada històrica als ideals educatius, trobarem infinitat de significacions. Bàsicament, aquestes es poden agrupar en dues grans famílies: les que posen l’èmfasi en *un procés de canvi* i les que destaquen sobretot *un resultat final*.

En el primer cas, el progrés educatiu es mesura identificant els canvis que s'han produït en un subjecte o grup comparant-lo amb ell mateix, en un moment anterior. En aquest cas, parlariem de progrés en *termes absoluts*.

En el segon cas, el progrés educatiu es mesura identificant els canvis que s'han produït en un subjecte o grup comparant-lo amb un patró extern que serveix de punt de referència. En aquest cas, parlariem de progrés en *termes relatius*.

Com es pot veure, si el desenvolupament es mesura en termes absoluts, llavors podem ser triomfalistes i dir que l'educació és un instrument fonamental perquè sempre hi ha canvi i progrés. Ara bé, si el progrés educatiu es mesura a partir de la comparació amb un referent extern, llavors la cosa es complica perquè perfectament ens trobarem situacions en què el progrés en termes absoluts és alt, però és insuficient de cara a l'assoliment dels mínims que determina aquest patró extern. Podem parlar d'èxit en aquest segon cas? La distinció és important perquè optar per una posició o una l'altra determinarà les aspiracions educatives del recurs, les atribucions que es donen a la tasca i la manera com aquesta s'organitza.

Des del nostre punt de vista, el patró extern de referència ha de ser la incorporació social, això és, l'assoliment dels mínims socials i culturals que capaciten la persona per relacionar-se de manera positiva i autònoma amb la resta de membres que li serveixen de referència i amb els que interactua, tot construint una estructura social.

L'educació social ha de superar la dicotomia entre el subjecte i la col·lectivitat; no ha d'oblidar que l'educació ha de centrar-se en "la relación del sujeto con el mundo" (Meirieu (1996; 70) on la mesura del progrés individual és fonamental, però sempre en relació a un resultat final, això és, l'establiment de relacions satisfactòries amb el món social (és a dir, no problematitzada i basada en criteris de respecte i d'autonomia). No oblidem que la màxima aspiració educativa ha de ser, "hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo" i "movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él" (Meirieu, 1996; 84).

Insistirem en la idea que quan ens fem la pregunta sobre la utilitat i la bondat de les propostes educatives en el tractament de les problemàtiques socials, és

imprescindible indicar l'element extern respecte del qual es mesuren els efectes, perquè només podrem saber l'autèntic potencial d'aquestes propostes a partir de la comparació amb el patró de referència. La correcta interrelació del desenvolupament individual amb aquest element extern ens permetrà tenir la mesura real de l'èxit o, ens permetrà veure de forma més realista el punt màxim assolit dins d'una trajectòria àmplia on cada recurs educatiu ocupa un tram d'aquest trajecte cap a la incorporació i l'autonomia.

Sovint, els professionals cauen en el parany de perdre de vista el marc extern que serveix de referència i només valorar el progrés respecte d'un mateix. Pot ser un mecanisme per donar sentit a la seva feina, ara bé, cal ser conscients de les falses expectatives que es poden estar creant en el subjecte que s'educa quan allò que s'està proposant no porta cap a la direcció adequada. També cal ser conscient del frau que pot suposar tenir persones "en moviment", però amb direcció a un espai inútil, com si es tractés d'una via morta que no porta enlloc: és un engany que organitzar preteses activitats educatives que "...en nombre del respeto a la diferencia, aparcen a los sujetos en territorios fuera de las espacialidades que hoy cuentan, a sabiendas de lo imposible de su retorno" (Núñez, 1999; 25).

Així doncs, una primera activitat urgent consisteix en veure la forma com els diferents recursos educatius acosten o allunyen la persona que s'educa de la incorporació social i fins a quin punt els canvis que el subjecte experimenta el porten en la direcció adequada.

2. L'error amb els sinònims.

Al voltant del concepte "educació" giren tot un seguit de paraules que en molts casos es volen presentar com si fossin sinònims, quan clarament no ho són. Si abans hem vist que era necessari clarificar quin significat se li dona al concepte "educació", el segon parany que cal resoldre és el de la utilització adequada dels conceptes (sobretot pel que impliquen d'exactitud i consciència respecte de les seves possibilitats). Educació és sinònim d'aprenentatge?, d'instrucció?, d'ensinistrament?, de formació?, d'incorporació? Es tracta de conceptes antagònics o complementaris? Es poden posar en un mateix rang o hi ha jerarquies entre ells? És freqüent que de forma col·loquial "tot vulgui dir el

mateix”; ara bé, sabem que cadascun d’aquests conceptes té connotacions diferents, que van des del desenvolupament del subjecte amb consciència d’aquest progrés, fins a la més pura dominació, passant per l’entrenament en habilitats descontextualitzades o l’adquisició de patrons de conducta basats en la repetició. Òbviament, no es poden posar tots en un mateix nivell; cal tenir clar quins d’aquests elements estan totalment al marge del que qualificaríem com un procés educatiu; també caldrà veure quines d’aquestes accions són mecanismes o estratègies necessàries dins del procés educatiu però no suficients, perquè són passos dins d’aquest procés però no són el procés en sí mateix. Finalment, cal veure quines d’aquestes estratègies allunyen de la finalitat prevista. En sentit estricte, s’ha de ser rigorós i acceptar que hi ha recursos que ensinistren, condicionen, entrenen, però no eduquen; són espais on la persona “aprende mucho pero, *nadie*, propiamente hablando, *se ocupa de su educación*” (Meirieu, 1998; 60).

De totes formes, hem d’insistir que probablement algunes d’aquestes altres accions siguin necessàries en el conjunt del procés educatiu de la persona. Per exemple, pot ser necessari un tractament basat en el control heterònom amb persones que estan en un moment de total absència d’autocontrol. Ara bé, cal tenir clar que el control heterònom en sentit estricte no és una activitat educativa, tot i que sigui fonamental perquè es pugui iniciar un procés de presa de consciència i d’autonomia personal que potser es realitzarà en un servei i un context diferent. Així doncs, com en el punt anterior, cal que l’equip tingui clar quina és exactament l’aportació que el seu recurs fa a aquest procés global i a la vegada no vulgui fer passar la seva activitat pel que no és.

3. *De les bones intencions als resultats efectius.*

El tercer parany que cal tractar és el de la confusió entre la *bona voluntat* i la *intencionalitat educativa*. Tota acció educativa vol generar uns canvis, unes transformacions. Promoure canvis des de l’educació és tenir la *intenció d’educar*, mentre que treballar de forma conscient per assegurar els canvis concrets que s’espera obtenir és exercir una *intencionalitat educativa*. Mentre que la primera queda dins del terreny de les actituds, la segona configura el terreny dels resultats i dels efectes previstos (Trilla, 1986). Com es pot veure,

es fa imprescindible distingir *les bones intencions* d'una acció (que no té perquè ser educativa) de *la intencionalitat de l'acció educativa*.

És obvi, però cal insistir en la idea que “la bona voluntat” no garanteix l'efectivitat en els resultats. Les actuacions educatives s'han de plantejar no només des del terreny de les actituds i la voluntat personal, sinó des dels efectes reals que s'assoleixen, a través d'un procés rigorós de disseny i de control dels resultats que s'espera obtenir. Amb freqüència es planteja com una actitud (ho faig amb voluntat educativa) però es desvincula de l'efecte real que s'assoleix, com si les actuacions que s'han desenvolupat no tinguessin res a veure amb aquest resultat.

En alguns sectors, els educadors socials s'acontenten en fer-se presents en espais d'acollida de subjectes en situació de vulnerabilitat, però sense provocar canvis i transformacions reals en els subjectes, tot esdevenint les “vies mortes” que indicàvem en el punt anterior. Què passa, sinó, en algunes serveis per a persones amb discapacitat? Quins canvis provoquem en les seves vides?

Un altre cas notable pot ser el dels recursos que històricament s'han dedicat a la “reeduació”, els quals, malgrat el que diguin les lleis actuals, han estat amb massa freqüència espais que enlloc de facilitar les incorporacions socials han promogut el càstig, l'aïllament, la repressió, l'ensinistrament, la dominació, el condicionament... això sí, sempre *voluntat educadora*².

Sense arribar als extrems de l'anterior exemple, un dels grans riscos en el món de l'educació social és que l'absència de propostes autènticament educatives (que realment s'orientin cap a la capacitació de la persona per a una vida social autònoma) o la inexistència de resultats realment favorables en el camí cap a la incorporació social siguin substituïts pel discurs de la bona voluntat.

És comprensible que en el desenvolupament de l'acció educativa puguin aparèixer dificultats i limitacions que condicionen els *efectes previstos* i que calgui fer una revisió dels objectius previstos, però no és tolerable l'absència d'autocrítica entre els professionals davant d'una hipotètica permanent falta de

² En aquestes situacions podem trobar-nos eufemismes com “control educatiu” per anomenar les immovilitzacions i el tancament en habitacions d'aïllament; també és freqüent anomenar “resposta educativa” a una sanció pura i dura. No discutim que s'hagi de controlar o s'hagi de sancionar, però rebutgem que es faci un ús tendencios dels conceptes que amaguen quines són realment les intervencions educatives que s'estan realitzant.

bons resultats. Com diria Dewey (1997; 163), “*aun cuando se produzca un fracaso, nos inclinamos a echar la culpa a la mala suerte y a la hostilidad de las circunstancias y no a la insuficiencia e incorrección de nuestros datos y pensamientos*” o, com diria Makarenko (1985; 626), *s’ha de treballar “con mayor responsabilidad y mayor ciencia, y no al estilo del simple e ignorante curanderismo”*.

Ara bé, també és cert que treballa amb *bona intenció* i a la vegada amb *intencionalitat educativa*, no garanteix necessàriament que es produeixin tots els èxits que satisfarien els professionals. Tot plegat fa s’hagi d’actuar amb cautela, sense oblidar precisament *la insostenible lleugeresa de la pedagogia* (Meirieu, 1998; 93). El proper punt el dedicarem a aquesta qüestió.

4. *L’oblit de les limitacions dels contextos o no tenir en compte els recursos.*

El quart parany en què pot caure un equip educatiu és la confiança excessiva en el rigor de la planificació. En aquests casos, l’èxit de l’educació es basaria en la idea que una bona planificació garanteix el control total sobre les variables que conflueixen en el procés educatiu. Certament, una part important de l’èxit es basa en tenir un bon disseny, però seria un error imperdonable oblidar que existeixen infinitat de limitacions i condicionants que no es poden controlar -“*la planificació redueix l’atzar però no l’elimina*” (Ander-Egg, 1991; 18)-, ja sigui pel conjunt de característiques internes de l’equip que desenvolupa la tasca (estabilitat de l’equip, experiència, cohesió...) com per les condicions externes al recurs (tipus d’encàrrec, mitjans de què es disposa, posició del servei dins de la xarxa, etc.).

Així doncs, en l’inici de qualsevol acció educativa és fonamental que ens preguntem On som? De què disposem? Amb què i qui podem comptar realment? Què ens permet fer els recursos reals? És imprescindible un coneixement profund de la realitat personal de l’altre i del context, familiar, social, institucional.... que l’envolta, així com del propi context professional des d’on s’exerceix l’acte educatiu, per tal de planificar rigorosament quines accions reals podem emprendre i quines oportunitats i recursos podem explotar i optimitzar millor.

La ingenuïtat, la “inconsciència” o la ignorància d’aquests elements impossibiliten mesurar els límits reals de les nostres accions. Aquest fet pot provocar la creació de falses expectatives als educands i a la vegada ser una enorme font de patiment, frustració i estrès en l’equip professional perquè s’estaria enfrontant a un *encàrrec impossible*³ sense consciència de la impossibilitat de tenir un mínim èxit (Vilar, 2001; 12). A la vegada, en el moment que es pren consciència del fracàs, augmenta el desànim i la desconfiança en el potencial de l’equip, la qual cosa fa perdre oportunitats de canvi i transformació.

Posem exemples.

En institucions educatives autoritàries, no democràtiques i fonamentades en models de control o contenció, pot esdevenir una ingenuïtat voler implementar un programa de Participació democràtica en els educands. Amb això no volem dir que en aquestes institucions no es pugui treballar la participació dels subjectes i crear micro àmbits o espais per a la participació. Però en tot cas caldrà delimitar molt bé en què i com poden participar i en què i de quina manera no ho poden fer sota cap concepte.

Un altre cas: aplicar un programa de competències en una institució tancada pot donar unes altes quotes d’èxit dins de la institució, però en cap cas es pot assegurar la generalització d’aquells aprenentatges fora del context institucional perquè el procés d’aprenentatge s’ha produït amb unes variables que no tenen cap semblança amb les variables que es trobaran en un context social obert.

5. *De l’omnipotència a la xarxa.*

El cinquè parany en les actuacions socioeducatives consisteix en no entendre la profunditat del que realment significa pertànyer a una xarxa. Hi ha una

³ Jean-François Gómez ha treballat amb profunditat la temàtica dels encàrrecs possibles i d’allò que ja d’entrada té regust d’impossibilitat. A *L’éducateur dans les murs. Témoignage d’un métier impossible* hi fa referència a partir de la seva experiència com educador en un internat per infants ubicat en un castell, estèticament meravellós, però comunitàriament grotesc. Malgrat la narració de la seva experiència, segurament hem de pensar que l’educació social es mou, inevitablement, entre la forquilla dels desigs i les possibilitats.

marcada tendència a treballar des dels recursos de forma aïllada, com si en aquest recurs hagués de passar “tot”: es compensarà el passat, s'estimularà el present i es consolidarà el futur. Es tracta d'una mirada de “portes endins”, on cada institució vol representar la “totalitat” del treball educatiu. És com si els diferents serveis haguessin d'utilitzar el seu torn, la seva *única* oportunitat, per demostrar als altres el seu valor.

Aquesta situació és potencialment molt greu per als professionals perquè sembla que la seva tasca és realment útil quan es “resol” la situació en la seva totalitat. Ara bé, tothom sap que la idea d'èxit i fracàs en aquests tipus de professions no es pot considerar en termes absoluts, només mirant el propi recurs, sinó que s'ha de veure en relació a una trajectòria. Si això no es comprèn i es té una vivència de fracàs o de “poc èxit”, pot passar que el professional deixi de trobar el sentit de la seva tasca i augmentin els nivells de desànim.

En aquest sentit, més que “*en xarxa*” es treballa “*en arbre*” perquè els diferents recursos educatius s'estructuren en un complex entramat on cadascuna de les “branques” té en la seva terminació un servei. El problema principal és que cadascun d'aquests serveis estan comunicats entre ells, de manera que per fer un canvi o gaudir d'allò que ofereix qualsevol dels altres elements, cal iniciar un complex camí de retorn a algun “tronc comú” des d'on es pugui anar novament cap a un terminal. Aparentment, hi ha una àmplia disponibilitat de propostes però a la hora de la veritat, esdevenen itineraris incompatibles, sense ponts entre ells on la persona que s'educa pot acabar “confinada” si no ha fet la tria correcta. En aquests casos, la pròpia organització dels recursos dificulta altament la complementarietat dels serveis, l'elaboració d'un projecte comú on es complementen esforços.

Contràriament a això, un autèntic treball en xarxa implica mirar els serveis com portes que s'obren al món, amb multiplicitat de punts de trobada, punts de retorn i d'espais de complementarietat. Això implica incorporar en el discurs professional i en l'actitud amb què es mira la realitat la predisposició a construir conjuntament. D'aquesta manera, el recurs deixa de ser la totalitat i esdevé una aportació especialitzada que es negocia amb les altres aportacions, dins d'un

projecte comú que dona resposta a la totalitat de les necessitats que se li plantegen a la persona que gaudeix del servei.

Aquesta proposta requereix prèviament identificar quina és la utilitat real de cadascun dels serveis, conèixer quins són els requisits perquè aquest servei rendeixi tot el seu potencial; en definitiva, implica saber quin lloc exacte s'ocupa dins de la xarxa, quins són els recursos que han de treballar abans, quins són els que han de treballar després i quins són els que treballen de forma simultània.

Com es pot veure, també és fonamental recuperar la idea de "trajectòria": cada recurs fa una aportació dins d'un itinerari llarg i complex. Pot donar-se el cas que, en funció del punt que s'ocupa en la xarxa, les aportacions siguin assistencials, terapèutiques o de control. Ara bé, com hem dit abans, aquesta feina pren el seu sentit no tant pel que es fa de portes endins, com pel que aporta a una trajectòria àmplia on cada servei és indispensable dins de la totalitat del procés del subjecte que ha d'incorporar-se amb èxit. És a dir: allò que s'està fent és possible per les feines que algú altre ha fet abans i té sentit perquè a la vegada es converteix en la base per a una feina simultània o posterior. Com diria Meirieu (2001; 61), *"Esperamos ser capaces, al final del camino, cuando llegue la inevitable separación, de reconocer que, a falta de "serlo todo" o de "no ser nada", hemos sido, simplemente, en la historia del otro, "algo"*.

Finalment, el treball en xarxa requereix rigor i exactitud en les aportacions. Caldrà doncs construir mecanismes narratius rigorosos, de forma que les informacions que es traspassen entre serveis siguin plenament útils i s'eviti caure en un "diagnòstic permanent" o en la repetició d'accions que, o ja han demostrat que no eren d'utilitat o, si han estat útil, no caldria repetir.

Entraríem en un terreny complex que ara no podem tractar, però que és de vital importància: quins són els mecanismes de recollida d'informació que s'utilitzen, com són els instruments de seguiment i regulació de la tasca que es realitza; en definitiva, quin és el rigor i l'exactitud de les actuacions que es desenvolupen i de la informació que es traspassa perquè realment es garanteixi que tots els serveis contribueixen a construir una trajectòria positiva.

En educació social, de vegades es confon allò que és desitjable amb allò que és possible i ens equivoquem si només ens fixem en el primer i no en el segon. En aquest sentit, els projectes d'intervenció social no són allò que diuen que fan sinó allò que realment fan. I què fan? Allò que queda (l'efecte que produeixen) després de relacionar els recursos personals i materials, la imaginació dels professionals i la complexitat del problema. Res més. La resta, només són paraules. Per això és injust i terriblement irresponsable dissimular la mediocritat de les intervencions justificant-se amb la complexitat dels casos que es tracten.

6. Del que seria desitjable al que és possible (o les oscil·lacions entre la veneració i la coacció).

El sisè parany en què pot caure un equip educatiu és una equivocada percepció de les possibilitats de desenvolupament de la persona que s'educa. Es parteix de la idea que si es confia plenament en l'educand, aquest sempre evolucionarà positivament fins els objectius que s'han fixat en la planificació.

Certament, l'actitud inicial d'incidir educativament en l'altre, de possibilitar-li els mitjans per al seu creixement, la preocupació per desvetllar totes les seves potencialitats, son l'element clau per a la *motivació* en l'acte educatiu: "*Conozco al niño o al adulto al que debo educar sólo en la medida en que decido hacerlo evolucionar o inmovilizarlo en el ser que es, en la medida en que le tomo como sujeto de una educación posible o en que le encierro en una naturaleza que le condeno a reproducir*" (Meirieu, 2001; 37).

Sense motivació, sense il·lusió, sense implicació i sense *la confiança* plena en les possibilitats de l'altre no es poden iniciar processos educatius: "*hay que presuponer las virtudes para que lleguen a tener existencia. Las buenas cualidades que deseáramos en ellos y esperamos de ellos hay que fantasearlas, presuponerlas, atribuírselas y gratificarselas para que lleguen a existir*" (Martínez Reguera, 1996;138).

Ara bé, aquesta motivació no garanteix que l'acte educatiu es produeixi (és una condició necessària però no suficient) i cal ser conscients que hi ha elements no controlables que també determinaran el progrés educatiu. Si no es contempla seriosament la possibilitat que existeixin limitacions, passa que "*la*

convinción del progreso posible del otro y de la parte que se puede aportar se desboca peligrosamente" (Meirieu, 2001; 43).

En aquests casos, si l'agent educatiu no té consciència que l'educand té un espai propi de decisió i que a la vegada té altres vivències diferents a aquelles que se li proposen des d'un context educatiu, es pot *emmalaltir d'educabilitat* (Meirieu, 2001; 43), això és, es pot caure en una mena d'omnipotència de l'agent educatiu sobre la persona que s'educa i a la vegada en una exigència permanent de resultats basats en aquesta confiança "total" en el potencial de l'educand. Si els resultats no arriben, pot passar que el professional es decepcioni amb l'educand, li retregui la falta de resultats, l'abandoni (Meirieu, 1996, 2001).

Convé estar alertes a aquests situacions: és injust i terriblement irresponsable justificar els fracassos dels dissenys amb la complexitat dels casos que es tracten. Des del nostre punt de vista, insistirem en la idea que no fracassen les persones, sinó els projectes (que no han mesurat bé les seves possibilitats).

Com es pot veure, la situació és difícil perquè s'ha de trobar un espai d'equilibri entre la confiança en la persona que s'educa i les limitacions del procés. Però malgrat la ubicació d'una acció entre dues possibilitats reals d'entendre-la, ha d'existir, necessàriament, la possibilitat d'anar més enllà del que en els nostres prejudicis professionals ens sembla categoritzat com a "impossible". Tampoc es tracta d'escriure en el llindar de les portes de les institucions, tal i com com els grecs havien fet al temple de Delfos, que "Tot és possible", entre altres motius perquè no tot és possible. Una alternativa que se'ns presenta és la de "Sempre existeix un possible" (en el sentit de possibilitat o d'oportunitat).

Treballar educativament entre allò desitjable i allò possible es condueix a fer referència a "la dignitat del risc". Entre allò desitjable i allò possible hi trobem una tènue franja, que sovint es desdibuixa en excés, i que és justament l'espai possible per a les intervencions i els acompanyaments socials. Hi és en aquest sentit que Reich ens recorda que hem d'acompanyar a la persona fins on ella vol..., però també una mica més. Perquè si només ens quedem en les possibilitats reals de "l'aquí i ara", on l'altre és allò que categòricament ens ha vingut donat pels diagnòstics d'altres professionals (malalts mentals,

discapacitats, nens en risc, adolescents conflictius, immigrants, delinqüents, toxicòmans, vells, etc.).

Perspectives d'anàlisi respecte de les possibilitats educatives dels contextos i els espais.

A partir dels elements que hem analitzat abans, presentarem de forma sistematitzada els aspectes que des del nostre punt de vista determinen el potencial educatiu d'un recurs. La combinació de tots ells ha de permetre tenir una idea clara de les possibilitats educatives de la tasca que es desenvolupa. A la vegada, ha de donar pistes respecte de quins són els requisits previs per treure el màxim rendiment del recurs en qüestió i, finalment, ha d'indicar quin és el lloc que aquest ocupa en una xarxa configurada per múltiples serveis, així com el moment en què pot ser de major utilitat dins de la trajectòria d'una persona o grup que busca la incorporació social. Aquests aspectes els presentarem des de cinc perspectives complementàries que, en realitat, estan en una permanent interacció entre elles.

A. La perspectiva contextual.

En aquesta perspectiva ens referirem a la necessitat d'identificar el lloc que ocupa un servei en l'entramat de la xarxa de la que forma part. Com ja hem insistit abans, cada recurs serveix per treballar uns aspectes dins de la trajectòria d'una persona que s'educa. De vegades, pot semblar que el tipus d'encàrrec o la feina concreta que es fa és *poca cosa*, en relació del que semblaria més "*profund*" o més motivador des d'una perspectiva educativa. Per trobar el sentit de la tasca que es realitza i proposar objectius necessaris però possibles, és indispensable recordar quin és el lloc que s'ocupa en la xarxa i quina és l'aportació que es fa a la trajectòria que s'està traçant amb el concurs d'aquell recurs. És a dir, cal saber veure què és necessari que porti el recurs en el moment concret que està vivint la persona amb qui es treballa, de manera que tot allò que es faci sigui la base per a un nou impuls. Simultàniament, el recurs ha de poder-se situar dins de la xarxa i de la trajectòria educativa en relació amb d'allò que realment pot aportar. Per exemple, no es poden plantejar

els mateixos objectius ni han d'estar organitzats de la mateixa manera, un recurs tancat d'assistència obligatòria per a joves infractors que un recurs obert d'assistència voluntària en el medi comunitari.

B. La perspectiva formal.

En aquesta primera perspectiva, es tracta de tenir molt present les característiques del recurs pel que fa referència a la durada de les accions que fa amb els subjectes, l'amplitud o volum de població que pot abarcar i finalment el grau de formalitat, o nivell de sistematització i pormenorització respecte dels continguts d'aprenentatge (Pujol, Riberas, Vilar, 2003)⁴.

La combinació d'aquestes tres variables determina el tipus d'objectius i propostes educatives que es poden fer en un recurs. Per exemple, si es vol treballar l'acceptació de la diferència, no és el mateix organitzar la "festa de la diversitat" (que seria de curta durada, abast macrosocial i baixa formalitat), la convivència en un CRAE (llarga durada, abast microsocial, mitja formalitat) o un curs de sensibilització en un barri (curta durada, abast microsocial, alta formalitat).

En cadascun d'aquests casos, la forma de treballar i el nivell d'autoexigència respecte dels resultats finals és clarament diferent. Els diferents recursos han de ser conscients de la forma com poden treballar determinats temes i, fins i tot, si són els més adequats per treballar-los o cal que els deleguin a altres serveix de la xarxa.

C. La perspectiva estructural.

En aquesta perspectiva es tractar de prendre consciència dels recursos de què es disposa en un servei (humans i materials, externs i interns) i fer propostes educatives que siguin realistes respecte del que es pot treballar realment amb

⁴ La durada fa referència al temps real d'acció amb les persones que estan en un procés educatiu i parlarem de curt, mig i llarg termini. L'abast del recurs o l'amplitud del context de treball fa referència a la quantitat de població a la qual es desitja arribar o que es veurà afectada pel projecte. En aquest sentit, parlarem d'un abast macrosocial, mesosocial i microsocal. Finalment, el grau de formalitat fa referència a l'especificitat amb la que cal dissenyar el procés d'aprenentatge per tal que el projecte pugui respondre als objectius que s'hagin proposat; parlarem de formalitat baixa, mitja i alta.

aquells recursos. Tot i que és obvi, insistirem en la idea que *no es pot fet qualsevol cosa a qualsevol preu i que amb uns determinats recursos només es poden fer unes determinades actuacions*. L'assoliment de determinats objectius i l'ús de determinades metodologies de treball no són possibles per sota d'un llindar "crític" a partir del qual s'entra en el terreny de la devaluació de les propostes. Això no treu que es pugui ser *flexible i eficient*, però cal tenir clar quin és el moment a partir del qual ja s'està fent "una altra cosa" diferent al que s'havia dissenyat inicialment (per exemple, no se li pot demanar a un educador-a de presons que desenvolupi la funció tutorial des d'una perspectiva educativa si se li adjudiquen 80 casos).

Un exemple clar el podem trobar en l'aplicació de la Llei Penal Juvenil 5/2000. Aquesta llei contempla un tipus de treball de caràcter educatiu, però és prou conegut que la inexistència dels recursos necessaris posa els professionals en una difícil situació entre el que haurien de fer i allò que realment poden fer (que és diferent del que en teoria pressuposa la llei)⁵. Un segon exemple: se li demana que desenvolupi les funcions de l'educador social en una presó, entre les quals es destaca el seguiment tutorial i li adjudiquen 70 casos. Com es pot veure, allò que es podrà fer distarà molt del que realment seria una funció tutorial.

D. *La perspectiva psicològica.*

Aquesta perspectiva fa referència a l'anàlisi de les potencialitats del subjecte que s'educa i a l'establiment de propostes realistes perquè aquesta persona pugui tenir èxits. Com dèiem abans, tot i que es confii plenament en la capacitat de progrés del subjecte, les possibilitats de fer avenços educatius (no només en termes absoluts, des d'ell mateix, sinó en termes relatius, respecte d'un patró extern) estan determinades entre d'altres, per alguns aspectes de la seva psicoestructura i del seu moment vital. En relació a aquest moment vital i

⁵ Aquestes situacions generen cercles viciosos de difícil solució. En el cas de la mateixa llei, veiem que, perquè es puguin aplicar mesures educatives alternatives a l'internament cal que les infraccions siguin lleus; si no hi ha equips treballant en el territori fent deteccions i prevenció, llavors aquests casos no es detecten i surten a la llum quan són greus, de manera que només es poden aplicar mesures d'internament. Per altra part, les diferents modificacions que s'han realitzat en aquesta llei han estat per augmentar la seva vessant sancionadora, enlloc d'optimitzar les possibilitats educatives.

personal, les accions socials poden tenir, com a mínim, tres grans orientacions possibles:

Una orientació *compensatòria* que té per objectiu neutralitzar els efectes inhibidors de la deprivació social o d'una dificultat evolutiva, respecte d'habilitats que s'haurien de tenir però no es tenen o d'aprenentatges que caldria haver assolit. Una orientació *estimuladora* que té per objectiu possibilitar l'aparició d'habilitats, capacitats i aprenentatges que la pressió ambiental provablement impedirà que arribin a aparèixer. Una orientació *rehabilitadora* que té per objectiu recuperar habilitats, capacitats i aprenentatges que ja estaven assolides però que estan temporalment o definitivament perdudes.

Aquestes orientacions es donen sempre en totes les accions, només que en cada cas pot predominar-ne una per sobre de les altres. Els equips han de tenir clar que el potencial educatiu del seu servei, així com la orientació predominant, està determinada per les característiques de la persona que atenen i que no sempre hi ha massa marge de maniobra per construir accions des d'una altra orientació. Per exemple, no té el mateix potencial educatiu treballar amb infants en un CRAE, treballar amb adults que estan en una clara situació de precarietat social o treballar amb persones grans que tenen Alzheimer; mentre que en el primer cas predominarà una perspectiva estimuladora, per sobre de les altres dues, en el segon cas predominarà una perspectiva compensatòria i en el tercer una perspectiva rehabilitadora.

E. La perspectiva sociològica.

Aquesta perspectiva fa referència a la identificació de la funció social explícita o implícita que s'atorga a un servei. Entrem en un terreny delicat perquè no necessàriament tot allò que es diu explícitament coincideix amb el que implícitament es pensa. Això és especialment rellevant des de la perspectiva de l'educació perquè, com ja hem vist, perquè hi hagi unes actuacions autènticament educatives cal que es donin unes condicions que ho possibilitin. De vegades, les condicions són materials; altres vegades, les condicions són simbòliques i és en aquest terreny simbòlic on es construeixen les atribucions dels serveis.

Un exemple: en la llei penal Juvenil 5/2000 que abans hem indicat, es defineix que la seva funció és sancionadora-educativa. Així, d'entrada, no sembla que hi hagi cap problema, però si s'analitza amb més detall, es pot veure que, a partir d'un cert moment, aquests dos conceptes són incompatibles; hi haurà casos greus on s'haurà d'optar: o se sanciona o es treballa per a la incorporació social (tenint en compte que no hi ha cap sanció que reperi el mal fet). Si les administracions fan una elecció explícita, no hi haurà problemes per als professionals, però si l'elecció és implícita, llavors es pot entrar en un terreny difícil on els professionals hauran de ser conscients que, una cosa és allò que ells pensen que és la seva funció i una altra cosa és el que s'espera del servei on desenvolupen la seva tasca. Amb freqüència, aquesta informació no apareixerà de forma explícita (en alguns moments fins i tot caldrà desconfiar del que és explícit) i s'haurà de buscar "entre línies". En aquest treball d'identificació de la funció social del servei es pot arribar a descobrir que *les institucions serveixen per al que van ser creades i no tant pel que es diu que serveixen en un discurs actualitzat*⁶. Aquesta situació crea molts problemes en els equips perquè permanentment estaran avaluats per allò que s'espera d'ells de forma implícita i no tant pel que se'ls demana de forma explícita.

F. La Perspectiva valorativa.

Finalment, hi ha un darrer element fonamental que determina les possibilitats educatives. La perspectiva valorativa fa referència a la necessitat de prendre consciència respecte de la tendència ideològica de la institució i/o administració que crea un determinat servei.

Tota acció educativa està orientada per valors (dimensió axiològica), de manera que allò que es fa en nom de l'educació està determinat per la

⁶ Si vostè és el director o directora d'una institució de protecció o reforma de menors, ningú no li demanarà explicacions pels possibles fracassos dels infants o adolescents en el seu procés d'incorporació social; ni tan sols li demanaran explicacions pel rigor d'allò que s'ha planificat i implementat en el seu recurs. Ara bé, si un dia, una partida de iogurts està en mal estat i tot el grup pateix una gastroenteritis, haurà de respondre moltes preguntes i caldrà que demostrï la qualitat i l'excel·lència del seu servei. El mateix passarà si un dia de festa se li escapa un grup de nois i tenen algun conflicte en el barri. En el primer cas, s'estarà demanant la funció benèfica-assistencial; en el segon, la funció de control.

interpretació de la realitat que s'està construint des d'alguna perspectiva ideològica. Conceptes com autonomia i participació, per exemple, seran interpretats de forma molt diferent si es planteja des d'una mirada conservadora que si es fa des d'una mirada crítica.

En aquest punt, és fonamental clarificar quin significat es dona a determinats conceptes i conèixer l'esperit que hi ha darrera d'una llei, una xarxa, una institució o un recurs, perquè cadascun dels possibles significats obren o inhibeixen possibilitats educatives.

Conclusió.

A partir de tot el que hem exposat fins a aquí, insistirem en la idea que els equips han de ser conscients que la qualitat de la seva vida professional passa per la clarificació del potencial de què disposen en el moment de fer una acció educativa. Si coneixen bé aquests límits, també podran ser més rigorosos i això permetrà obtenir millors resultats, la qual cosa serà satisfactòria tant per als professionals com per als destinataris dels serveis.

BIBLIOGRAFIA

- Ander-Egg, E. (1991): *Introducción a la planificación*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Deligny, F. (1979) "L'enfant combé", *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 19, 259-265.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid. Morata
- Fustier, P. (1999) *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris: Dunod.
- Makarenko, A.S. (1985). *El poema pedagógico*. Madrid. Akal
- Martínez R., E. (1996). *Cachorros de nadie*. Madrid. Popular.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona. Octaedro.
- Núñez, V (1999). *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Pujol, P.; Riberas, G.; Vilar J. (2003). *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona. Claret.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona. PPU.
- Vilar, J. (2001). "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n. 17. (pag. 10 a 27).

8. Capdevila, M.; Lázaro, A.; Vilar, J.; (2003). Els reptes de la confluència entre la realitat professional i la formació universitària. A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 139-153). Barcelona: Pleniluni.

Resum.

L'objectiu d'aquest article és reflexionar sobre les diferents formes de relació que s'estableixen entre la universitat i el món professional. S'hi constata la tendència a l'oposició o la ignorància mútua entre ambdós col·lectius i s'hi indiquen algunes possibles raons que expliquen aquest distanciament. Finalment, es posa l'èmfasi en la necessitat d'establir relacions de caràcter col·laboratiu i es proposa la investigació-acció com un bon model de referència per assegurar aquesta forma de treball conjunt.

Els reptes de la confluència entre la realitat professional i la formació universitària.

1. La dualitat món acadèmic/món professional

Hi ha en el plantejament del títol la intenció d'oferir dues formes (contraposades?) de veure la mateixa realitat. Si recorrem a la definició química de *dualitat* (*facultat que tenen alguns cossos de cristal·litzar, segons les circumstàncies, en dos figures geomètriques diferents*) entendrem que no pot resultar estrany que una mateixa realitat pugui ser vista, entesa i construïda de manera diferent segons el *món de la matèria* on es situï la visió d'aquesta realitat. Plantegem que subsisteixen dos móns, el professional i l'acadèmic que poden viure en dimensions absolutament oposades, i alguns cops desconeixudes una de l'altra. La certesa d'aquesta afirmació es veurà plenament confirmada o sortosament matisada en funció de la voluntat d'un i altre món d'apropar-se mútuament. En les properes línies desenvoluparem els efectes més negatius d'aquest plantejament, per buscar-ne després les alternatives.

Vilar (2001) exposa que el món acadèmic, amb el seu màxim exponent, la Universitat, freqüentment s'oblida la seva dimensió pràctica, entesa com la generació del saber útil per a la societat i la difusió d'aquest saber, i en canvi, en el món professional sovint no hi ha ni mitjans ni temps (i de vegades ni preparació ni una actitud favorable) per teoritzar sobre les accions, es a dir, per generar coneixement. El món acadèmic sembla més còmode si es mou en el camp de les idees i dels conceptes. Quan ha d'aterrar en la quotidianitat dels problemes reals de la societat que l'envolta sembla trobar-se fora de joc. Hom pot pensar que això vol dir implicar-se, i aquest factor pot treure –de fet ho fa– l'objectivitat i el sentit de neutralitat que pretén tenir la seva tasca. L'altre punt de vista és si això és negatiu o més aviat el contrari, dóna vida i dinamisme al món acadèmic.

Sovint aquest discurs del teòric està emmarcat en una militància corporativista i intel·lectualment aïllada, que ha de deixar fora per a la seva pròpia supervivència els altres punts de vista que no interactuïn dins del seu nucli,

perquè hi entren suposadament en conflicte o el posen en qüestió. Aquests altres punts de vista poden ser de la pròpia disciplina o d'altres plantejaments i àrees de coneixement que entren en competència virtual amb el propi que defensa el discurs teòric d'una disciplina en qüestió.

Quan es dona aquest plantejament, la praxis es necessària com a font exemplificadora de la teoria que es vol demostrar. Es busquen dades secundàries, retrospectives, amb variables intervinents degudament aïllades i controlades, perquè els resultats que aportin donin una interpretació adequada a les hipòtesis que es volen demostrar. S'utilitzen situacions en la pràctica quasi de laboratori. L'aproximació al món professional en aquest cas està instrumentalitzada per una necessitat parasitària de trobar argumentacions al propi desenvolupament de les idees. No hi ha un interès excessiu en millorar l'aplicació immediata de la pràctica, que es menysprea per considerar-la una tècnica instrumental, pròpia dels administradors i no dels científics, i, en tot cas, les interpretacions es faran vindran sempre des de plantejaments unidisciplinars i sota enfocaments de currículums monoparentals que difícilment es busquen i s'interconnecten.

Amb aquest punt de vista, el món acadèmic construeix molt bé el plantejament metodològic de la recerca i de la investigació. Té la visió privilegiada de qui veu un bosc en tota la seva extensió des d'un globus que li permet observar la generalitat del relleu, la grandària i els seus límits, però que a l'hora d'interpretar quin tipus d'arbres formen el seu contingut o la boscuria que té, la seva alçada no li permet fer-ne una anàlisi perquè es troba en una posició inadequada. Encara pot haver-hi un altre efecte no desitjat si el *globus acadèmic* baixa a terra. Si fondeja en una clariana i analitza l'entorn que el voreja sense allunyar-se de l'aixopluc del globus o sense endinsar-se en la profunditat del bosc, tornarà a fer una interpretació esbiaixada de la realitat.

Una altra forma d'actuar d'aquest món acadèmic completament oposada, és optar per apropar-se al món professional des de la participació en la vida comunitària. Si s'arriba a aquest punt, el problema serà un altre: acceptar la realitat tal i com és entrant en el sistema i buscant la simbiosi amb aquest món professional, o convertir-se en un furóncol combatiu que proposi transformacions socials.

En el món professional, el camp de les experiències és on es troba més al seu ambient: molts cops la finalitat que es busca des d'aquest món és solucionar problemes. Continuant amb l'exemple anterior, aquests problemes són interpretats com *bolets* sorgits en un bosc, sense saber-se ben bé perquè han sortit i que hi fan allà. La proposta és collir-los, això sí, amb certa gràcia i tècnica, amb certa formació prèvia i un aprenentatge que tingui base en la experiència, pròpia o d'altres. Poques vegades es planteja aixecar la vista del terra, i molt menys pujar a dalt dels arbres per veure en quina part del bosc hi som. O analitzar la composició del terreny per entendre que fa que en un lloc surtin i en d'altres no. Perquè? Això impedirà que tornin a sortir? Oi que no? Doncs llavors, perquè amoïnar-se en saber-ho?. Amb aquest discurs, molts cops es viu el subjecte de la intervenció com un problema que cal tractar, no com el resultat d'una situació que l'ha portat a aquesta realitat.

L'objectiu de treball en aquesta concepció del món professional es troba en la immediatesa del que és observable directament, en el sentit de *les operacions concretes* que definia Piaget en el seu plantejament d'evolució cognitiva. Sense plantejar-se anar més enllà, com dèiem al començament, perquè no hi ha temps o prou coneixements. En aquesta concepció l'activitat professional es viu més com a vocació que com a professió, on es fan activitats per costum, com apuntava Schön (1998), que es modifiquen per assaig i error i per la pràctica individual. El discerniment del fenomen no interessa perquè es creu que no ajudarà a millorar la realitat.

Però, a més a més, en aquest context d'intervenció. les *urgències* i els *imprevistos* nodreixen el quefer quotidià, que sovint dificulta un treball sistemàtic i un plantejament metodològic rigorós que conclogui les tasques començades, les avalui i planteji propostes de millora sobre la base inicial.

Les fonts d'informació solen ser primàries, diverses i sovint molt riques en les dades que generen, la qual cosa obre un ventall de possibilitats de treball amplíssimes, que solen perdre's o malbaratar-se per aquesta manca de sistematització prèvia que parlàvem, de manca de claredat en els objectius que es busquen i de les eines metodològiques adequades per arribar-hi.

En l'exemple del bosc, es probable que el món professional prioritzi la neteja d'una extensió de bosc de tots els *bolets* que han crescut durant la nit i

s'inverteixin grans esforços per millorar la tècnica de recollida i de recerca de noves eines de fer-ho de manera "adequada". ¿Però, com sabrem per on s'ha de continuar, quan s'ha de tornar endarrere, per on s'ha de resseguir els llocs ja explorats on han crescut nous *bolets*, o cap a on s'han de dirigir els nous esforços si hi ha altres parts del bosc que requereixen l'atenció? I potser la pregunta més destructiva de tot el plantejament: cal treure els bolets?

Molts cops ni els mateixos professionals ho saben, ni perquè ni com han arribat on es troben. Ha hagut un moment en el que tots plegats, s'han perdut. La manca de sistematització de la memòria (tant la històrica com la immediata), permet que es distorsioni o es perdin punts importants dels processos que s'han anat seguint. En la pràctica quotidiana s'ha acumulat una gran quantitat d'informació, amb resultats parcials i poc endreçats que no són suficients ni avaluable per extreure conclusions sobre la seva forma de funcionar, les noves necessitats detectades i la manera de satisfer-les. Aquestes informacions i resultats s'emmagatzemen sense ordre ni sentit i aviat resultaran un destorb pel funcionament quotidià de l'organització. Es genera desconcert entre els professionals al no poder processar aquestes informacions de manera ordenada, sistematitzada i consensuada, que permetin canviar la percepció de la realitat i plantejar noves metodologies i enfocaments pel seu abordatge.

Aquesta potencialitat es converteix en una sensació desagradable per al professional, un desagradable furóncol que no té temps de tractar amb calma i que provoca alarma social quan entra en crisi amb el propi plantejament ideològic que sosté el funcionament de les institucions. Resulta inacceptable que es qüestionari.

Una opció del món professional serà aprendre a evitar a aquestes disjuntives pel malestar moral que provoquen i aprendrà a discriminar aquells senderis que aportin dreceres ràpides i receptes pragmàtiques que resolguin la immediatesa, sense qüestionar plantejaments de fons.

Una altra opció de ben diferent serà apropar-se a una visió crítica del sistema, que no renunciï al canvi ni a la transformació dels contextos socials, però partint de la realitat a la qual s'ha d'afrontar, veient-la no com un problema, sinó com un fenomen resultant d'una concreció de situacions que l'han portat a que existeixi com a tal.

Arribats en aquest punt, els dos móns que hem dibuixat estant més propers un de l'altre del que realment es pensa. Cal plantejar alguna nova forma d'entendre la relació entre ambdós, l'acadèmic i el professional perquè es trobin i treballin junts en un sol projecte comú:

“Tots els pensadors sobre educació haurien de mostrar als professors la consideració de transcriure llurs idees en forma de currículum. I això significa un contacte suficient amb la realitat per poder disciplinar totes les idees mitjançant els problemes de la pràctica. Totes les idees sobre educació han de trobar expressió en forma de currícula abans que puguem dir si són il·lusions o contribucions a la pràctica. Moltes idees no es troben necessàries perquè no poden ser provades de cap manera. Si algú et ve a demanar que adoptis una idea o lluitis per un objectiu, maduresa política o instrucció bàsica, digues-li que se'n vagi i torni amb un currículum o que et concedeixi un any sabàtic per tal que tu ho facis en el seu lloc.” L. Stenhouse (1987).

2. La dualitat formació acadèmica bàsica/formació permanent

Si entenem que ambdues, a part de ser necessàries, han de tenir un ordre cronològic i un altre metodològic, la dualitat que presentem en el títol no ha de ser oposada si tornem a insistir en la idea que han de formar part del mateix currículum. Però malgrat això, creiem que podem aportar punts per a la polèmica.

El món universitari està clar que té per funció la formació acadèmica bàsica que hauria de preparar i capacitar l'alumne per a la seva entrada en el món professional. Ara bé, pretendre que la suma de matèries d'un pla d'estudis donin com a resultat la formació d'un determinat professional, no deixa de ser una afirmació arriscada (Vilar, 2003; 9). Aquesta capacitat ha d'incloure el coneixement del medi on es realitza l'acció, dels subjectes o grups de subjectes que són objecte de la intervenció educativa, això és, l'estructuració d'un bon pràcticum¹. Això suposa la planificació prèvia, la posada en pràctica seguint un

¹ Tot i que en aquest text s'utilitza de forma genèrica l'expressió “pràctiques”, val la pena recordar allò que Buj (1996) defineix com “els tres esglaons de la pràctica”, això és, una pràctica (ús instrumental a l'àula d'un coneixement conceptual), una simulació (treball de camp o de laboratori respecte d'una situació artificial, però “similar” a la realitat) i el pràcticum (immersió en la realitat del professional,

determinat procediment metodològic i una reflexió posterior de la mateixa intervenció educativa que s'ha dut a terme, per avaluar-ne la eficàcia i millorar-ne la següent planificació. Meirieu (1998; 60) apunta que a l'educand (en el nostre cas, al futur professional) li cal, *a part d'aprendre molt*, tenir algú al costat que *s'ocupi de la seva educació*.

En el cas del pràcticum, aquest paper s'ha delegat en exclusivitat i artificiosament als cap de pràctiques de les institucions on els alumnes que tenen la sort de fer pràctiques hi van unes hores concretes. Normalment el cap de pràctiques sol ser un professional conscienciat en la necessitat d'un aprenentatge experiencial però a la vegada es troba saturat de feina com per poder dedicar-hi molt de temps a l'alumne.

Aquesta voluntarietat del professional, no té perquè anar acompanyada d'una preparació adequada per a la tasca d'acompanyament i d'educació que se li endossa (més que proposa) i per tant, malgrat se li deleguin certes responsabilitats, el director principal d'aquesta educació professional que se li ha de donar a l'alumne no ha de ser ell. Ha d'estar ubicat dins del marc universitari per uns professionals que desenvolupin un pla de pràctiques, tant concret i desenvolupat com ho pot estar una assignatura de caire transversal. En termes d'ensenyament, les pràctiques són com un extens crèdit de síntesi, on s'han de posar en marxa i de manera aplicada, els coneixements, les teories, els plantejaments i les didàctiques que s'han disseccionat magistralment però artificiosament en l'aulari d'una universitat. Fer-ho implica repassar globalment allò que s'ha après per trobar-ne el sentit i la significació a l'hora de trobar-ho reflectit en la pràctica. Fer precisament aquesta síntesi amb metodologia deductiva que ens porti a plantejar el conflicte cognitiu entre el que una realitat és i la que hauria de ser.

Òbviament aquest procediment difícilment es donarà per generació espontània en l'alumne. Necessitarà un acompanyament raonat que l'obligui a plantejar-se i replantejar-se un i un altre cop tant la seva intervenció com la dels professionals que l'envolten en el lloc de treball on desenvolupa les seves pràctiques.

vivència de problemes real –i de com el professional els tracta-, descobriment de les pròpies limitacions i capacitats). Només en el tercer cas hi ha la possibilitat d'estructurar un pràcticum reflexiu (Vilar 1999).

Ara bé, ens trobem en un món professional que cada cop està més especialitzat, que necessita de coneixements molt concrets, específics i puntuals que varien amb molta més rapidesa del que som capaços de preveure des de la planificació curricular universitària. Si aquest dinamisme, dispersió i ramificació és impossible abarcar des d'una sola disciplina, resultaria absurd pensar que la preparació i la capacitació d'un alumne pot arribar a acomplir aquest objectiu. Una manera al nostre entendre de preparar-lo adequadament és impregnar-li una bateria d'*actituds* que el permetin abordar el procediment de buscar d'una manera autònoma, la manera de buscar la formació necessària per buscar el nou coneixement que li cal en aquell moment i per desenvolupar una tasca concreta. Desenvolupar el currículum per impregnar a l'alumne d'aquestes *actituds*, hauria de ser l'ambició de qualsevol docent universitari que treballés en educació acadèmica bàsica. A partir d'aquí, la formació permanent hauria d'atendre les necessitats dels recursos humans que han entrat en el món professional i als que els hi caldrà adaptar-se contínuament i satisfactòria per atendre les necessitats dels serveis que donen. Aquestes necessitats no es poden concretar fàcilment. Tampoc es pot fer de manera unilateral des d'un lloc de comandament ni de manera unidisciplinar des d'un lloc concret de treball. El treball interdisciplinar que exigíem del món acadèmic i del món professional pot permetre també detectar amb prou fiabilitat les autèntiques necessitats formatives curriculars que no estan sent ateses i que caldrà donar. La recerca i la investigació interrelacionada dels dos móns ha de donar pas llavors a una formació més precisa i adequada a l'especialització que s'ha d'exigir. Si en un àmbit industrial es fàcil entendre que les noves realitats del mercat i les noves tecnologies canviaran les necessitats formatives dels nous professionals que entrin al mercat de treball, la mateixa lògica hauria de fer-se servir per mantenir-se al dia de les futures necessitats professionals en el món socioeducatiu. Malauradament estem lluny de que això succeeixi, i no únicament perquè els dos móns universitari i professional no treballin conjuntament.

Es necessita, en primer lloc, una actitud del professional dels dos móns. Com deia Stenhouse (1987)., "amb predisposició per examinar amb sentit crític i de manera sistemàtica la pròpia activitat pràctica".

En segon lloc, les condicions del lloc laboral han de permetre i fomentar aquesta predisposició que parlava Stenhouse. Carr i Kemmis (1988) esmentaven com altres condicions que s'ampliés l'autonomia del professional i tingués una major participació en la presa de decisions del context educacional on es desenvolupa la seva tasca. Això hauria de fomentar una generalització de les responsabilitats professionals.

Es necessita, poder destinar-hi a la reflexió sobre la pràctica i a la investigació sobre aquesta pràctica, temps laboral, la qual cosa vol dir un canvi cultural important en el plantejament de la feina quotidiana (Imbernon, 1994).

Aquesta predisposició personal que ha de posar el *treballador* i aquest temps laboral que ha de facilitar la *empresa*, necessiten d'un *nou model d'entrenament* on es vagi aprenent i practicant aquesta nova manera d'entendre la teoria i la pràctica (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1992).

Però a la vegada, quan parlem de la formació permanent, creiem que en el món universitari es necessita també un cert *altruisme* en el repartiment del saber i del coneixement. És freqüent veure una recança i desconfiança mútua entre col·legues professionals, quan són vistos com a competidors del saber i del coneixement (quan aquest es considera ideològicament de propietat privada). Aquesta desconfiança es fa extensible en el desenvolupament curricular dels departaments i òbviament en les matèries susceptibles d'investigació, de desenvolupament i d'innovació.

No seria agosarat afirmar que la formació permanent és el gran filó educatiu que ha trobat el món universitari per sobreviure a una caiguda sobtada de demanda de formació acadèmica bàsica (diuen que per culpa de la baixada de la natalitat i l'amplitud de la competència d'oferta educativa i universitària).

La formació permanent ha passat a formar part dels bens de consum que l'usuari adquireix com un altre servei més que se li oferta des d'una societat opulenta. Ha calgut crear empreses específiques, que es converteixen en Fundacions, per poder gestionar adequadament la administració i l'organització que el volum de cursos, persones i mitjans ha adquirit i pressupost econòmic que mou. Aquestes fundacions van lligades acadèmicament als diferents

departaments universitaris que s'han vist obligats a donar major amplitud al seu ventall d'oferta docent, la qual cosa si a primera vista sembla molt positiva, no ho és tant sinó ha modificat les estructures de funcionament, ancorades encara en aquesta dualitat i dicotomia entre teoria i pràctica. Això entenem que provoca que l'amplitud de l'oferta distribuïda pels mateixos docents o bé perjudica a les seves possibilitats de recerca que tenien aquests al haver d'invertir el temps que abans hi dedicaven a gestions més properes a la organització, o bé perjudica a la adequació de l'oferta docent curricular que es dóna.

Com sovint passa en la nostra estimada societat de consum, l'oferta curricular docent en matèria de formació permanent, no va lligada a les necessitats de *reciclatge* per atendre les noves realitats sorgides del món professional que acabem d'esmentar, sinó a convertir en finalitat de per sí el propi consum de formació. S'editen *postgraus*, *màsters* i altres estudis de tercer cicle per donar resposta a una demanda creixent d'uns estudiants que encara no han entrat en el món professional i que estan disposats a continuar invertint en la seva formació teòrica amb la il·lusió que milloren el seu bagatge personal que els permetrà entrar més fàcilment a treballar d'allò que estan estudiant. D'altra banda, s'endarrereix aquell moment angoixant en què trobar feina d'allò que s'ha estudiat resulta molt difícil, i per tant no es produeix encara la probable decepció. No es planteja la saturació del mercat de treball en unes professions determinades, perquè això podria representar matar la nova *gallina dels ous d'or* que ha sorgit amb aquest nou mercat que és la formació permanent. Això seria palla d'un altre paller. La qüestió és que el gruix del desenvolupament curricular en la formació permanent, torna a encaminar-se cap un plantejament allunyat de la realitat, novament teòric i dins del món de les idees i els conceptes, senzillament perquè el seu subjecte de treball no és el professional que hi treballa, sinó l'estudiant que aspira a ser-ho.

L'efecte més pervers que provoca aquesta disfunció és que els treballadors del món professional que teòricament haurien de ser els destinataris d'aquesta formació permanent, són cridats pel món universitari a *festejar* de la docència i es converteixen en formadors d'aquests cursos de tercer cicle, atès que són els *experts* en el tema que es tracta.

Ens trobem llavors que el professional que no té resolt l'aplicabilitat del seu currículum a la seva pròpia tasca, arma un discurs teòric que dona per bo i finalitzada una realitat a mig fer que ningú discuteix, per que ja s'ha consumit com un menjar ràpid. Els possibles dubtes que pogués tenir queden dissipats en afirmacions de que allò deu ser el millor, ja que el criden perquè ho expliqui de manera magistral, sense qüestionaments ni validacions crítiques. I embolica que fa fort.

Aquest professional, ara convertit en reciclat docent, transmetrà als nous estudiants aquells coneixements que ara sí toquen la pràctica (és una llàstima que haguem d'esperar fins al tercer cicle perquè això es doni a l'aixopluc de la universitat), i aquelles situacions poc resoltes de la pràctica quotidiana es difuminaran o es maquillaran per vestir el nou discurs teòric que fonamenti el desenvolupament de la pràctica.

En aquest "benvinguts al món real" sembla que la demanda sigui explicar i conèixer situacions de la vida quotidiana que resultin contradictòries, injustes i/o alarmants. La anècdota portada al apartat principal del capítol i que omple com una cortina de fum l'espai que hauria d'ocupar una reflexió participativa.

Difícilment podrem demanar participació a uns estudiants que no coneixen del món professional més que les poques hores de pràctiques que hagin pogut fer protegits, escoltats o abandonats pels tutors en els seus llocs de pràctiques, qui hagi tingut la fortuna de fer-les.

Un cop traspassem l'apartat de l'anècdota arriba el moment de treure'n conclusions. D'adquirir plantejaments o resums que condueixin la pràctica cap a una reflexió que la millori. Però no ho podem fer des del posicionament on ens trobem. Hem predicat un apostolat sense tenir clar quins són els elements principals quins són els purament folklòrics. No hi ha hagut un autèntic debat i reflexió del projecte educatiu que hauria d'haver-nos guiat la nostra tasca professional. I així, en aquest context és molt difícil avançar.

3. Buscant la integració pel camí de la Investigació/acció.

Les dualitats que parlàvem fins aquests moments, entre món acadèmic i món professional, entre formació acadèmica bàsica i formació permanent, entre teoria i pràctica, no són més que percepcions que tenim d'una mateixa moneda

que es veu d'una cara o d'una altra en funció del lloc on ens possessionem per veure-la. Òbviament ens serà més fàcil i estarem més acostumats a fer-ho en un lloc que no pas al contrari. Però ben segur que ens podem acostumar a anar canviant de posició i de lloc, ja que tindrem la seguretat que podrem veure els dos costats.

Aquest concepte de canvi de la realitat, alguns autors (Kemmis, Pérez Serrano, Elliot, Goyette y Lessard-Hébert) la veuen més possible des de la investigació-acció com a forma de treball.

Goyette y Lessard-Hebert (1988) veien la finalitat de la investigació-acció en la construcció del coneixement d'una manera crítica front a la ciència tradicional, la possibilitat de propiciar un canvi social, i amb una funció de formació dels professionals.

L'espiral autoreflexiva (Carr i Kemmis, 1988) permet donar protagonisme a cadascun dels moments on es desenvolupa el pla d'acció social. Així d'un primer pas de construcció de la intencionalitat educativa que guiarà les nostres accions, passem a un segon punt en el que posem en pràctica aquests objectius. Els resultats que anem aconseguint ens portaran a valorar si hem aconseguit allò que primerament ens plantejàvem o no. Per valorar-ho, hem d'estar en un tercer punt, d'observació de la nova realitat resultant de la nostra actuació i de la reacció que ha provocat. Un cop feta aquesta observació, el darrer punt és la reflexió, que ha de permetre reconstruir novament el pla per adaptar la pràctica al nou context social.

Molts cops, els efectes de la intervenció educativa no es veuran a primer cop d'ull o d'una manera immediata a curt termini. Els efectes que esmentàvem de les actuacions en plans educatius que tinguin per exemple, col·lectius de gran risc d'exclusió social com a grup objecte del nostre treball, difícilment es podran veure amb indicadors de canvi molt evidents, o espectaculars, o que no vagin acompanyats d'altres canvis socials no estrictament lligats amb les persones a qui dirigim la intervenció, sinó amb l'entorn social que l'envolta.

En aquest context, podem córrer el risc de no saber si un programa, projecte o pla d'intervenció, funciona més bé o més malament, gràcies o malgrat, a les intervencions intencionals que s'hagin pogut dur a terme. Quan es defineixen els encàrrecs de les polítiques socials iniciades, sovint es produeixen retalls i

ajustaments pressupostaris continuats inherents a qualsevol administració pública o privada que gestiona una atenció socio-educativa. La investigació-acció en canvi ens donarà un marge de seguretat en la significació que sobre una variable dependent ha tingut, per exemple, la nostra intervenció, o la inclusió d'una altra variable que intencionalment hagin fet intervenir, o com han repercutit les altres que no controlàvem o no podíem evitar. Permet, com diu Pérez Serrano (1990), desenvolupar estratègies i metodologies que ajudin a actuar d'una manera més adient.

“La educación requiere que las personas implicadas sean agentes activos en el proceso, no simples sujetos pasivos ni objetos en la intervención curricular de otros. La investigación en educación que trata a profesores y alumnos como objetos pasivos puede decirnos algo acerca de cómo se lleva a cabo la educación, pero no sirve para comprometerlos en modos fundamentales necesarios para obtener el cambio en sus formas de actuar” S.Kemmis (1992).

Malgrat Kemmis es refereix a un context escolar, veiem molt extrapolable la seva afirmació a qualsevol context socioeducatiu. Si hem de guiar una nova actuació, aquesta ha de tenir una intencionalitat més concloent que la de la costum, els hàbits, el que s'ha fet sempre. I res millor per trobar aquesta intencionalitat que veure quina necessitat ens mou i on volem arribar. Ambdues ens haurien de posar en el camí. Recordem que perquè qualsevol canvi funcioni, els mestres (llegim *agents socials*) que l'apliquin s'hi ha de comprometre en la necessitat de canvi (Pini, 1981). Des d'aquesta reivindicació del professional crític amb el sistema, i del compromís de l'equip educatiu de treball de qualsevol organització educativa, és fàcil arribar a la innovació i a la formació específica del professional que la duu a terme. Aquesta tasca pot arribar a ser feixuga i molt complexa i pot tenir un bon suport amb la supervisió professional.

Un interessant punt de trobada entre els dos móns que parlàvem, acadèmic i professional es pot donar en aquest camp, on la observació i la reflexió han de ser el guiatge de la planificació i l'actuació quotidianes. Des del món professional la supervisió permet poder avançar experimentant, provant intencionadament i ratificant o descartant hipòtesi en la praxis. Des del món acadèmic, a part de convertir-se en garant del procediment, poden orientar-lo

en tot moment i obrir altres línies de treball més inductives que portin a nous plantejaments. Si aconsegueixen anar del bracet, amb una lògica i una estructura de *corresponsabilitat formativa* (Vilar, 2003), fàcilment el benefici es plasmarà en la formació dels nous professionals.

I potser l'últim però el més important es que han de ser els usuaris de la intervenció social els que justifiquen, i per tant, els que més haurien de beneficiar-se d'aquesta coalició.

4. Del professional dependent al professional autònom i reflexiu

Sovint en el món professional trobem un model de professional *actuador*, que respon amb automatisme, amb més o menys gràcia, més o menys experiència als estímuls que els canvis socials no detectats i els usuaris que li arriben, provoquen en el seu habitual estil de funcionament, molt basat en la formació tecnològica.

D'altra banda tenim el professional *reflexiu*, que basa la seva formació en la observació crítica de la realitat, la reivindicació del canvi i el desafiament a l'autoritat establerta. L'adjectiu *reflexiu* no ens ha de portar a pensar que el professional es queda en el món de les idees o dels conceptes, sense anar més enllà de la formulació de propostes. En aquest context *reflexiu* ha d'acompanyar necessàriament al concepte *conflicte*, que sorgeix en el moment en que es qüestiona que l'educació és estàtica i no necessita canviar. Quan aquest concepte entra en crisi –i ho fa contínuament- ens trobarem en situació de conflicte. No obstant, no hem d'entendre el conflicte, la crisi, el canvi com uns elements negatius o desestabilitzadors. Ben al contrari.

El professional reflexiu té molt en compte la realitat, les experiències anteriors viscudes tant per les persones com per la institució per la qual treballa, també té en compte les necessitats i les experiències que s'han viscut anteriorment. Tot això ho mira en perspectiva, des de certa distància i amb globalitat, intentant entendre i relacionar perquè hi ha aquest context. Intentar comprendre'l és el primer pas per encertar tant amb la diagnosi com en la prioritització que haurà de fer de les necessitats. En aquest punt de la prioritització, s'haurà de mullar amb la convicció que educa des d'un punt de vista concret, i per tant, compromès. Això implica definir-se i fer partícip

d'aquesta intencionalitat educativa a aquells altres professionals que comparteixen la feina, ja que és un treball en equip, i que pot requerir una inversió de temps addicional en unes prèvies de posar-se d'acord que altres models de professionals poden entendre com una pèrdua de temps, o una obligació tediosa de la modernitat educativa que cal esquivar de la manera més discreta possible.

Metodològicament el professional reflexiu millorarà l'aplicació amb la comparació continuada de la seva feina amb la dels seus companys, i amb el desenvolupament individual de la seva pràctica quotidiana per a la consecució dels objectius prefixats. Si el quefer quotidià el porta cap a aquests, diàriament tindrà la validació de les seves pràctiques professionals.

Les destreses que utilitzarà combinaran allò que coneix de la seva pràctica professional, però també d'allò que li han dit els teòrics, o altres fonts d'informació no tant relacionades amb la seva pràctica quotidiana, però que sí han fet una aportació al camp de treball on es mou.

Finalment la valoració ha d'estar feta des de la interdisciplinarietat de l'equip, i sempre respecte als indicadors avaluatius que ens marquéssim amb els objectius.

Els canvis proposats han de ser el resultat d'aquesta activitat racionalitzada procedimentalment que acabem d'explicar i no de la intuïció basada en el poc fiable instint del *gat vell*.

A aquests elements bàsics en la seva actuació professional s'han d'afegir altres de reciclatge personal, on es mantingui raonablement al dia de les novetats en el seu camp de treball (ha de conèixer, per exemple, les noves lleis o altres normes reguladores que sorgeixin i que puguin afectar al seu àmbit laboral, fent un esforç per intentar veure'n les implicacions que tindrà en el funcionament que fins ara coneixia.

5. Algunes propostes operatives per a la reflexió

Per a Schön (1998), l'activitat professional consisteix en resoldre problemes instrumentals que s'han fet rigorosos per l'aplicació de la teoria científica i de la tècnica. Apuntem algunes propostes de treball a desenvolupar que haurien de

facilitar la relació i la intervenció interdisciplinari dels dos móns, professional i universitari, per tal que fos més fàcil canalitzar aquesta conducció a que es referia Schön.

- Caldria establir convenis de col·laboració entre les Universitats i les Administracions, Col·legis i/o Associacions Professionals i les organitzacions no governamentals que treballen per encàrrec de la Administració per a la supervisió de la tasca professional com eina metodològica de control del desenvolupament d'una activitat, d'un programa o un projecte educatiu.
- Seria convenient que el món acadèmic entri en la formulació pràctica dels projectes i programes a desenvolupar en qualsevol lloc professional. Ha d'ajudar a concretar el segon nivell –Projecte Educatiu de Centre (PEC)- amb els professionals de la institució social, i també el tercer nivell –les programacions específiques dels diferents professionals.
- Seria interessant que el món acadèmic assumís el paper de supervisor extern de la tasca de la organització professional i per tant ajudés a resoldre els seus problemes de l'organització i a l'optimització dels resultats.
- Per l'altre costat, el món professional hauria d'acostumar-se a treballar amb disciplina sota la guia d'un currículum, que estigui lògicament ben estructurat i respongui a les necessitats per les que ha estat pensat.
- Hauria d'acostumar-se a donar comptes, en espais de supervisió, dels procediments seguits en el funcionament de l'organització com dels resultats obtinguts en el desenvolupament de la tasca. D'altra banda, s'han de respectar els temps i els espais d'avaluació de cadascuna de les parts del Projecte educatiu, incloent les propostes de millora en les successives noves programacions.
- La formació permanent hauria d'estructurar-se i organitzar-se a partir de les demandes dels professionals i l'anàlisi de les noves necessitats socials, trobant espais comuns d'intercanvi en aquelles

problemàtiques més genèriques. En aquest sentit caldria fomentar la creació i desenvolupament de Centres de Formació Professional Especialitzada que adequin el contingut dels cursos de formació a les veritables preocupacions del món Professional.

- Convindria establir un autèntic pla de pràctiques entre el món Universitari i cadascun dels recursos professionals amb els que es convenien places d'estudiants. Aquí tenim models existents molt vàlids i que funcionen des de fa anys en el camp de la sanitat, fonamentalment.
- Es necessari fomentar el treball interdisciplinari a partir la creació d'una nova identitat que es construeixi al voltant del lloc de treball i l'objectiu de treball que es desenvolupi des d'aquell lloc.

Vilar (2003) ja exposava que una professió es consolida si dona resposta a una necessitat social. Una àrea acadèmica de coneixement té sentit si dóna elements nous i inèdits que ajudin a entendre millor un fenomen social i a la vegada construir respostes. Perquè ambdues puguin consolidar-se s'han de donar tres condicions:

- La primera, que es millori la formació dels professionals.
- La segona, que es participi en la construcció de noves respostes davant nous reptes.
- La tercera, fer política, la qual cosa vol dir denunciant i creant opinió i ajudant-la a que es creï, respecte als grans desafiaments que es donen a la comunitat.

Bibliografia

Buj, A. (1996). "El plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social". En Lopez Herrerías, J.A. (Coord.) (1996). *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid. Guillermo Mirecki, editor.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez-Roca

Elliot, J. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid. Morata

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (1992). *Moviments de renovació pedagògica. El professorat, el seu treball i la renovació de l'escola*. València

Goyette,G.;Lessard-Hebert,M.(1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona. Laertes

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó

Kemmis,S.; Metaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes

Meirieu,Ph (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes

Pérez-Serrano, M. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós

Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata

Stenhouse,L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata

Vilar, J. (1999) "Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos". A: Esteban,F; Calvo,R. *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos

Vilar,J. (2001). "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials" A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n.17 (pàg.10 a 27)

Vilar, J. (2003) "Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social" *Revista interuniversitaria de Pedagogía social*. (En prensa).

9. Vilar, J. (2003). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social. A *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 9 (pp.143-160). Madrid: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Resum.

El punt de partida d'aquest article es reflexionar sobre la funció social i la responsabilitat de la universitat respecte de la societat de què forma part. A partir d'aquí, s'analitza la manera com aquestes funcions es concreten en la pedagogia social i es proposen tres línies d'actuació sobre la forma com aquesta àrea de coneixement projecta les seves responsabilitats en la societat. La primera línia fa referència a la formació bàsica dels futurs professionals. La segona línia se centra en la relació de la universitat amb el món professional en la recerca conjunta de solucions als reptes de la comunitat. La tercera línia posa l'èmfasi en la necessitat d'implicació de la universitat en els afers de la vida pública.

Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social.

“Lo que considero aterrador es el distanciamiento y la ecuanimidad con que contemplamos y discutimos una tragedia insoportable”.

Chomsky, N. (1971; 331).

“De hecho, las Universidades no pueden existir en un vacío social, ni en un mundo de abstracciones”.

Díez Hochleitner, R (2002; 21).

Introducción.

Que la Pedagogía Social y la Educación Social son áreas que se ocupan de la transformación de los contextos sociales donde se producen o pueden llegar a producirse dificultades, no es ninguna novedad. Aunque aún son vigentes, lejos quedan ya las seguridades absolutas de los modelos tecnocráticos y nos encontramos de lleno en planteamientos de carácter crítico¹ que trabajan activamente para el cambio, ya sea incidiendo en las políticas sociales o trabajando directamente con personas que han de ser activas en la definición de su proyecto. En estos momentos está ampliamente aceptado que, entre otros cometidos, la Pedagogía Social debe analizar los modelos y políticas sociales, debe ser activa en la elaboración de nuevos modelos y en potenciar su implementación en las prácticas cotidianas de la acción educativa (Núñez, 1999; 26).

Ahora bien, lo que se hace en la Universidad bajo el nombre de Pedagogía Social y Educación Social, ¿realmente lo es? ¿En qué acciones reales y efectivas se concreta su tarea, además de las puramente docentes? ¿En qué consiste y a qué motivaciones responde la actividad investigadora? ¿De dónde proceden los formadores de los profesionales de la acción social y qué tipo de conocimiento tienen de la realidad y de los conflictos sociales o socioeducativos? ¿Quién los legitima en su tarea? ¿Necesariamente deben

¹ Para ampliar sobre la definición, sentido, orientación y metodología de la pedagogía crítica puede consultarse Sáez (1993, 1997, 1999).

conocer la realidad social que posteriormente se pretende contribuir o ayudar a cambiar? En definitiva, ¿qué responsabilidad concreta tienen los profesionales o los docentes universitarios que forman pedagogos/as y educadores/as sociales respecto de la sociedad a la que pretendidamente se debe transformar?

Quizás estas preguntas puedan parecer imprudentes o inoportunas; incluso puede que algunos las consideren ya resueltas, pero creemos que es justo plantearse de nuevo hasta qué punto un espacio académico de formación es se corresponde realmente con el área para la que forma y si da respuesta a las necesidades y retos que han llevado a consolidar ese campo de conocimiento. Como estas cuestiones afectan al conjunto de la Universidad y no son exclusivas de la Pedagogía Social, las reflexiones que vienen a continuación seguirán dos líneas: en primer lugar se plantea de forma genérica hasta qué punto la Universidad proporciona respuestas a los retos y necesidades de la sociedad; en segundo lugar, se incide de forma más detallada en las responsabilidades específicas de la Pedagogía Social respecto de estas necesidades.

La función social de la Universidad y la responsabilidad de los profesionales frente a la sociedad.

¿Cuál es hoy en día la *misión* de la Universidad? Dada la complejidad del mundo actual y los importantes retos a los que se enfrenta, conviene ver qué papel ocupa la Universidad y sus diversos actores en el devenir de los acontecimientos.

Ya Ortega y Gasset (1982; 41) nos recuerda que la Universidad tiene como misión “la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia”. Es frecuente que se insista en estos tres aspectos, aunque se olvide que en el mismo texto introduce el talante que estas tres funciones deben adoptar, a saber, que “la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella” (Ortega y Gasset, 1982; 77) y debe representar “la serenidad frente al frenesí,

la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez²” Ortega y Gasset (1982: 78).

Si seguimos documentos más actuales, el conocido como *Informe Bricall* (2000; 34) insiste en el hecho que las Universidades deben estar implicadas con las necesidades de la sociedad y nos dice “La Universidad no se debe contentar con adaptarse de forma pasiva a esta evolución social, sino que debe tomar parte activa en la misma en estrecho diálogo y cooperación con las demás entidades sociales, económicas, culturales y políticas. Este diálogo supone: el estudio de problemas y la sugerencia de propuestas, el intercambio de formación, la movilización de la sociedad, el compromiso en la puesta en práctica de las acciones que puedan acordarse colectivamente”.

También son ilustrativas las indicaciones que la UNESCO remarca en la Declaración Mundial sobre la Educación (UNESCO, 1998; 6) sobre la educación superior, en la que se puede resaltar que debe “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial”.

Desde nuestro punto de vista, cuando en estos textos se subraya la necesidad de una presencia activa de la Universidad en la vida social, se está marcando una cierta orientación, a saber, que la Universidad no puede ser una espectadora desapasionada de acontecimientos, sino un agente activo respecto de las necesidades de la sociedad y de su tiempo. Éste es un reto de plena actualidad, en muchos casos pendiente de asumir. No debemos olvidar que la Universidad es en definitiva una institución secular muy formalizada, por lo que nos parece necesario plantear que en algunos momentos puede haber una contradicción entre el propósito de formar para el cambio, acentuando el sentido crítico y, a su vez, el hecho que sea un espacio que evoluciona lentamente, sobre todo, si se compara con algunos de los contextos sociales que pretende transformar. Esto, en el mejor de los casos, cuando no vive directamente de espaldas a lo que ocurre en el mundo. Convendrá estar atento

² Vale la pena recordar que estas ideas expresadas en los años 30 se producen en un momento en que los totalitarismos inician su andadura por Europa; una Europa que acabará devastada por la Guerra Mundial y con el terrible descubrimiento de los campos de exterminio, como exponente de la crueldad humana.

a este fenómeno porque algunos expertos indican que la tendencia al aislamiento tiene visos de agudizarse:

“... el mundo universitario parece rehuir o sustraerse ahora frecuentemente del principal papel que le corresponde en la formulación de una visión prospectiva y global de los problemas que atañen a la humanidad así como de la responsabilidad prioritaria en la búsqueda de las posibles soluciones” (Díez, 2002; 18).

Ahora bien, es necesario matizar que la Universidad es en realidad un amplio y variado abanico de áreas de conocimiento articuladas en centros, departamentos, planes de estudio..., cada una de ellas con su forma particular, más o menos evidente y explícita de relacionarse con la sociedad y sería injusto caer en generalizaciones. De todas formas, no podemos cerrar los ojos ante la evidencia de que hay áreas de conocimiento que evolucionan estrechamente ligadas al desarrollo social y a los retos de su tiempo, mientras que otras viven una especie de autismo o autocontemplación descriptiva, con escasa repercusión en el tejido social³.

Todo esto nos obliga a reflexionar sobre la neutralidad de esta institución y, a su vez, sobre su independencia a la hora de tomar posiciones frente a las vicisitudes del mundo. Ciertamente, se trata de un tema complejo que no se puede tratar a la ligera porque hay muchos y diversos intereses en juego. Porque la neutralidad, la independencia y la autonomía no evitan que nos preguntemos por la responsabilidad que debe tener la Universidad sobre los problemas actuales. En primer lugar, conviene recordar que autonomía e independencia no deben confundirse con neutralidad. Precisamente, que las dos primeras sean principios irrenunciables asegura que pueden existir criterios sólidos para tomar decisiones desde una posición de objetividad e imparcialidad, lo que permite huir de una neutralidad que en realidad es imposible⁴.

³ Este es un terreno resbaladizo y complejo, pero parece que las disciplinas científicas y técnicas tienen una mayor facilidad para vincularse a la sociedad que las humanísticas. Dicho de otra forma, las disciplinas humanísticas, aún siendo claves para el desarrollo de la sociedad, tienen una mayor facilidad para “distraerse” de lo que debería ser la función principal, esto es, contribuir de forma efectiva (no sólo ensayística) a la creación de un mundo más humanizado.

⁴ Para tratar este tema es indispensable consultar la obra de Trilla (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona. Paidós. Cuadernos de Pedagogía.

En segundo lugar, autonomía e independencia sí pero, ¿debe tratarse de una autonomía absoluta, total, o debe tener alguna limitación, algún condicionante? Determinadas formas de defensa a ultranza de la autonomía universitaria pueden apuntar a un uso inadecuado del estatus privilegiado

Michavila (2002; 23) señala que junto a los problemas de financiación de los recursos y de la “europeización” de los contenidos, uno de los temas vitales para el porvenir de la Universidad es “la introducción de un nuevo sistema de rendición de cuentas a la sociedad que equilibre la autonomía de las instituciones con la transparencia en sus actuaciones y la medición de resultados”.

Respecto de esta cuestión, Neave (1998; 10) se hace las siguientes preguntas: “¿Hasta qué punto es compatible la autonomía universitaria con la exigencia de una mayor rendición de cuentas al público, a los estudiantes y a los interesados? ¿Cuáles son las obligaciones éticas subsumidas en la libertad académica? ¿Cómo podría la comunidad de la enseñanza superior (tanto los docentes como los estudiantes [y los gestores académicos y administrativos⁵]) ser consciente de estas obligaciones? ¿Qué papel desempeña y debería desempeñar la Universidad en el desarrollo comunitario?”

Como puede verse, la cuestión central en este tema consiste en ver cuál es la posición que la Universidad mantiene respecto de la vida social, a quién se debe rendir cuentas y sobre qué. El problema se puede plantear en los siguientes términos:

La Universidad puede mantener una postura de aislamiento o de participación e interacción con la vida social. Si opta por el aislamiento, nos encontramos ante un sistema cerrado tendente hacia la autoexclusión o, como mínimo, con claras posibilidades de dejar de ser significativo para la comunidad al inhibirse como agente de cambio⁶.

Si opta por la participación, el problema que vuelve a plantearse es si se acomoda a la realidad tal y como se presenta o se convierte en un agente

⁵ Esta frase es nuestra y no se encuentra en la cita original.

⁶ A veces se hace una cierta trampa cuando se intenta hacer pasar por imprescindible para la comunidad lo que en realidad es una temática de interés personal. Como indica Martínez Reguera (1999; 193) “muchos intelectuales y científicos ponen tan apasionado énfasis al hacer uso de sus ventajas culturales, técnicas o de lenguaje y no digamos económicas que confunden e inducen a que se confunda lo que les interesa de la realidad con la realidad misma”.

activo que opta por una propuesta de transformación social hacia formas de convivencia más justas. En el caso de acomodarse, la opinión que construye deja de ser independiente para aliarse con el modelo o sistema político e ideológico vigente en el momento. A menudo esta posición quiere presentarse como neutralidad, pero en realidad esta pasividad es una forma clara de beligerancia. En el caso de implicarse por el cambio y la transformación de los contextos sociales, se hace necesario explicitar la opinión respecto de las condiciones que hacen que estos contextos aparezcan para, a partir de aquí, definir la posición desde la que se implica con los demás agentes en el proceso de transformación.

No podemos extendernos excesivamente sobre la cuestión de la neutralidad y la beligerancia, pero la historia reciente nos demuestra que la actitud de los sectores más o menos significativos de la sociedad en sus respectivas áreas de acción es importante para entender el resultado final de determinados hechos: “el apoyo, la oposición o la indiferencia de estas personas determina en gran medida el curso de los acontecimientos” (Martínez, 2001; 23).

Pero la Universidad son personas, no sólo estructuras administrativas, de manera que cuestiones como la neutralidad, la responsabilidad o el compromiso, también deben plantearse necesariamente desde el punto de vista individual. De ahí que ahora pasemos a pensar en la responsabilidad de los profesionales⁷.

Enzo Traverso (2001; 18) ha reflexionado ampliamente sobre la posición que adoptaron los intelectuales en Europa durante los años 30 y 40, frente a los grandes acontecimientos que se produjeron en ese periodo. Salvando las distancias, su clasificación puede ser ilustrativa:

“podríamos distinguir a este respecto cuatro grandes grupos de intelectuales: en las antípodas, los *colaboracionistas* (“*musas enroladas*”) y los

⁷ Era fuerte la tentación de continuar este apartado copiando el título de Noam Chomsky “El compromiso de los intelectuales”. Ahora bien, nos ha parecido de entrada menos pretencioso y más adecuado hablar por el momento de *profesionales*, que es una forma de poner el énfasis en una ocupación o tarea y evitar el de *intelectuales*, que pone el énfasis en un talante, en una posición ante el mundo. Mientras que el primero seguramente engloba a un mayor número de personas, el segundo inevitablemente se compone de un número mucho más reducido y que no necesariamente se encuentra de forma exclusiva en la Universidad. Así pues, aunque algunas de las referencias que utilizaremos a continuación nos hablan de *intelectuales*, desde este texto lo interpretaremos en un sentido más amplio como *profesionales de la formación superior*.

supervivientes, unos al servicio de los perseguidores, los otros milagrosamente huidos de la muerte, “salvados” entre la gran masa de víctimas; en medio, una multitud de intelectuales “no traidores” sino a menudo trágicamente *cegados* en el contexto de la guerra; en los confines, en la frontera con las víctimas, el pequeño número de los que, según otra caracterización de Walter Benjamin, podríamos llamar perfectamente “alertadores de incendios”, a saber los que dan la alarma, reconocen la catástrofe, la nombran, la analizan”.

La clasificación no nos debe dejar indiferentes. Resultan graves y preocupantes las actitudes de los que en lugar de alertar, *alentan incendios*. Chomsky denunció con insistencia el papel “justificador” que a menudo han tenido los intelectuales o profesionales que pueden ser significativos para la comunidad, cuando en lugar de contribuir a la clarificación de determinados hechos complejos han dado la realidad por buena, sin introducir ningún tipo de análisis⁸.

Ahora bien, debe preocuparnos especialmente esta franja intermedia de “no traidores” que por diversas razones (dudas, desconocimiento, miedo, distanciamiento, indiferencia o confianza en *giros inesperados de los acontecimientos*) tienen limitado su “horizonte de visibilidad”. A veces simplemente es un problema de falta de perspectiva: “Paradójicamente, lo inmediatamente vivido, precisamente por ser lo más inmediato, es lo menos perceptible. Se encuentra *sumergido en la oscuridad del momento*” (Gimbernat, 1983; 86).

En cualquier caso, nos interesa destacar que sin ser culpables, la pasividad (fruto de la “ceguera” que antes se comentaba) tenga como efecto que los profesionales de la Universidad pudieran ser responsables de las consecuencias generadas por hechos que debieran haber sido denunciados o al menos alertados.

Teniendo en cuenta las ideas anteriormente expuestas, desde nuestro punto de vista, el profesional universitario debe ser una persona formada, preocupada por conocer y generar conocimiento; pero, además, comprometida de forma

⁸ “Es fácil dejarse arrastrar por el consumado horror de lo que revela la prensa diaria y perder de vista el hecho de que esto es simplemente la parte exterior brutal de un crimen más profundo, del compromiso con un orden social que permite sufrimientos y humillaciones infinitas y que niega los derechos humanos elementales.” Chomsky (1971; 316)

crítica con los retos de su tiempo porque la Universidad y quienes se vinculan a ella deben cumplir la función pública que tiene asignada. No puede vivir al margen de la realidad, sobre todo ahora que una determinada forma de aplicar la globalización está haciendo del mundo un lugar todavía más marcadamente complejo, injusto. Por otra parte, no es aceptable una organización y un sistema universitario que funcione “en paralelo” a la vida social pero a su costa, ofreciendo nada o muy poco a cambio.

La responsabilidad de la Pedagogía Social en la Universidad: los retos de nuestro tiempo.

Si la Universidad debe responder a las necesidades de la sociedad, esta premisa se hace especialmente sensible e ineludible en la Pedagogía Social porque, como sabemos, se trata de una disciplina que nace estrechamente ligada a las situaciones de dificultad social y que en buena medida (no exclusivamente) hoy en día concreta su acción en entornos vulnerables. Además, los retos futuros son muchos y complejos, por lo que esta disciplina debe implicarse inevitablemente en el tratamiento de todas esas cuestiones. Nos encontramos pues con la urgencia de concretar el sentido y la finalidad de la Pedagogía Social en la Universidad, no tanto “de puertas adentro”, en el plano académico, como de presentación al exterior, es decir, como disciplina que puede llegar a ser un revulsivo eficaz para mirar y abordar las cuestiones sociales.

Seguramente uno de los riesgos de la Pedagogía Social (o uno de sus déficits actuales) es que a menudo se queda en análisis sociológicos, históricos y filosóficos (que ya existen como disciplinas consolidadas), que tienen mucho sentido por ellos mismos pero que no acaban de concretarse en acciones, por lo que finalmente no contribuyen a activar los cambios sociales. Nuestra apuesta es clara: la Pedagogía Social universitaria debe estar inmersa en las dificultades del día a día y debe comprometerse creando conocimiento, pero también proponiendo, orientando y aplicando su saber en acciones concretas, decididamente comprometidas con la mejora de las condiciones de vida en la

sociedad de la que forma parte⁹. En otras palabras: las facultades donde se imparte Pedagogía social *deben hacer* Pedagogía Social. Desde nuestro punto de vista, el mayor contrasentido sería que se llegara a convertir en una disciplina “aristocrática” que vive de estudiar lo que pasa en el día a día pero que no asume compromisos con la transformación de esa realidad y justifica esta posición argumentando que se trata de un espacio de *creación de conocimiento*. En este sentido, pueden ser clarificadoras las palabras de Sáez (1997; 47)¹⁰:

“En el caso de la pedagogía social, una disciplina con vocación práctica que tiene por objeto mejorarla, no puede lograrse una verdadera constitución científica de este tipo de saber si se ignora lo que se hace en la praxis y se articula sólo en torno a especulaciones o abstracciones conceptuales alejadas de la realidad”.

A continuación desarrollaremos algunas ideas organizadas alrededor de tres líneas de acción sobre cómo desde nuestro punto de vista la Pedagogía Social puede concretar esta implicación efectiva en la transformación de la sociedad. Éstas son:

- Formar profesionales competentes, o la optimización de la formación básica.
- Construir soluciones, o el apoyo a las necesidades del mundo profesional.
- Hacer política, o la implicación en la vida pública.

Formar profesionales competentes, o la optimización de la formación básica.

La progresiva especialización del mundo universitario puede llevar a la persona en formación a no tener una clara visión de conjunto de la disciplina donde se

⁹ En el terreno pedagógico es elocuente la ironía que utiliza Makarenko cuando habla de los *pedagogos del Olimpo* para referirse a los responsables de la educación en la URSS que vivían desconectados de los problemas reales de la educación y del mundo. Véase capítulo 10 del libro 3^a del *Poema Pedagógico*.

¹⁰ En este sentido, es interesante potenciar la construcción de la Pedagogía social desde de la *vía práctica*, (Sáez, 1997; 47), esto es, el análisis de lo que realmente se hace en pedagogía social y desde los lugares donde se hace. Sin utilizar esta terminología, también encontramos en una línea similar la propuesta de clasificación que J. Trilla describe en su artículo “l’aire de família de la pedagogia social”, 1996. En *Temps d’educació*. N. 15. Revista de la Divisió de Ciències de l’Educació. U.B. Barcelona. Pag. 39 a 58.

inserta o no disponer de suficientes elementos para construirla. La especialización es fundamental para poder analizar adecuadamente los múltiples detalles que configuran una problemática, pero sólo tiene sentido cuando hace un camino de ida y vuelta¹¹, esto es, el estudio especializado y en profundidad desde las diferentes ópticas y posteriormente la integración armónica de todos esos conocimientos en una perspectiva unitaria y global de las posibles propuestas de actuación (Vilar, 2000).

Cuando se descuidan “los retornos” hacia un marco que de sentido y guía a la especialización, fácilmente nos podemos encontrar con un conjunto de saberes descontextualizados, que sólo son significativos para aquel que los transmite y que tiene un marco global donde éstos toman sentido. Por ello, pretender que la suma de materias de un plan de estudio tiene como resultado la formación de un determinado profesional, no deja de ser un supuesto arriesgado.

En relación a esta cuestión, Meirieu (1998; 69) de forma crítica insiste en la idea que “Las disciplinas se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en ‘fragmentos de cadáver exhumados de panteones y de osarios’ (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. Ya no habita en ellas lo que podría de veras darles vida, el interrogante fundacional que permitiría a seres que entran en el mundo hacérselas propias y acrecentarlas”.

¿Cómo recuperar ese *interrogante fundacional*? ¿Cómo dar un nuevo impulso a las disciplinas universitarias para que realmente sean significativas de las áreas que forman y respondan adecuadamente a las necesidades de la acción profesional?

Para empezar, se trata de recuperar la función formadora de la universidad que es uno de los canales mediante el que se hace llegar a la comunidad aquello que se investiga y se estudia. Ahora bien, el salto de la investigación a la docencia no es una cuestión menor, básicamente porque son dos elementos que responden a objetivos distintos. En la investigación, el objetivo consiste en

¹¹ Los conceptos de *diferenciación progresiva* y *reconciliación integradora* que utiliza Ausubel para explicar como se construyen estructuras de aprendizaje, pueden ser útiles para ilustrar el equilibrio entre especialización y globalización en el saber universitario.

crear conocimiento y el núcleo es el especialista y la materia que estudia; en la formación, el objetivo es dotar a los futuros profesionales de conocimientos y el núcleo se desplaza hacia la persona que se forma y las necesidades que le atribuye la función social que debe asumir.

Así pues, la confusión reside en el hecho de no haber separado la especialización de las disciplinas que hacen los expertos, con la sistematización de los saberes dirigidos a las personas en formación, que no necesariamente serán personas de ciencia sino que deben ser buenos profesionales, y que deben responder a las necesidades que les exigirá su actividad. Es decir, deben tener una amplia cultura profesional que les permita ver la globalidad de su tarea, pero también deben poder utilizar ese conocimiento en actuaciones concretas¹². Como indica Ortega y Gasset (1982; 58), “sin duda, el aprendizaje profesional incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata de *contenido*, no de la investigación que en él termina” porque, como el mismo autor indica (Ortega, 1982; 54), “La Universidad consiste, *primero y por lo pronto*, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. Hay que hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto. Hay que hacer del hombre medio un buen profesional”.

Desde nuestro punto de vista, olvidar que la persona que se forma, antes de ser especialista debe “culturizarse” en una disciplina, es un error pedagógico de graves consecuencias porque perfectamente puede ocurrir lo que nos señala Meirieu (1998; 60), a saber, que el sujeto que se educa “aprende mucho pero, *nadie*, propiamente hablando, *se ocupa de su educación*”, nadie le da las claves para entender la globalidad de la tarea, su papel en el entramado social, su posición respecto del mundo.

Está claro que no es nada fácil articular de forma adecuada los diferentes intereses que se ponen en juego en un contexto de formación, pero conviene racionalizarla y no perder de vista que lo que se persigue es capacitar de forma “efectiva” para el ejercicio profesional. Por ello, los planes de estudio deben ser rigurosos en la sistematización adecuada de todos estos elementos. En

¹² Evidentemente, no nos referimos a una utilización estrictamente mecánica, tecnológica, sino a una utilización reflexiva del conocimiento.

definitiva, formar nuevos profesionales consiste en construir sistemas de integración eficaz de un conocimiento que deberá ser utilizado en el ejercicio profesional. Esto implica que el mundo universitario debe esforzarse por distinguir investigación y docencia (no separarlas), a la vez que debe profundizar y retomar con rigor el interés por la formación del profesorado universitario.

Pero el problema seguramente no es exclusivamente de organización de planes, sino también de la actitud del docente. En este sentido, es un mal síntoma para el futuro de la sociedad y de la Universidad la separación radical entre investigación y docencia y el progresivo desprestigio actual de la enseñanza, como si esta fuera una actividad menor: “Muchos de estos hombres investigadores que se ven en la obligación de dar clase pretenden convertir el aula en la tarima desde la que poder hacer públicos sus problemas de investigador; pretenden convertir el aula en un laboratorio y transformar a sus alumnos, hombres normales de aspiraciones intermedias, en investigadores: una barbaridad” (García, 1983; 88).

Para el docente universitario, debe ser un requisito básico aplicar criterios de inteligibilidad y aplicabilidad en las materias, esto es, identificar lo imprescindible dentro de una propuesta curricular integrada, teniendo como finalidad la formación de un buen profesional¹³. En este sentido, la simplificación se hace inevitable¹⁴. Ahora bien, simplificar no debe interpretarse como vulgarizar, aunque con frecuencia esta simplificación se pueda estar mirando con menosprecio:

“Bien es verdad que en las escalas de valor, para las cuestiones de enseñanza, hasta las alabanzas que se reciben son vitupendios escamoteados, como cuando se dice: “fue un gran divulgador”. En ese ensalzamiento se incluye explícitamente el mérito de disponer para el consumo general, de mesa de

¹³ Volvemos a recordar a Makarenko (1985; 626) cuando dice: “Ignoro por qué no tenemos tampoco una sección de control que pudiera decir a los diversos chapuceros pedagógicos: el 90% de su producción, amiguitos, es defectuosa. (...) Hagan el favor de pagar de su sueldo”.

¹⁴ Siguiendo con Ortega y Gasset (1982; 52) “La Universidad (...) es un bosque tropical de enseñanzas. Si a ella añadimos lo que antes nos pareció más ineludible –la enseñanza de la cultura-, el bosque crece hasta cubrir el horizonte. (...) *Primero*, poda inexorable. (...) Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria (...) *exclusivamente* aquel cuerpo de enseñanzas que se le pueden con absoluto rigor exigir o, lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender”.

clase media, los manjares esotéricos de la ciencia que, de otro modo, por químicamente puros, no serían, en modo alguno, potables; (...) el divulgador aparece solamente como un vulgarizador. El menosprecio por las misiones y tareas del aula es un signo más de idiotez y falta de ponderación de los hombres incultos” (García, 1983; 90).

Estamos convencidos que la mejora de la capacitación profesional básica redundará positivamente en la construcción de una identidad profesional “segura”. Creemos que en la actualidad existe una cierta fragilidad en la autopercepción profesional de Educadores/as sociales y, sobre todo, de pedagogos/as sociales, frente a otros profesionales junto a los que se deberá trabajar de forma interdisciplinar y que tienen una autoimagen mucho más sólida. Esto repercute directamente en las posibilidades de actuación y de consolidación en el mundo laboral.

Por todo ello, conviene que los formadores analicen cuales son los elementos explícitos o implícitos que dentro de la formación permiten construir una autoimagen sólida y adecuada para afrontar los retos de su actividad profesional.

Ahora bien, la Universidad no es el único agente formador, o al menos no debería serlo y eso nos lleva de lleno a mirar la función formadora de las instituciones profesionales. Como indica Imbernón, “partimos de la base de que la función docente comporta un *conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales*” (Imbernón, 1994; 23). También insiste en ello Bricall cuando afirma que “las Universidades deberían proponerse la formación de profesionales (...), en estrecha colaboración con el resto de las instituciones públicas y sociales” (Bricall, 2000; 80).

Esta reflexión nos lleva a mostrar la necesidad de construir la formación desde las aportaciones tanto de la universidad como de las diferentes entidades profesionales (Administraciones, Colegios Profesionales, etc.), a partir de la idea de *corresponsabilidad formativa*. Esta expresión designa la voluntad de colaboración en el establecimiento de los conocimientos mínimos que el futuro profesional debe recibir en su formación básica, a partir de la renuncia a la exclusividad formativa por parte de los distintos agentes. Es decir, pasar de una

relación de competencia en la que el sujeto que se educa debe ser “reconquistado” por la otra parte (Meirieu, 2001), a una relación constructiva de interacción de saberes y especialidades. Desde esta posición, la Universidad realiza la *socialización profesional* (Imbernón, 1994; 48) (o inserción en un determinado campo académico) mientras que las instituciones profesionales se ocupan de iniciar y sentar las bases de lo que será la *socialización en la práctica*, a saber, el conocimiento y aprendizaje de lo que implica la realidad cotidiana de una profesión¹⁵, ya sea a través del prácticum como de algunas otras asignaturas.

Una aclaración: la distancia entre la Universidad y la sociedad se ha argumentado frecuentemente mediante el uso de los conceptos *teoría* y *práctica* como opciones antagónicas. Desde nuestro punto de vista son conceptos mal utilizados porque lo que realmente manifiestan son las diferencias entre el mundo académico y el mundo profesional. Es necesario comprender que ambos espacios tienen estas dos dimensiones, aunque frecuentemente ocurre que el mundo académico a menudo olvida su dimensión práctica (que desde nuestro punto de vista debe consistir en la generación del saber útil para la sociedad y en la difusión de este saber) y en el mundo profesional a menudo no hay medios ni tiempo (y a veces ni preparación ni una actitud favorable) para teorizar sobre las acciones, es decir, para generar conocimiento. En definitiva, si estas dos dimensiones no se cultivan no es tanto por un problema de posibilidades como de posicionamiento, de modelo interpretativo (Carr, Kemmis; 1988) de tradición o de intereses creados. No es cuestión de entrar en polémica sobre las razones, condicionantes, agravios, incluso derechos que hacen que el mundo profesional y el académico se perciban y se presenten de manera antagónica. De todas formas, es justo decir que mantenerse en esta oposición responde a la existencia de intereses creados por ambas partes.

¹⁵ Algunas de estas ideas están desarrolladas en Vilar, J. (1999). “Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos”. A: Esteban, F.; Calvo, R. *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.

Lo trágico del caso es que la inexistencia de diálogo entre el “mundo académico” y el “mundo profesional” que se presenta como un enfrentamiento entre “teoría” y “práctica”, no hace más que perjudicar a los potenciales destinatarios de la acción, es decir, al colectivo más débil.

Si partimos de la necesidad y conveniencia de establecer marcos de construcción conjunta entre el mundo académico y el mundo profesional, habremos dado el primer paso para tratar el punto siguiente.

Construir soluciones, o el apoyo a las necesidades del mundo profesional.

Frecuentemente, los profesionales que trabajan en *primera línea* (educadores sociales, maestros, etc.) se encuentran “en aprietos” ante los nuevos retos que impone el desempeño de su tarea. Esto es habitual e inevitable en terrenos como la pedagogía y la Educación Social, que se desarrollan contextos profesionales donde aparecen constantemente nuevas dificultades para las que no hay respuestas preestablecidas. En estos entornos profesionales en los que las actuaciones no llegan a ser rutinarias (Schön, 1992, 1998), se ponen de manifiesto los límites de los modelos técnicos, basados en la formación en competencias cerradas que dan una inicial sensación de seguridad pero que después sumergen en el más profundo desconcierto porque, o no son fácilmente aplicables o, a menudo, ya no dan respuesta a los nuevos interrogantes.

Llegados a ese punto, el profesional busca apoyos externos que le faciliten respuestas, pero éstos frecuentemente no existen: las administraciones no tienen recursos y las Universidades pueden no tener “ideas”. Se inicia un largo periodo “de espera” en el que “los expertos” considerarán el interés del tema, harán los estudios y comprobaciones pertinentes antes de llegar a alguna conclusión. Ahora bien, sabemos que, según esta lógica, las primeras orientaciones llegarán mucho más tarde del momento en que se dispararon las alarmas, con la salvedad que en la vida real no hay “tiempo muerto”, no se detiene la problemática.

Pero no nos engañemos: las actuales dificultades en los diferentes entornos socioeducativos sólo se superarán en la medida en que los mismos profesionales busquen las respuestas y las líneas de acción, es decir, se

conviertan en generadores de conocimiento y no sólo en consumidores de conocimiento (Vilar, 2001; 22).

Ante esta panorámica, se llega a la necesidad de trabajar desde un modelo de construcción de respuestas a partir de la reflexión sobre la práctica donde los profesionales de la acción social deben constituirse como investigadores que viven, estudian y analizan realidades para después crear respuestas. Esta posición, aún siendo la más interesante, es la que más dificultades reales implica de cara a su implementación. Sabemos que la investigación y el estudio no pueden desarrollarse con garantías si no hay unas condiciones mínimas que en muchos casos no existen (formación adecuada, tiempo para reflexionar e investigar en los entornos profesionales que a su vez son muy acelerados e inmediatistas, posibilidades mínimas de experimentación y ensayo de respuestas, etc.). Por ello, creemos que la vía más adecuada es la del trabajo colaborativo entre las instituciones académicas y las profesionales en la búsqueda de respuestas a necesidades sociales que se manifiestan como problemas de la acción profesional. Los formatos investigadores de construcción conjunta son los que mejor se adecuan a estas situaciones. Ideas como profesional reflexivo, profesional investigador y crítico¹⁶, etc., describen bien estos supuestos investigadores. La investigación-acción aparece entonces como uno de los métodos más adecuados para articular el saber académico y el saber de la práctica profesional en la búsqueda conjunta de soluciones.

Esta relación debe entenderse en términos de construcción conjunta, aunque en algunos momentos pueda adoptar la forma de consultoría y/o asesoramiento. La Universidad debe esmerarse en construir investigaciones que respondan a las necesidades profesionales, y los profesionales deben disciplinarse en la definición de líneas de investigación que les den respuestas pero que a la vez superen la pura anécdota. Esta será la mejor forma de dar respuestas sólidas y eficaces a los problemas de la acción y a la vez de nutrir los marcos académicos de conocimientos sobre lo que pasa realmente en la

¹⁶ En este apartado no nos extenderemos demasiado. La bibliografía en estos temas es extensísima, así como el desarrollo de experiencias que demuestran la viabilidad como sistema. De todas formas, recomendamos los clásicos de Carr i Kemmis, Elliot, Stenhouse y, en nuestro país, Gimeno Sacristán o más adelante Pérez Serrano.

sociedad para la que, en teoría, deben trabajar. Por otro lado, en este marco cobra un nuevo sentido la idea de *formación permanente*: ésta se llega a producir realmente cuando los profesionales no sólo adquieren saberes concretos sino que los usan para construir respuestas a los problemas que están tratando.

Así pues, diremos que la implicación efectiva en el tratamiento de las necesidades que aparecen en la vida profesional es también una responsabilidad ineludible del mundo universitario que debe estar abierto a la novedad y a la consulta, estando disponible para bajar a la arena a construir con los profesionales y a aprender de lo que pasa en la vida real.

Hacer política, o la implicación en la vida pública.

Si hasta ahora hemos insistido en la idea de “utilidad” más o menos pragmática de la disciplina, ahora es el momento de remarcar el carácter comprometido por un mundo social más justo. Así pues, entendemos por “hacer política” la presencia activa en los acontecimientos públicos que tienen que ver con las cuestiones educativas y sociales.

Esta presencia activa consiste en dar opiniones honestas basadas en el saber, en impulsar acciones orientadas a crear conciencia, movimientos de crítica, de denuncia, y en proponer alternativas y líneas de acción frente a los problemas de la sociedad. Esta actividad queda claramente expuesta en La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998; 5), cuando en su artículo 2 indica que la Universidad debe “Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”¹⁷.

En la actualidad hay infinidad de temáticas ante las que la Pedagogía Social no debería ser indiferente pero, por contra, como disciplina “pública” está paralizada e incluso parece no existir. Desde nuestro punto de vista, la Pedagogía Social es un área que perfectamente puede recuperar la dimensión utópica de la educación frente a la presión de lo pragmático. Como indica

¹⁷ Respecto de la relación que se establece entre la autoridad técnica y moral, así como las responsabilidades que se desprenden de cada una de ellas es útil consultar a Sánchez, (1999; 118 y ss).

Gimbernat (1983; 64), “la esperanza es militante, activa. (...) Una humanidad sin esperanza es una humanidad sin motor, condenada a ser embaucada por los pragmáticos de turno (...) incapaces de imaginar y analizar las posibilidades reales abiertas a la novedad. (...) Se trata de una esperanza que no se alimenta de sí misma, sino que se apoya en el análisis de la posibilidad real. (...) La esperanza es optimista, pero no en cuanto expectativa pasiva, sino en cuanto esperanza militante”.

No se trata pues de una visión utópica “etérea” sino de una visión esperanzada que se construye a partir del análisis de las potencialidades, lo que requiere de la pedagogía un claro trabajo prospectivo sobre la realidad y a su vez de anticipación frente a nuevos riesgos y posibilidades. Ahora bien, toda prospección, a su vez, debe tener una base sólida que se sustenta en el recuerdo y en la sistematización reflexiva de las experiencias pasadas. Conviene entonces recuperar la dimensión anamnética de la pedagogía porque, como indica Marina (2000; 273) “la historia se convierte en garantía”. Este esfuerzo de recuerdo es necesario para que, en la medida de lo posible, no se repitan viejos errores. M. Augé (Citado por Mèlich, 2000; 102) lo expone con suficiente claridad:

“el deber de la memoria es el deber de los descendientes y tiene dos aspectos: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que se podría semejar al pasado”.

La dimensión utópica y esperanzada que proponemos precisamente se construye a partir de la consciencia de los terrores pasados que con gran facilidad han quedado en el olvido. Durante mucho tiempo se partió de la idea que el mundo social era un sistema con una direccionalidad positiva y ascendente que debía potenciarse. La actualidad nos demuestra que, además de esto, se trata de una realidad que primeramente debe ser protegida: “Se podría definir el espíritu de estos últimos años como la creciente toma de conciencia de la fragilidad del mundo civilizado” (Innerarity, 2001; 17) porque, en realidad, “lo que inclina el pensamiento hacia el humanismo no es la complacencia por los grandes logros humanos o por los prodigios de la técnica, sino el estupor y el pánico ante la tentación de lo inhumano” (Finkelkraut, 1998; 43).

Recordar las diferentes amenazas y reconocer los síntomas de posibles reapariciones (actuar como *alertadores de incendios*), es una tarea compleja pero central en el cumplimiento de una *responsabilidad contractual* (Jonas, 1995) de carácter imperativo que está implícita en el rol social que se le reconoce al mundo universitario. En este sentido, es necesario tener observatorios que estén atentos a las variables que ponen en peligro los progresos en materias sociales o que construyen escenarios que desembocaran en graves dificultades. La Pedagogía Social es uno de esos observatorios que vigilan los *momentos aniquiladores*, las *prefiguraciones de la nada*, porque “la historia del mundo tiene un fin de realización posible, pero amenazado y, por tanto, no garantizado” (Gimbernat, 1983; 99).

La dimensión pedagógica, en sentido estricto, toma aquí especial relevancia: hay que dar a conocer, ilustrar, iluminar, dar criterios, en definitiva, construir plataformas desde las que la población pueda reflexionar de forma autónoma, pueda construir opiniones propias o que, al menos, pueda mantener una cierta distancia crítica frente a las informaciones de los diferentes medios de comunicación. En definitiva, que la ciudadanía perciba que es posible ser relevantes en la tarea de construir un entorno humanizado y que se pueden establecer relaciones sociales basadas en lógicas constructivas. También es fundamental dirigirse a aquellos sectores de la población que tienen mayores responsabilidades en la toma de decisiones. Esta humanización se producirá en la medida que seamos capaces de combatir la “distancia emotiva e indiferencia moral” (Martínez, 2001; 55), esto es, de desactivar los mecanismos que llevan a la indiferencia ante los problemas sociales o a la problematización de colectivos muy concretos a los que fácilmente se puede convertir en chivos expiatorios.

Desde nuestro punto de vista, estos temas vinculados a la humanización deben ser tomados en consideración de forma inmediata, sobretodo en una época en la que se están eliminando progresivamente los matices. Es evidente que afectan a la sensibilidad política y ética, aspectos que a menudo se han despreciado desde una mirada instrumentalista de la racionalidad científica.

La reconstrucción de conceptos como *dignidad* y *ciudadanía* como ejes alrededor del cual gira la vida social y buena parte de los conflictos que emergen con el nuevo milenio es una propuesta de actuación posible. La inmigración, el debate norte-sur, las nuevas formas de exclusión social, juntamente con los efectos de las políticas liberales y el progresivo desmantelamiento del Estado del Bienestar, son algunos los ejemplos de situaciones en las que la Pedagogía Social tiene un terreno de trabajo inmenso. En una época en la que cada vez es más fácil no tener lugar, ser prescindible, es una prioridad la vigilancia de los *derechos de integración* esto es, aquellos que posibilitan la participación en la vida social y económica (Núñez, 1999; 139-140).

En otras palabras, podríamos decir que además de los conceptos clásicos de ciudadanía legal (estatus personal), política (derechos políticos) y social (derecho a recibir prestaciones), la Pedagogía Social es un área de conocimiento fundamental para construir lo que Mèlich (2000; 50) define como *ciudadanía simbólica*, entendida como la participación en la salud simbólica de la sociedad, cuyo principio fundamental (citado textualmente de Avishaia Margalit) es que “una sociedad decente no debe desarrollar o apoyar a nivel institucional ningún símbolo que esté dirigido, explícita o implícitamente, en contra de algunos ciudadanos del estado”. Como puede verse, la construcción de este tipo de sociedad es un reto ineludible para la Pedagogía Social y las disciplinas próximas.

De todas formas, como señalaba Chomsky respecto de los acontecimientos de los años 60 y 70 en EEUU, “si los intelectuales norteamericanos se preocuparan por cuestiones como éstas, podrían tener una influencia civilizadora de valor incalculable sobre la sociedad y las escuelas. Si, como parece más fácil, las consideran desdeñosamente, como si se tratara de un disparate sentimental, entonces nuestros hijos tendrán que buscar en otra parte ilustración y guía”. (1971; 323-324).

Sería una pena que la Pedagogía social renunciara al espacio público que como disciplina académica le corresponde.

Conclusiones.

Una profesión se consolida si da respuestas adecuadas a una o más necesidades sociales. Una área académica de conocimiento tiene sentido si aporta elementos nuevos y inéditos que permitan entender mejor un fenómeno social para construir respuestas. A su vez, un espacio de formación universitario es necesario cuando de forma paralela es también un espacio de acción significativo respecto del área para la que está formando. En este sentido, la Pedagogía Social tiene un importante reto: se consolidará, profesionalmente hablando, en la medida que sea una buena opción, un revulsivo eficaz ante las necesidades sociales de la época, tanto para entenderlas como para actuar sobre ellas. Si su consolidación sólo es de carácter académico pero no se basa ni se implementa en la realidad social, entonces habrá fracasado, al menos desde el punto de vista de su responsabilidad moral hacia la sociedad.

Esta consolidación pasa inevitablemente por la implicación en la vida social mediante como mínimo tres vías: en primer lugar, mejorando la formación de buenos profesionales; en segundo lugar, participando en la construcción de respuestas ante los nuevos retos; en tercer lugar, haciendo política, esto es, denunciando y creando opinión (también ayudando a crearla) sobre los grandes desafíos que se le presentan a la comunidad.

La Pedagogía Social es una disciplina que se construye tanto desde la reflexión interna como desde el reconocimiento de lo que se hace en nombre de la Pedagogía Social. Para acabar, el docente universitario tiene la obligación moral de no ser una *musa enrolada* y ser en realidad un *alertador de incendios*. Sus instrumentos de trabajo serán la observación, el análisis, el disenso y la resistencia constructiva ante las desigualdades sociales, desde la autoridad moral que da el conocimiento y el sentido crítico. El siglo XXI ha comenzado con grandes dificultades, como ya ocurrió en el XX. Valdrá la pena que la Pedagogía Social aporte su grano de arena en la construcción de un futuro mejor evitando, en la medida de lo posible, los sufrimientos por los que ya se pasó a lo largo del anterior siglo.

Bibliografía.

- Améry, Jean. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación*. Valencia. Pre-textos.
- Blanchot, M. (2001). Los intelectuales en cuestión. Esbozo de una reflexión. Madrid. Tecnos.
- Bricall, J.M. (2000). Universidad 2000. Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Chomsky, N. (1971). La responsabilidad de los intelectuales. Barcelona. Ariel.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.
- Díez Hochleitner, R (2002). "¿Hacia donde va la Universidad?" Revista Crítica. Monográfico: la Universidad en la encrucijada. N. 896. Junio 2002. Madrid.
- Elliot, J. (1989). Práctica, recerca i teoria en educació. Eumo Editorial. Vic.
- Finkelkraut, A. (1998). La humanidad perdida. Ensayos sobre el siglo XX. Barcelona Anagrama.
- García Carrasco. (1983). La ciencia pedagógica. Pedagogos ¿para qué?. Madrid. Aula XXI. Santillana.
- Gimbernat, J.A. (1983). Ernst Bloch. Utopía y esperanza. Madrid. Colección teorema. Cátedra.
- Gichure, C. W. (1995). La ética de la profesión docente. Ediciones de la Universidad de Navarra S.A. (Eunsa). Pamplona.
- Gimeno S., J. (1989): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó. Barcelona.
- Innerarity, Daniel (2001). Ética de la hospitalidad. Barcelona. Península.
- Jonas, H. (1995). El principio de responsabilidad. Barcelona. Herder.
- Makarenko, A. S. (1985). Poema pedagógico. Madrid. Akal.
- Marina, J.A.; De la Válgoma, M. (2000). La lucha por la dignidad. Barcelona. Anagrama.
- Martínez de Murguía, B. (2001). Descifrando cenizas. Persecución e indiferencia. México. Paidós Amateurs.
- Martínez Reguera, E. (1999). Pedagogía para mal educados. Madrid. Ediciones del Quilombo.
- Meirieu, Ph. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona. Laertes.
- Meirieu, Philippe. (2001). La opción de educar. Barcelona. Octaedro.
- Mélich J,C.; Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona. Paidós. Col. Papeles de pedagogía.

- Michavila, F. (2002). "La salida europea del laberinto universitario". Revista Crítica. Monográfico: la Universidad en la encrucijada. N. 896. Junio 2002. Madrid.
- Neave, G. (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Autonomía, responsabilidad social y Libertad Académica. París. Unesco.
- Núñez, V (1999). Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires. Santillana.
- Ortega Y Gasset, J. (1982). Misión de la Universidad. Madrid. Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Sáez, J. (1993). El educador social. Murcia. Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (1997). "La construcción de la Pedagogía Social. Algunas vías de aproximación". En Petrus (1997), Pedagogía Social. Barcelona. Ariel. P. 40 a 67.
- Sáez, J. (1999). "Modelos comunitarios. El enfoque comunitario". En Ortega, J. (2000). Pedagogía Social especializada. Barcelona. Ariel.
- Sánchez, A. (1999). Ética de la intervención social. Barcelona. Paidós.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós.
- Schön, D (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- Traverso, Enzo. (2001). La historia desgarrada. Barcelona. Herder.
- Trilla, J. (1992). El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación. Barcelona. Paidós. Cuadernos de pedagogía.
- Trilla, J. (1996). "L'aire de família de la pedagogia social". En Temps d'educació. N. 15. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. U.B. Barcelona. Pag. 39 a 58.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consulta: 4-3-03)
- Vilar, J. (1999). "Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos". En: Esteban, F.; Calvo, R. El prácticum en la formación de educadores sociales. Burgos: Universidad de Burgos.
- Vilar, J. (2000) "Límites y posibilidades de los códigos deontológicos". Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna 1999. Barcelona. Universitat Ramon Llull.
- Vilar, J. (2001). "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". En Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, n. 17. p. 10 a 27.

10. Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.

Resum.

La finalitat d'aquest article és analitzar l'estat actual de l'educació social per, posteriorment, insistir en la necessitat d'establir uns nous objectius que s'ajustin millor als nous reptes socials. En primer lloc, s'hi fa un repàs a l'evolució que ha experimentat l'Educació Social des dels anys 60 a l'actualitat en el seu procés de consolidació com a professió. A partir d'aquesta primera descripció, s'indica la necessitat de definir nous reptes de futur que evitin l'estancament de la professió i que a la vegada responguin de manera satisfactòria a les particularitats de la societat actual. Finalment, s'hi descriuen tres grans eixos de treball per on s'hauria de continuar avançant.

Comenzando una nueva etapa.

Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social.

“La curiosidad en la vida, en torno a la vida, la creatividad, la satisfacción de las necesidades a las que el acto de conocer se encuentra ligado, todo eso implica actividad metódica, proceso, rutina. La vida nos coloca frente al problema de saber hasta qué punto, sin prescindir de la rutina, somos capaces o no de escapar de la rutina de la vida misma. Hasta qué punto permanecemos creadores, inquietos, insatisfechos; hasta qué punto vamos siendo capaces de siempre preguntarnos y de no dejar siempre de asustarnos.”

P. Freire. Discurso de investidura Doctor Honoris Causa. Barcelona, 2 febrero 1988.

Introducción.

La pedagogía social es una perspectiva de conocimiento con un amplio potencial en el campo de las ciencias de la educación. La convivencia de sensibilidades muy diversas en un mundo globalizado, el desarrollo de las personas y los grupos en escenarios complejos o las importantes desigualdades sociales existentes ya sea en un nivel macrosocial como microsociales, son elementos que representan importantes retos para la educación en el siglo que acabamos de comenzar.

A su vez, la evidencia de haber usado la idea de educación equivocadamente vinculada de forma casi exclusiva a la escolarización y haber descuidado (incluso menospreciado) el importante potencial de muchos otros agentes educativos, ponen a la pedagogía social ante un escenario de incalculables posibilidades de desarrollo. Pero para poder estar a la altura de las circunstancias, es imprescindible entender que la pedagogía tiene un componente normativo y una dimensión aplicada que debe tenerse muy presente en el momento de plantear cual es su posición y sus posibilidades reales en este escenario que ahora describíamos. A su vez, no puede perder de vista cuáles son las profesiones con las que deberá mantener una relación

fluida porque, en definitiva, será a través de éstas que la pedagogía social aportará sus conocimientos en el mundo real.

La profesión con la que necesariamente debe establecer una comunicación estable y de refuerzo es la educación social porque es ésta última la que trabaja directamente en los contextos educativos no escolares que la pedagogía social puede contribuir a mejorar con sus aportaciones conceptuales, procedimentales y técnicas. Estas aportaciones aportan a la educación social elementos para construir de forma sólida sus propuestas de acción sobre la comunidad. En este sentido, desde nuestro punto de vista se trata de dos elementos que deben entenderse de forma complementaria y, sobretudo, nunca como opuestos. Aunque ha habido algunos intentos de presentar la Pedagogía social y la Educación social como dos áreas de trabajo totalmente independientes entre ellas, con una relación casi casual, desde nuestro punto de vista, entre ambas existe un vínculo inevitable desde el momento que tanto una como la otra basan su producción en las acciones educativas que se centran en el desarrollo de la sociabilidad, el trabajo con colectivos en situación de vulnerabilidad y que habitualmente desarrollan su actividad en contextos no escolares. El debate sobre cuántas de éstas tres variables deben darse de forma simultánea es arduo. Quizás lo mejor es remitir al estudio ya clásico pero a la vez clarificador de J. Trilla en el que indica la necesidad de que confluyan como mínimo dos de las tres variables (Trilla, 1996; 53).

En cualquier caso, nos interesa centrarnos en la coincidencia que se produce entre la Educación social y la Pedagogía social sobre el mismo objeto de estudio e insistiremos a lo largo de este texto en la necesidad de encontrar puentes de contacto entre ambas. La pedagogía es una disciplina que tiene sentido porque sus reflexiones contribuyen a aportar líneas de actuación sobre los problemas educativos que aborda la educación social y ésta desarrolla su actividad construyendo propuestas de actuación a partir de las aportaciones que recibe de la pedagogía social como disciplina fundamental (además de otras que estarían presentes en cualquier propuesta educativa). Así pues, aunque se pueden delimitar sus tareas y presentan particularidades que permiten que no se confundan entre ellas, sería un error negar su proximidad,

incluso su complementariedad en relación a las aportaciones en el campo socioeducativo.

Podemos ver también paralelismos en sus respectivas evoluciones. De la misma forma que la pedagogía social ha ido evolucionando con el tiempo y construyendo un cuerpo de conocimiento acorde con la evolución de los distintos paradigmas de las ciencias sociales, la educación social ha hecho un recorrido propio, singular, pero no demasiado diferente de la anterior. Tanto la una como la otra han pasado de ser una línea específica pero sin espacio propio dentro de un cuerpo más amplio (la pedagogía social dentro de la pedagogía general y la educación social dentro de la *acción social*) a tener una singularidad reconocida tanto por la especificidad de su trabajo como por la singularidad de unos planteamientos de carácter crítico que buscan la promoción de la persona y el respeto al ejercicio de sus derechos.

Evidentemente, esta evolución ha seguido caminos propios, procesos distintos y discusiones específicas, pero hoy en día, si se analizan por separado los discursos de ambas, no se puede negar su proximidad tanto por el objeto de estudio, las finalidades que persiguen en el desarrollo de su actividad y los substratos teórico ideológicos desde los que definen su posición. Ahora bien, no parece que hasta el momento haya habido un trabajo de acercamiento entre ambas, al menos de forma generalizada. Al contrario, ha primado sobretodo el juego clásico de plantear “teoría-práctica” como una antinomia.

Planteado así, para la educación social, la pedagogía social es una actividad que se desarrolla fundamentalmente en el marco universitario, desvinculada de la realidad social y sin tener un estatus claro de profesión, mientras que la educación social es una profesión consolidada que se desarrolla en la realidad social directa y con una incidencia clara sobre la misma. Para la pedagogía social, la educación social es una actividad práctica que se pierde en las anécdotas y a la que le falta perspectiva sobre los “auténticos” problemas de la realidad social.

Desde nuestro punto de vista, este tipo de argumentaciones que buscan la oposición “teoría-práctica” no dejan de ser juegos de intereses en los que el encastillamiento en una posición tiene como objetivo más o menos implícito no abordar aquellos aspectos deficitarios de cada una de los elementos puestos

en oposició. En el caso que nos ocupa, ni la pedagogía social puede vivir de espaldas a lo que ocurre realmente en la realidad social porque debe dar respuestas a esas necesidades, ni la educación social puede desvincularse de la perspectiva que le pueda dar la reflexión conceptual para acometer de forma más efectiva las propuestas de intervención que desarrolla con personas o grupos. Definitivamente, se trata de las dos caras de la misma moneda que deben trabajar de forma coordinada desde las particularidades de cada una de ellas.

Si se aceptan los argumentos que se han expuesto anteriormente, se verá que en el momento en que la pedagogía social está en un momento de crecimiento, de expansión y de redefinición de sus posibilidades de trabajo como es el actual, sería un error perder de vista en qué punto se encuentra la educación social, cuáles son sus necesidades y sus retos, ya que ambas progresan en paralelo y se retroalimentan. Como ya indicó Sáez (1997; 47) “en el caso de la pedagogía social, una disciplina con vocación práctica que tiene por objeto mejorarla, no puede lograrse una verdadera constitución científica de este tipo de saber si se ignora lo que se hace en la praxis y se articula sólo en torno a especulaciones o abstracciones conceptuales alejadas de la realidad”. Desde nuestro punto de vista, conviene insistir en este aspecto: es una disciplina con “vocación práctica” pero no es una “práctica” en sí misma. La “práctica” está constituida por las profesiones específicas de la acción social y en este caso la profesión más próxima es la educación social. En cualquier caso, no se debería descartar que la pedagogía social pueda ser una disciplina de referencia también para otras profesiones de la educación (como por ejemplo, los maestros-as) a la hora de tratar cuestiones educativas referidas a la sociabilidad, el tratamiento de situaciones de riesgo, la gestión de situaciones de conflicto social, el trabajo con colectivos vulnerables o la creación de redes educativas que trasciendan la escuela.

Es decir, para que la pedagogía social pueda desarrollar su potencial, debe conocer cuáles son los retos que se plantean en la educación social porque es una de las formas de contribuir a dos de sus funciones fundamentales, esto es, formar profesionales competentes (o la optimización de la formación básica) y contribuir en la construcción de soluciones a los problemas de la sociedad (o el

apoyo a las necesidades del mundo profesional) (Vilar, 2002; 150). La pedagogía social debe *producir conocimiento útil* en relación a los retos de nuestro tiempo y a la vez debe conseguir ser una disciplina *significativa* para los profesionales que deben *usar* ese conocimiento.

En esta aproximación de la pedagogía social al conocimiento de la realidad y de las necesidades de los profesionales, las líneas que vienen a continuación se dedicarán a analizar la evolución que ha experimentado en los últimos años la educación social y a identificar los puntos clave que se le presentan como nuevos retos para un futuro más o menos inmediato. La pedagogía social no debe ser ajena a este conocimiento porque parte de su actividad futura tendrá sentido si es capaz de contribuir a aportar elementos que permitan a la educación social resolver sus dificultades y superar sus retos. Así pues, ésta será la hipótesis de salida, esto es, que la evolución y los nuevos retos de la pedagogía social no pueden desligarse de los de la educación social porque algunos aspectos fundamentales de ambas funcionan de forma interactiva. Tanto una actividad como la otra tienen espacios propios de desarrollo, pero estructuralmente no pueden ignorarse porque buena parte de su futuro dependerá de los procesos de cooperación que sean capaces de establecer entre ellas.

Es evidente que las profesiones son construcciones sociales abiertas y, como tales, son cambiantes y dinámicas (Sáez, 2003; 67; Imbernón, 1994; 17). Por ello, conviene identificar los momentos en los que se da un escenario que requiere cambios cualitativos de esa actividad y, a la vez, ser capaces de impulsar esos cambios.

Hay momentos cruciales que pueden ser determinantes en la progresión de una actividad, confluencias de factores que requieren una mayor atención y capacidad de mirar con perspectiva ya que no hacerlo puede significar un freno, incluso un retroceso de graves consecuencias para esa actividad.

En estos casos, no se trata tanto de identificar dónde ejercer la profesión, cómo ocupar una parcela ya sea de conocimiento como del mundo profesional o de cómo resolver las nuevas problemáticas sociales, sino de comprender el momento en que esta profesión o área de conocimiento se encuentra, cuáles son sus posibilidades y los movimientos que debe realizar en un proceso

progresivo de consolidación. Son momentos de balance en los que las decisiones estratégicas que puedan tomarse determinarán las posibilidades de consolidación y desarrollo de la profesión a medio y largo plazo.

Creemos que la educación social está en uno de esos momentos clave porque, como mínimo, se están dando dos circunstancias determinantes: por un lado, haber cerrado un ciclo en lo que a la construcción de la identidad profesional se refiere; en segundo lugar, haber de enfrentarse a los retos que se derivarán del proceso de convergencia europea.

Esto nos lleva a pensar que la educación social ha cerrado una etapa y está comenzando una nueva donde deberá reformular algunos aspectos de su tradición más inmediata y reformular nuevos horizontes¹ y esto determina en cierta manera la forma cómo evolucionará también la pedagogía social.

Las páginas que vienen a continuación se estructurarán de la siguiente manera:

para empezar, sin pretender hacer “la historia de la educación social” se hará un breve repaso a los acontecimientos más destacables de la historia reciente de la educación social para entender que ésta se encuentra en un “final de etapa”.

En segundo lugar, se apuntará a los tres ejes fundamentales de desarrollo para el futuro inmediato. Estos tres ejes son respectivamente la consolidación de los procesos de identidad profesional adaptados a la complejidad del mundo social actual, la construcción de un sistema de referencia de carácter ético para la toma de decisiones ante los conflictos de valor y finalmente, la mejora significativa en los procesos técnicos de desarrollo de la actividad, esto es, profundizar y ganar en rigor en los procesos de planificación y evaluación de la tarea.

Como se verá más adelante, se trata de tres ejes complementarios entre ellos porque el rigor metodológico es, en realidad, una forma de concretar los principios éticos en los que descansa la profesión y todo ello es una forma de manifestar la presencia pública de una identidad profesional.

¹ Un breve esbozo de estas ideas se encuentran ya expresadas en Vilar, J.; (2005). “Novos retos para a educación social”. En Galeduso. Revista do Colexio de Educadores Sociais de Galiza. N. 5. Pag. 4 a 8.

Para acabar, retomaremos los retos de futuro principales de la pedagogía social en relación con todo lo expuesto sobre la educación social.

1. Educación social: de trabajo no cualificado a profesión reconocida.

Toda actividad profesional, antes de ser una profesión consolidada y reconocida, pasa por una serie de etapas “madurativas”. En primer lugar, se trata de un simple trabajo donde no hay especialización ni una formación específica. Como indican Mitchell y Kerchner -citados por Imbernon (1994; 18)- se trataría de *trabajadores de la educación*, expresión que pone el énfasis más en la idea de trabajo que no en la temática en el que se desarrolla (en este caso, que se trate de *educación* sería una cuestión irrelevante). En segundo lugar, en el momento que empieza a ser necesaria una cierta especialización en la actividad que se desarrolla y hay una cierta conciencia de ser un colectivo singular que desarrolla esa actividad, podemos decir que se deja de ser un simple trabajo y pasa a convertirse en una ocupación (y aquí, siguiendo nuevamente la cita de Imbernon, los trabajadores se habrían convertido en *artesanos y artistas*). Finalmente, cuando ya dispone de un cierto cuerpo teórico organizado, unos estudios reglados que la avalan, un reconocimiento y presencia social, unas estructuras organizativas propias y una definición de deberes que se articulan alrededor de un código normativo propio (Riera, 1998; 24), entonces podemos decir que se trata propiamente de una profesión (Caride, 2002; 96; Hansen, 2002; 19).

Hay que poner atención en el hecho que la educación social ha culminado en relativamente pocos años este trayecto iniciado alrededor de los años 60, que va de ser un simple trabajo, pasar a ser una ocupación y, finalmente, convertirse en una profesión. Se trata pues de un cambio vertiginoso, si se compara con el proceso que han seguido otras profesiones. Por un lado es una buena noticia porque nos habla del vigor de la actividad que se muestra en su rápido desarrollo, pero por otro hay que estar alerta porque también nos habla de la debilidad de sus estructuras debido al poco tiempo en el que se ha producido todo el proceso.

En líneas generales, podemos afirmar que el inicio de este ciclo se produce alrededor de los años 70 en el momento que un colectivo que se dedica a una

actividad educativa sólida que se da fuera de la escuela, toma de conciencia que esa acción educativa puede y debe sistematizarse y a la vez puede constituir un cuerpo propio de conocimiento que complementa y en algunos casos substituye a otros agentes educativos. Se inscriben (quizás sin saberlo) en una tradición más amplia de carácter crítico iniciada alrededor de los años 60 (entre los que destacaríamos a autores como Illich o Reimer).

Este espíritu resulta crucial, no sólo por la crítica ya conocida a la escuela como agente de reproducción social que explicaron magistralmente Bourdieu y Passeron, o otros pedagogos como Milani en su célebre “carta a una maestra” sino porque abre un proceso de búsqueda y sistematización del potencial educativo de los distintos agentes sociales que inciden en los procesos formativos de la persona, ya sean más profesionalizados y sistemáticos o más informales y asistemáticos. Todo ello llevará a una clara diferenciación entre educación y escolarización, lo que comportará la aparición de un discurso sistematizado sobre los agentes educativos no escolares, que llevó a hablar de la “educación no formal”. Esta expresión, como es bien sabido, hoy en día vuelve a estar en proceso de revisión (Caride, 2004), porque se ha llegado a confundir “no formal” con “menos formal”, cuando se trata de procesos que coinciden en el hecho de ser intencionales, conscientes de los cambios que quieren generar, sistematizados en su proceso de actuación y reconocidos socialmente como agentes educadores². Además, todo aquello que gira alrededor de lo que se definió como “educación especializada” (quizás también sin excesiva conciencia), incorporaba las prácticas más progresistas de las pedagogías activas, estableciendo así una conexión directa entre la educación social y los movimientos de renovación pedagógica en general y la escuela nueva en particular (Coquoz, 1998). De hecho, muchas experiencias educativas del siglo XX en colectivos infantiles (incluso anteriores, como por ejemplo Pestalozzi) que se han presentado sistemáticamente como experiencias escolares son, en realidad, propuestas que perfectamente quedarían dentro del paraguas de la educación social por tratarse de experiencias globales, que integran de forma intencional educación, formación, salud, inserción social, dinamización cultural o procesos de emancipación

² Sobre este aspecto volveremos a insistir más adelante.

comunitaria. Algunos ejemplos notables pueden ser las colonias de Makarenko, la “Casa del huérfano” de Korczak, la “casa de familia de Pedragosa”, las experiencias de Aichhorn o incluso Summerhill, (que en palabras de Neill no se trata de una escuela sino de “una forma de vida”), eso mirando solamente lo que hace referencia a la infancia, porque si nos dirigimos a otros ámbitos de actuación no deberíamos olvidar la potencia de los movimientos libertarios o las propuestas emancipatorias de Paolo Freire.

Recuperando el hilo argumental de lo que se estaba exponiendo, diremos que esta conciencia de ser un colectivo que desarrollaba una tarea profesional educativa no escolar, les llevó a trabajar en dos líneas paralelas y complementarias. Por un lado, en diseñar una formación específica para el tipo de actividad profesional que se desarrollaba. A su vez, se procedió a construir una estructura asociativa que les diera solidez y conciencia de colectivo profesional³ y que aglutinara sus necesidades y reivindicaciones. Desde nuestro punto de vista, esa etapa se caracterizó por ser un momento de *introspección*, de definición y toma de conciencia de los elementos que constituyen una identidad profesional. Es un trabajo interno y silencioso pero de gran intensidad y sobre todo, de grandes consecuencias porque será el punto de partida desde el que se llegará más adelante a ser una profesión.

Como acabamos de indicar, este trabajo más o menos silencioso pero de gran actividad interna, irá dando los pasos fundamentales que culminarán con el reconocimiento de la educación social en el mundo universitario (Real Decreto 1420/1991 del 30 de agosto de 1991) y la aparición de los colegios profesionales, concretamente, la aparición del colegio profesional de Catalunya (Ley 15/96, de 15 de noviembre). Estos dos acontecimientos marcan el inicio de una segunda fase cualitativamente distinta a la anterior, que se caracteriza por ser un momento de *obertura* al exterior. Hay dos aspectos que conviene destacar para apoyar la anterior idea: en primer lugar, el esfuerzo ya no será exclusivamente para tomar conciencia de colectivo específico (cuestión que ya se ha consolidado) sino que el trabajo será “hacia fuera” para dar a conocer esta identidad consciente a las otras profesiones, a las administraciones, a la

³ Para profundizar en estos aspectos se puede consultar la entrevista a Toni Julià que se presenta en el capítulo 2 de Planella, J.; Vilar, J. (2003), Pag. 33 a 46.

sociedad en general. Se trata de un trabajo sistemático e intencional que está reforzado por la aparición de las primeras promociones de personas tituladas en educación social y que aumentan la presencia pública de estos profesionales. El segundo aspecto es que de forma definitiva e inevitable, la universidad y los colegios profesionales tendrán que mantener líneas de relación porque la formación se da en la universidad, pero a la vez es la profesión y sus estructuras las que dan pistas a la universidad sobre algunas de las necesidades de los profesionales.

El dato simbólico que nos permite afirmar que este proceso se cierra ahora, cuando ya hay como mínimo 12 promociones de educadores y educadoras sociales ejerciendo esta actividad, es precisamente la aparición del Real Decreto 168/2004 de 30 de enero por el que se regula las condiciones para la declaración de equivalencia de determinados títulos de educación social previos a la aparición de la diplomatura en el año 1992 con el título oficial de diplomado en educación social y la Orden Ministerial ECI/3296/2004 de 4 de octubre en la que se concreta el “Curso de Nivelación” necesario para hacer esta equivalencia. Se trata de un hecho simbólico y de justicia que cierra el círculo que iniciaron las personas que impulsaron este recorrido que va de un simple trabajo a una profesión y que, paradójicamente, en la actualidad estaban en una situación de desventaja respecto de todas aquellas personas que disponen del título oficial desde su aparición.

La segunda circunstancia que cierra esta etapa es precisamente la nueva ordenación de los estudios universitarios que se desprende de la Declaración de Bolonia. Como ya es bien sabido, esta nueva estructuración de convergencia europea conlleva la conversión de las actuales diplomaturas y licenciaturas en títulos de *Grado*, de carácter generalista, y la aparición del título de *postgrado*, para estudios de mayor especialización dentro de cada área de conocimiento.

Aunque todo este proceso aún está pendiente de concretar, la realidad es que los títulos de grado, al ser de carácter generalista, pueden comportar la desaparición de algunas titulaciones actuales. En el mejor de los escenarios, la educación social puede ser un grado y en el peor de ellos puede, simplemente, desaparecer para ser incorporada en una titulación genérica de educación.

Si esta segunda circunstancia llegara a producirse, estaríamos ante una clara involución, ya que llevaría la educación social a un punto similar al que estaba en los años en los que no existía una formación específica y reconocida.

Pero si se da la primera (como se espera que suceda), entonces habrá que hacer un importante esfuerzo para definir las *competencias* profesionales que se adquieren con esta titulación (que es una de las exigencias del proceso de convergencia europea). Ya no será suficiente con hacer definiciones más o menos elaboradas sobre la profesión (que se mueven en un terreno teleológico –la finalidad que persigue- i axiológico –los valores en los que se basa-); ahora, además habrá que concretar de forma exhaustiva las capacidades en las que se identifican estas definiciones, las habilidades de los profesionales que la ejercen y los momentos donde se adquieren esas *competencias*.

Este trabajo no estará exento de tensiones porque previsiblemente, la definición de competencias hará emerger las múltiples tendencias e identidades que hasta ahora han convivido sin demasiados problemas bajo el paraguas de la educación social porque todo quedaba en el terreno de las definiciones genéricas. En cualquier caso, es un trabajo ineludible porque ahora se trata de dar presencia a la profesión en Europa y participar en el proceso de equiparación con las diferentes formas como se concreta la profesión en la Unión Europea.

Por todo lo que se ha expuesto hasta ahora, creemos que en el momento actual se plantea la necesidad urgente de identificar nuevos retos que representen el inicio de un nuevo ciclo de desarrollo en la profesión. En el escenario actual, ya no sirven las metas anteriores o, mejor dicho, conviene reformularlas a la luz de los logros conseguidos y de los nuevos acontecimientos.

De hecho, este trabajo hace tiempo que se ha empezado a realizar por algunos grupos de profesionales, pero es urgente encontrar mecanismos para generalizar esa conciencia en el conjunto de la profesión, de forma que realmente se llegue a una identidad profesional más consolidada y, sobretodo, más ampliamente compartida.

Resumiendo: si hasta ahora el objetivo básico de estos años ha sido “definirse y encontrar un lugar” tanto en el mundo profesional como en el mundo

académico, a partir de ahora se debe trabajar en la dirección de consolidar esa presencia y, sobretodo, desarrollar su gran potencial frente a las nuevas necesidades sociales. Dicho con otras palabras: la educación social, al haber ganado seguridad en sí misma y haber contribuido a promover otras miradas sobre los fenómenos educativos, ha generado unas expectativas que ahora debe satisfacer. Comienza pues, el momento de la consolidación que debe organizarse alrededor de tres ejes: en primer lugar, reforzando los procesos de identidad; en segundo lugar, profundizando en el posicionamiento ético de la profesión y, a su vez, en la estructuración de procesos para la toma de decisiones ante conflictos de valor. Finalmente, mejorando el rigor en el ejercicio profesional mediante la sistematización de los procesos de planificación y diseño de las acciones socioeducativas. Todos estos elementos tendrán como consecuencia una mayor y mejor presencia pública que, inevitablemente, revertirá de forma positiva en la profesión.

2. Tres nuevos retos de futuro.

2.1. La profundización en los procesos de identidad.

El proceso de consolidación de la educación social, ha sido como decíamos anteriormente un trayecto intenso, recorrido en muy poco tiempo y que ha tenido como consecuencia un desarrollo poco armónico de las diferentes partes que la constituyen y tampoco de forma homogénea entre todos los miembros de este cuerpo profesional.

Aunque ha habido una clara preocupación por definir en qué consiste la profesión, ha predominado sobre esta preocupación la de definir qué lugares se puede llegar a ejercer, que se ha concretado en el amplio debate sobre “los ámbitos profesionales”. Era necesario concretar los espacios donde desarrollar la actividad profesional, pero ha tenido como contrapartida haber pensado menos el “para qué” en esos espacios. Así pues, el problema ha sido que, mientras se ampliaba de forma notable la identificación de los lugares donde ejercer la profesión (el *dónde*), se trabajaba menos en la definición de la propia identidad (el *para qué*), que se ha construido en demasiadas ocasiones en función de los encargos que se recibían en cada uno de estos lugares. Llevado

al extremo, nos encontrábamos con profesionales que estando en ámbitos diferentes casi no se reconocían en la misma profesión⁴. Suponemos que este fenómeno se ha producido por la influencia aún presente de haber pasado de forma muy rápida de ser una “ocupación” a una “profesión”. Ésta ha sido, precisamente, una de las causas de contradicción entre los profesionales de la educación social, que debían moverse entre “el encargo” y lo que internamente se ha considerado que era la función de la profesión. La pregunta aparecía enseguida: yo quién soy, ¿lo que quiero ser o lo que me encargan que haga? (Vilar, 2006; 5).

Con un cierto paralelismo, podríamos decir que en esta profesión se ha planteando el dilema que ya formuló Eric Fromm en *Tener o ser*: si yo soy lo que tengo (en este caso, lo que hago) y lo que tengo (en este caso, lo que me hacen hacer) se pierde (o me lo cambian), entonces, ¿quién soy yo?⁵ (Fromm, 1984; 132).

Seguramente, en algún momento se perdió de vista que en la profesión, además de encontrar nuevos interrogantes coyunturales a los que dar respuesta, se debe comprender que algunos de los grandes interrogantes son estructurales⁶ y, precisamente por esto, siempre estarán abiertos. En estos casos, tan importante como las cuestiones que se pueden llegar a plantear, el asunto central es ver cuáles son las respuestas que la profesión es capaz de generar, en función del momento por el que está pasando. Estas respuestas se convierten entonces en el reflejo de su evolución (o involución). En consecuencia, se impone un proceso reflexivo permanente que sirva para identificar los elementos de referencia desde los que se interpreta la realidad, se define la tarea y se da respuesta a estos interrogantes. Esos elementos de referencia son la base de la identidad profesional y sirven para ir redefiniendo

⁴ Como anécdota, esta tensión se pone claramente de manifiesto cuando se organiza algún tipo de congreso o encuentro profesional. El debate que surge inmediatamente es si se deben trabajar desde elementos transversales que den identidad profesional compartida, con el riesgo de no concretar demasiado, o si el trabajo se centra en los ámbitos, con el riesgo de fragmentar aún más el colectivo.

⁵ Los paréntesis los añadimos nosotros.

⁶ Desde nuestro punto de vista, un claro ejemplo de interrogantes “estructurales” son algunas de las dicotomías que plantea Ayerbe (1995). Son interrogantes significativos porque pone a la profesión en la tesitura de identificar los criterios y puntos de vista desde los que en cada momento construye una respuesta. Además, son interrogantes que en su mayoría siempre estarán abiertos o, dicho de otra forma, en función de las circunstancias políticas, sociales y históricas se modificarán la forma de responderlos.

las respuestas que en las diferentes etapas se puedan dar a los problemas estructurales que no tienen una solución objetiva ni definitiva.

Como puede verse, el problema de la indefinición de la identidad profesional aparece de forma intensa. Definir conscientemente los ejes que perfilan la propia razón de ser de la profesión se ha convertido en una preocupación de primer orden que supera el debate más tradicional de los ámbitos y los protocolos de actuación. En el momento actual, cuando ya se ha generalizado el sentido de profesión entre los miembros del colectivo, conviene continuar insistiendo en la función de la educación social, antes que hablar nuevamente de ámbitos (que por cierto, dada la complejidad de las problemáticas sociales, en muchos momentos son imposibles de definir y requerirán superar el viejo esquema de ámbito = sujeto + problema). La cuestión ya no es si en un determinado espacio deben o no deben haber educadores sociales, tan sólo por las características genéricas de lugar (por ejemplo, trabajar con sujetos que habitualmente quedan dentro del paraguas de la educación social) o por el encargo que se recibe, sino ver cuáles son las funciones propias de la profesión y si éstas se pueden aplicar en ese lugar, o si se acercan más o menos al encargo⁷ que se recibe. Es decir, mientras que el encargo es externo y en el mejor de los casos debe renegociarse, la identidad a partir de la cual se definen las funciones se construye de forma interna y da muestras de la solidez de la profesión.

En este proceso de construir identidades y definir tareas aparecen con fuerza dos preguntas: *de qué* somos responsables y *ante quién* somos responsables. Éstas no son cuestiones menores; al contrario, afectan al núcleo duro de la tarea porque apuntan directamente al sentido moral de la profesión ya que superan lo meramente estratégico o procedimental. Una profesión que se mueve en el terreno de las desigualdades sociales, con el deseo de potenciar una sociedad más justa basada en el respeto de los derechos fundamentales de las personas (derecho a ser reconocido, a tener un lugar activo en el entramado social, a ser apoyado mientras dura el proceso hacia ocupar un

⁷ Un ejemplo evidente es el de la escuela. ¿Deben haber educadores-as sociales en la escuela? Depende de lo que se les quiera encargar. Si el encargo se ajusta a sus funciones, entonces sí. Si van a hacer de vigilantes y de “bomberos” o a sustituir funciones que el profesorado está ejerciendo de forma deficiente, entonces no.

lugar significativo), no puede construir una identidad centrándose exclusivamente en los procesos de actuación; primero debe definir el sentido que quiere darle a su tarea.

Siguiendo con el dilema de Fromm que antes se planteaba, en primer lugar es imprescindible saber bien “*quiénes somos*” para poder definir más tarde “*qué hacemos*”, que tipo de propuestas de intervención quedan dentro de los márgenes que delimitan la educación social. Y este “*quiénes somos*” exige definir los valores que orientan la práctica profesional.

En estos nuevos escenarios, la educación y los profesionales se encuentran interpelados porque se pone en crisis una autoimagen que se ha ido construyendo tanto en la formación inicial como en los perfiles que se derivan de los encargos que hacen los agentes que contratan sus servicios, según la cual un buen profesional era el que sabía aplicar correctamente la estrategia adecuada a cada situación problemática, presuponiendo que claramente hay una “buena solución” y el resto son errores. Hoy sabemos que el campo de la acción socioeducativa se sitúa en lo que los expertos han definido como *problemas mal definidos* (Sternberg, 1986; 318). Como nos indica el autor, todo problema tiene un estado inicial claro, un grupo de operaciones permisibles para su solución y un resultado final esperable. Cuando falla alguno de estos tres elementos, nos encontramos ante un problema *mal definido*. Buena parte de las dificultades que aparecen en los contextos educativos quedan claramente dentro de esta categoría de problemas porque, como se puede ver, no siempre es fácil identificar el estado inicial del problema; las estrategias y/o operaciones para su tratamiento no siempre están bien definidas y, finalmente, tampoco está claro el tipo de solución que se ha de lograr o, dicho de otra forma, que haya una *buena solución*⁴. Todo ello implica tener una clara conciencia sobre la posición desde la que se analiza la realidad porque, en función de la mirada cambia substancialmente la conceptualización del problema.

Traducido al terreno de los paradigmas, diríamos que las propuestas tecnocráticas no son suficientes para responder a los nuevos escenarios de

⁴ Una solución será *buena* si es coherente con los elementos valorativos que se hayan priorizado a la hora de analizar el problema y plantear una estrategia para alcanzar su solución.

complejidad social. Ya no sirven las fórmulas de “expendedor de servicios” de carácter mecánico o burocratizado en el que a cada problema le correspondía su solución preestablecida de antemano. Ahora la acción técnica es inseparable de la estructura moral desde la que se desarrolla la actividad, de manera que toma una relevancia fundamental su dimensión política.

Así pues, si hasta este momento la respuesta a las anteriores preguntas (*de qué soy responsable; ante quién soy responsable*) se centraba en cumplir de forma satisfactoria el encargo recibido (ser un “buen técnico”), ahora empieza a haber un cuestionamiento importante sobre el sentido último que debe tomar una intervención porque la propia profesión tiene sus finalidades. Esto hace que determinados encargos pueden ser cuestionados desde el sentido moral que está en el substrato de la actividad⁸.

Como puede verse, desde esta perspectiva la capacitación técnica es una condición necesaria pero no suficiente. Ciertamente, hay que ser un buen técnico eficaz para asegurar el rigor en los resultados que se esperan obtener y los recursos deben gestionarse de forma eficiente. Pero a su vez, el compromiso moral del profesional no es sólo una opción posible sino una condición imprescindible en el ejercicio de su actividad porque en la esencia de la profesión está la idea de transformación social, de bienestar, de ejercicio de los derechos fundamentales y eso supone estar implicados en una acción política consciente y intencional que piensa en el bienestar de la ciudadanía.

Ahora bien, desde la perspectiva del compromiso moral del profesional, el rigor técnico y la exactitud tanto en los análisis como en las diferentes acciones que desarrolle es una de las formas más claras de demostrar ese compromiso con el cambio social y la promoción de las personas. Este debate entre la construcción de la identidad y la profundización en los ámbitos pone de manifiesto un tema de gran interés, como es la necesidad de encontrar la forma de articular los aspectos éticos que se derivan de la construcción de la identidad profesional con el dominio de los aspectos técnicos que se requieren para realizar una buena práctica profesional.

⁸ Un ejemplo significativo es el de los profesionales de la medicina en EEUU que han hecho objeción de conciencia para no participar en la aplicación de la pena de muerte. En este caso, la actitud de los profesionales nos recuerda que el “encargo” no encaja con “las funciones” de su profesión.

Es decir, la cuestión que se plantea implica buscar la forma de articular la identificación de las características específicas de la profesión y su función social, con la profundización y la reflexión sobre las particularidades técnicas de los ámbitos donde se desarrolla. Además, es necesario incorporar un tercer elemento, a saber, las características propias de las instituciones y los lugares concretos donde se desarrolla la práctica cotidiana de la profesión. Así pues, la reflexión sobre la identidad profesional, los ámbitos en los que se concreta la profesión y las particularidades de los lugares concretos donde se produce el día a día deben progresar de forma simultánea porque se retroalimentan entre ellos. Nuestra propuesta consiste en articular la reflexión alrededor de tres niveles de análisis que constituyen el esqueleto de la profesión (Vilar, 2003; 202):

- El primer nivel de análisis es de carácter generalista y se refiere a la profesión en su conjunto. Incluye la definición de las funciones, así como el posicionamiento ético desde la que se ejerce.
- El segundo nivel de análisis es el de los ámbitos porque incorpora el saber técnico de las distintas áreas de trabajo. Debe entenderse como una concreción del anterior, es decir, traslada los principios fundamentales de la profesión a las particularidades del ámbito. Esto se debería concretar con la elaboración sistematizada de *guías de buenas prácticas* redactadas en espacios de encuentro por ámbitos profesionales.
- Finalmente, el tercer nivel de análisis consiste en la concreción de la actividad profesional en las instituciones específicas, con sus características, problemáticas y dificultades. Es el espacio donde realmente se plasma la práctica profesional.

Como puede verse, estos tres niveles se retroalimentan entre ellos. Lo que ocurre en los lugares de trabajo se puede generalizar para la construcción de guías de buenas prácticas y éstas, a su vez, contribuyen a consolidar una identidad profesional. A su vez, la identidad orienta el sentido que deben tomar las guías de buenas prácticas y todos estos elementos se concretan en la práctica diaria. Finalmente, en cada uno de los niveles se construyen *guías de*

*referencia*⁹ que serán de vital utilidad en el momento de resolver situaciones conflictivas, sobretodo de carácter ético.

Una nueva cuestión que puede aparecer en el debate de las identidades es la forma cómo se equilibrará la construcción de una *identidad profesional* con la integración en una *cultura profesional* de trabajo interdisciplinario y en red que dé respuesta a situaciones de complejidad. Mientras que la primera es imprescindible para encontrarse y encontrar un lugar en el entramado de las profesiones, a la vez, la complejidad de las problemáticas actuales requiere un trabajo cooperativo con otras profesiones donde todas deben renunciar a una parte de su “esencia” para centrarse de forma efectiva en la necesidad del colectivo al que se dirigen. Es decir, se debe superar la lógica según la cual el centro son las profesiones para llegar a una estructura donde el centro es el ciudadano/a y sus derechos. Así pues, *identidad profesional* (¿nosotros quienes somos?) y *cultura profesional* (¿desde qué punto de vista o mirada ética entendemos el ejercicio de la profesión –por ejemplo, tecnocrática, centrada en una lógica mecanicista o reflexiva y investigadora, centrada en la lógica de la complejidad-?) son dos ejes que se cruzan y que van construyendo complejas redes y entramados, pero que no deben confundirse entre ellos. Llevado al extremo, puede haber más proximidad entre profesiones distintas que comparten una misma cultura profesional que entre miembros de una misma profesión que se mueven en culturas profesionales antagónicas entre ellas. Como puede verse, este es un tema que deberá profundizarse más ya que esta “transprofesionalidad” parece inevitable en un autentico trabajo colaborativo en red.

De todo lo argumentado hasta el momento en relación a la cuestión de la identidad profesional nos interesa destacar como punto relevante el hecho de que en educación (y específicamente en educación social) es inseparable la construcción de esta identidad con la definición de un posicionamiento ético.

La complejidad del día a día nos enseña que ante situaciones de dificultad (que son cotidianas y frecuentes), no puede *contentarse a todo el mundo* (a los propios sentimientos morales, a los intereses de los ciudadanos-as, a las exigencias de los agentes que encargan los servicios, a la sociedad en

⁹ Para ampliar estas cuestiones se puede consultar el capítulo 18 de Planella, J.; Vilar, J. (2003).

general). Hay que *tomar partido*, decantarse hacia unas posiciones y desestimar otras. En cualquier caso, eso forma parte de la esencia de la educación: identificar una valores básicos que dan sentido moral a la actividad; establecer una finalidad que sirva de referencia en función de esos valores; desarrollar acciones que se acerquen a los objetivos previstos; reconocer honestamente los aciertos y los errores y volver a empezar. En definitiva, aceptar que la educación nunca ha sido neutra y que los modelos tecnocráticos donde aparentemente sólo se aplicaban técnicas objetivas eran también una forma de acción política que no necesariamente se dirigía a asegurar el bienestar de las personas.

Por todo ello, el segundo gran reto de futuro en la educación social es precisamente la profundización en los posicionamientos morales desde los que se ejerce la profesión.

2.2. Profundización en los posicionamientos morales desde los que se ejerce la profesión.

De lo argumentado hasta este momento, se desprende que en este proceso de consolidación de la identidad profesional es imprescindible definir la posición valorativa desde la que la profesión interpreta la realidad y se atribuye las tareas que le son propias. Además de esta primera cuestión, la educación social debe tratar de forma explícita el tema de los valores y la deontología, al menos por otras cuatro grandes razones:

En primer lugar, porque se trata de una profesión que evoluciona juntamente con la sociedad de manera que, aunque tenga definida una posición moral, de forma permanente se le hace imprescindible actualizarla y hacer explícitos todos aquellos elementos valorativos que contribuyen a dar cuerpo y reconocimiento social a su actividad.

En segundo lugar, porque se trata de una actividad que se desarrolla de manera predominante en contextos de dificultad que son el resultado de la existencia de desigualdades sociales. En este marco, una profesión que rehúye las lógicas mecanicistas y tecnocráticas, se ve obligada a definir de forma

explícita su horizonte teleológico que está determinado, a su vez, por valores (dimensión axiológica).

En tercer lugar, porque las profesiones educativas requieren que los profesionales manifiesten unas actitudes vinculadas al compromiso de confiar en el progreso de las personas que se educan (Hansen, 2002; Meirieu, 1998;), ya que se trata de unas disciplinas “no exactas” donde el progreso depende entre otros factores de las expectativas que los profesionales ponen en las personas con las que trabajan. Este posicionamiento ético (político, en definitiva) tiene unas consecuencias más profundas. Pone en evidencia que el profesional está implicado personalmente en la tarea que realiza, por lo cual no puede ser sustituido fácilmente porque en cada caso ha habido un largo proceso de acercamiento “de persona a persona” para poder finalmente desarrollar su actividad. Así pues, antes de pensar en obtener buenos resultados, hay un periodo largo donde los profesionales se dan a conocer, se presentan, se exponen a ser analizados por las personas con las que deberán trabajar, dan confianza, se comprometen en los procesos personales, definen su posición, en definitiva, crean vínculos que serán imprescindibles para desarrollar cualquier tipo de trabajo posterior.

En cuarto lugar, porque una buena parte de las situaciones de malestar y estrés que sufren los profesionales de la educación social tienen su origen en la existencia de conflictos de valor que no sabe cómo resolver o que, además, en muchos casos no hay conciencia de su naturaleza ética. Ya sea por un desajuste en las expectativas (enfermar de educabilidad que indicaba Meirieu (2001; 43), por no haber calculado de forma realista la posibilidad de alcanzar un objetivo (plantearse un *encargo imposible*), por entrar en contradicción respecto del sentido del esfuerzo que el profesional realiza cuando no acaba de ver resultados... éstas y muchas otras situaciones le llevarán a un conflicto de valor para el cual frecuentemente no tendrá elementos que le ayuden tomar decisiones y que le pondrán en una situación de grave crisis.

No podemos extendernos en este punto que, por otra parte, requeriría un desarrollo específico. De todas formas, no queremos perder la oportunidad para recordar que la preocupación por las cuestiones valorativas en la

educación social está presente desde su origen¹⁰. Los nuevos retos que se plantean una vez que ya ha finalizado la redacción del Código Deontológico, deben encaminarse a la construcción de una autentica ética aplicada. Para ello, el camino no ha hecho más que empezar y requerirá un buen número de debates internos, así como un trabajo riguroso para llegar a articular los mecanismos internos necesarios que garanticen que se trabaja coherentemente con los valores de la posición. Entre otros, algunos aspectos de esta línea de trabajo pueden ser:

- Elaborar un sistema articulado de los tres niveles de análisis que antes se mencionaban y construir las diferentes *guías de referencia* que se desprenden de cada uno de ellos.
- Sistematizar la redacción de *guías de buenas prácticas* que integren correctamente el saber técnico de cada uno de los ámbitos donde se desarrolla la profesión con los valores fundamentales que se describen en el código deontológico.
- Elaborar protocolos para el análisis y la gestión de conflictos de valores en los equipos.
- Construir un sistema de comités de ética que den apoyo a los equipos o profesionales en el momento que tengan que enfrentarse a conflictos de valor y tengan dificultades para tratarlos.
- Crear comités de conducta que velen por la correcta utilización del saber profesional y que identifiquen situaciones donde puedan estar dándose “malas prácticas” por parte de los profesionales.

De lo expuesto hasta el momento puede verse que el desarrollo de los diferentes componentes éticos de la profesión será uno de los ejes centrales de la profesión en los próximos años, tanto por lo que contribuye en la definición

¹⁰ Conviene recordar que en el III Congreso Estatal celebrado en Barcelona el 2001 con el título *Ética y calidad en la acción socioeducativa* se redactó la Declaración de Barcelona donde se definía la posición desde la que el colectivo interpreta cuál ha de ser su actividad. A su vez, en el IV Congreso Estatal celebrado en Santiago de Compostela en 2004 se presentó el Código Deontológico de la Educación Social (que en la actualidad ha sido nuevamente revisado), después de haber mantenido durante unos años un “esbozo de código deontológico”, que se presentó en el II Congreso Estatal de la Educación social, celebrado en Madrid en 1998. Además, la preocupación por el posicionamiento ético no aparece sólo cuando ya se ha producido el reconocimiento social de la profesión, sino que, por la propia naturaleza de la actividad, es un tema central en todo este recorrido.

de la identidad profesional, por lo que debe llegar a aportar en relación a la gestión de conflictos de valor habituales en la educación social, como por todo lo que tiene que ver con el ejercicio profesional responsable y riguroso.

A este último aspecto le dedicaremos el punto siguiente.

2.3. Mejorar el rigor en el ejercicio profesional.

El tercer elemento que destacaremos como reto de futuro hace referencia a la necesidad de aumentar el rigor en el ejercicio profesional, lo cual nos lleva a profundizar en las cuestiones que tienen que ver con la planificación y el diseño de las actuaciones educativas. Partiremos de la idea que profesionalización necesariamente implica tecnificación de los procesos de trabajo.

Como es bien sabido, el debate entre el uso de la técnica y la planificación frente a la espontaneidad viene en la educación de lejos. Parece como si la tecnificación implicara la pérdida de “frescura” de una disciplina y su automático anquilosamiento, lo que a menudo a llevado a un rechazo casi frontal de todo lo que suena a diseño. De momento anotaremos que el rigor metodológico no es necesariamente sinónimo de tecnocracia y desconocimiento de las prácticas de los profesionales; también insistiremos en el hecho que la espontaneidad creativa e interpretativa en estado puro no es garantía de éxito (ya lo dijo Bettelheim: “con el amor no basta”) y que a menudo es una forma de aumentar los problemas.

A su vez, Meirieu ya insistió la *insostenible ligereza de la pedagogía* (1998; 93) para referirse a la inexactitud de los resultados en las tareas educativas y a la necesidad de ser realistas en la práctica profesional y en la identificación de las limitaciones que encontraremos en cualquier diseño. Así pues, el diseño no va a solucionar algunas de las dificultades que nos encontraremos en el desarrollo de la acción (en palabras de Ander-Egg (1991; 18) *la planificación reduce el azar pero no lo elimina*), pero no por ello se debe renunciar a incorporar métodos que aseguren un mayor rigor en las actuaciones.

En relación a la “certeza” y la exactitud de las investigaciones y los diseños, el profesional debe tener claro que en el campo social hay variables que se identifican y se controlan, que hay variables que se identifican pero no se controlan y que, finalmente, hay variables que ni se identifican ni se controlan.

A partir de aquí, la exactitud debe ser el resultado de equilibrar las posibilidades reales en relación a las limitaciones.

Como se podrá comprobar en las páginas siguientes, en nuestro caso optamos por una postura intermedia entre la tecnología y la creatividad. Partimos de la idea que el planeamiento es un instrumento necesario para dar orden a las acciones que se producen en un terreno a menudo “desordenado”, complejo, donde confluyen múltiples variables y problemáticas. Por otro lado, también contemplamos la flexibilidad creativa del día a día en estas situaciones complejas que, al margen de unas directrices a medio plazo, requieren la creatividad cotidiana.

Esta propuesta equilibradora entre el diseño y la creatividad está estrechamente vinculada a una imagen del profesional de la acción social que diseña desde los parámetros de la investigación-acción, es decir, es capaz de hacer propuestas flexibles, adaptadas a las distintas realidades y, además, desde una perspectiva investigadora y creativa de *creación de conocimiento* (no sólo de aplicación de estrategias prefijadas o de *consumo de conocimiento* creado por otros expertos)¹¹.

Entre el diseño tecnocrático “total” (que presupone el control de todas las variables y el sometimiento de todo el proceso a la rigidez de la técnica) y la ausencia de diseño (que en nombre de la creatividad que deja al azar y la improvisación la secuencia de intervención), el profesional debe situarse en una perspectiva crítica y reflexiva, donde lo descriptivo y lo interpretativo puedan convivir sin excluirse (Carr, Kemmis, 1988; 130), de manera que los profesionales sean capaces de plantearse problemas de forma creativa, diseñar investigaciones, aplicar estrategias, pero a la vez imaginar soluciones y incorporar en forma de experiencia todo este saber tanto sobre el método empleado y el procedimiento de investigación, como sobre el tema tratado.

¹¹ Nótese que la investigación-acción es a la vez una forma de perfeccionar los diseños y a la vez una forma de profundizar en el conocimiento científico y técnico de las realidades. Es decir, afecta positivamente a cuestiones de planificación y a cuestiones de fundamentación conceptual de las problemáticas que se tratan porque en definitiva, investigar para resolver nuevos retos es una de las formas de estudiar y aumentar la cultura profesional en forma de aprendizaje significativo.

En cualquier caso, la cuestión fundamental que no se puede perder de vista es que la mejora en los procesos de diseño y planificación es una exigencia que apela directamente a la responsabilidad moral del profesional.

2.3.1. *Diseño y responsabilidad moral.*

En primer lugar, hablar de rigor es poner el énfasis en la responsabilidad moral del profesional respecto del ejercicio de su actividad, en relación a las expectativas que crea a las personas con las que trabaja y a la forma cómo contribuye a la mejora de las condiciones sociales de la comunidad. Es decir, necesariamente se trabaja en la comunidad o con las personas para mejorar su situación (por pequeña que sea la mejora), no para perpetuarla o complicarla aún más. Eso requiere desarrollar estrategias que aseguren un cierto nivel de éxito (si se mira desde la perspectiva del destinatario de la acción) o de eficacia (si se mira desde la perspectiva del profesional). Así pues, podemos decir que una de las condiciones fundamentales del trabajo socioeducativo es precisamente asegurar éxitos a las personas o grupos con los que se trabaja y ello requiere un trabajo riguroso y detallado de planificación.

Ser riguroso implica trabajar con exactitud respecto de lo que se puede o no se puede conseguir. Meirieu alertó sobre el riesgo de *enfermar de educabilidad* (2001; 43), es decir, crearse expectativas inalcanzables y problematizar al usuario por el hecho de no haber alcanzado esas expectativas. En este sentido, es imprescindible que la profesión sea capaz de identificar no sólo sus posibilidades, sino también las limitaciones de la educación en algunos de los contextos donde desarrolla su actividad (Galceran, Planella, Vilar, 2003). Es decir: fracasan los diseños, no las personas sobre las que éstos se aplican. Éste es un debate aún por desarrollar de forma estricta. Como apunte, diremos que para que la práctica profesional no sea un “cajón de sastre” donde meter todo tipo de actuaciones en nombre de la educación, conviene que el propio colectivo establezca los límites de su actividad, sobre todo en aquellos contextos “fronterizos” con el control o la asistencia.

Previsibilidad, anticipación y Análisis del riesgo.

Si antes hemos señalado la idea de *éxito*, ahora profundizaremos en algunas condiciones para que éste llegue a darse. Concretamente, el éxito está estrechamente ligado a la previsibilidad y la anticipación de consecuencias, así como al análisis de los riesgos que se asumen en una acción educativa. Antes de continuar, es fundamental entender que el riesgo es el resultado de multiplicar las posibilidades que se produzca una situación adversa por la gravedad de las consecuencias que aquello pase¹². Lo que se plantea es precisamente que sería una gran irresponsabilidad dejar que en una situación educativa puedan producirse efectos que comporten graves efectos negativos en la evolución del caso que se está tratando, aun cuando las posibilidades que aquello pase sean muy bajas. No se debe perder de vista que la relación profesional y los contextos educativos constituyen un *espacio de seguridad* (Meirieu 1998; 85), es decir, un escenario dónde se puede correr el riesgo de equivocarse sin sufrir las consecuencias del error porque el profesional compensa los aspectos deficitarios para que la persona con la que trabajamos no sufra las consecuencias del error (efecto andamiaje que definía Brunner). Esta es una premisa que el profesional no debe perder nunca de vista: si se crean situaciones donde no se controla el riesgo, es decir, donde hay posibilidades de que las consecuencias de un hecho determinado puedan ser claramente adversas, entonces se han traspasado los límites de la situación educativa y nos encontramos en una situación “real” de experimentación que ha escapado al control del profesional. El profesional no puede perder el control de la situación que ha creado (pueden haber situaciones inesperadas pero de consecuencias asumibles). Evidentemente, el profesional no controla todas las variables (por lo que debe ser prudente) ni controla a la persona con la que trabaja (que puede tomar sus decisiones) pero, como dice Meirieu, no poder obligar o hacer que alguien elija aquello que nosotros consideramos que debe elegir no significa que no se puedan crear las condiciones porque aquella persona llegue a hacer la elección que se considera más adecuada.

¹² No es, pues, un problema probabilístico, sino un problema de consecuencias.

Como puede verse, el análisis del riesgo es una de las cuestiones fundamentales en la educación social que no está suficientemente trabajada y que se confunde demasiadas veces con una idea “feliz” pero irresponsable de experimentación.

Los aspectos de previsibilidad y eficacia que antes hemos indicado nos llevan a concretar dos líneas de trabajo por donde se debe continuar en los próximos años en relación al rigor metodológico. Por un lado está la necesidad de aumentar la cultura profesional o, dicho de otro modo, consolidar el cuerpo de conocimiento conceptual sobre las realidades educativas sobre las que se trabaja. Por el otro, conviene afinar el perfeccionamiento en los procesos de diseño.

2.3.2. *Mejorar la cultura profesional.*

Una cuestión fundamental que ya se ha apuntado anteriormente en el debate entre profesión y ámbitos (en el proceso de profundización de la identidad profesional) es el de la mejora del conocimiento científico y técnico sobre los problemas y las temáticas sobre las que se trabaja. La educación social tiene como reto de futuro aumentar la especialización en los distintos ámbitos de actuación o en las diferentes problemáticas que habitualmente desarrolla. Dicho de otra forma, el conocimiento especializado es vital para cumplir el requisito del rigor profesional. Si no hay conocimiento no hay exactitud ni eficacia, por muy buenos que sean los diseños que se desarrollan.

Específicamente, esto significa aumentar la *cultura profesional* en relación a los distintos ámbitos. Fundamentalmente, esta idea implica trabajar en dos direcciones. Por un lado, aumentar la creación de nuevos conocimientos en forma de guías de buenas prácticas que integren el saber técnico con la posición ética que se deriva de la identidad profesional y que sean conocimientos de referencia para cualquier persona que se esté sumergiendo en un ámbito o problemática específica. A su vez, implica potenciar un cambio de actitud hacia compartir el conocimiento y los nuevos descubrimientos (pasar de la cultura cerrada y personal a una cultura de obertura y difusión de los conocimientos) y hacia el estudio y la investigación para adquirir nuevos conocimientos. El único camino para aumentar en credibilidad frente a las

demás profesiones con las que se relaciona la educación social es precisamente este aumento en la exactitud de los datos y la eficacia de las propuestas que ante todo deben estar documentadas y fundamentadas en el estudio y la experimentación. Esto implica desarrollar una actitud de estudio y de investigación que deben incorporarse de forma natural a la actividad cotidiana del profesional si realmente quiere distinguirse del profano en esa actividad.

Fundamentalmente, lo que ahora indicamos se debe concretar en la creación de conocimientos propios de la profesión y, en segundo lugar, en la estructuración de propuestas curriculares en relación a cada una de las temáticas y problemáticas de la educación social. Es curioso constatar que esta idea de construir propuestas curriculares ya se apuntó varias veces en los años 90 pero por alguna razón inexplicable sólo se profundizó un poco en el terreno de la infancia.

La construcción de un currículum amplio pero flexible de cada uno de los ámbitos de la educación social se está convirtiendo en una necesidad imprescindible en este proceso de aumento de rigor en la cultura profesional de los educadores y educadoras sociales. En realidad, los distintos proyectos educativos ya hacen hincapié en estas cuestiones curriculares. Ahora es cuestión de generalizar lo que dicen los distintos proyectos y construir un cuerpo estructurado de contenidos pedagógicos a desarrollar en cada uno de los distintos ámbitos de actuación.

Hay un cierto prejuicio en relación a esta propuesta porque parecería que construir un currículum es acercarse a la escuela (desde una perspectiva peyorativa del mundo escolar). Desde nuestro punto de vista es un error porque la educación social ya está muy próxima a la educación formal en el momento que es consciente de lo que quiere trabajar en cada ámbito, actúa con la intencionalidad de asegurar unos efectos, sistematiza sus actuaciones y a la vez desarrolla su actividad en contextos donde se le reconoce el rol profesional. En este sentido, la diferencia respecto de la escuela es la naturaleza de lo que se trabaja y la forma de trabajar, no la sistematización de lo que se trabaja. Por esta razón consideramos que un paso fundamental en este proceso de aumento del rigor profesional consiste en estructurar bien los

contenidos y profundizar en las metodologías de trabajo mediante las cuales se han de vehicular estos contenidos.

2.3.3. *El perfeccionamiento en los diseños.*

El apartado anterior nos lleva inevitablemente a desarrollar este último aspecto. Como acabamos de indicar, estar en un contexto no escolar no implica que deba ser menos sistematizado o menos formalizado. Lo que cambia es la naturaleza de lo que debe formalizarse y la adecuación del diseño a las particularidades del recurso educativo, pero sin renunciar al rigor, al detalle, a la exactitud. En este sentido, es fundamental incorporar la planificación como un elemento de trabajo cotidiano que conecta los objetivos de la acción con las actuaciones específicas y los resultados que se espera obtener. No extenderemos en este punto, pero cada vez existen más materiales sobre diseño y planificación en la educación social que facilitan enormemente la estructuración de las intervenciones.

Ahora bien, un elemento que puede llegar a dificultar el diseño es la diversidad formal de los recursos donde se desarrolla la educación social. A diferencia de la escuela, la naturaleza de cada uno de los recursos afecta directamente a la estructura que puede adoptar el diseño.

Hay que respetar las posibilidades de cada uno de los contextos donde se ejerce la educación social y entender que la diversidad es amplia y que cada tipología de recurso debe adaptar el contenido de lo que trabaja y su metodología a sus particularidades específicas. En algunos casos, tendremos recursos donde es posible sistematizar mucho las actuaciones y perfilar bien lo que se quiere trabajar y la forma de hacerlo, mientras que en otros casos esta sistematización será difícil y mucho más difusa. Sea cual sea la situación, es imprescindible no renunciar a la exactitud de la planificación sino que conviene entender las características del contexto donde se desarrolla la acción y articularlas bien en relación con lo que se planifica.

Básicamente, podemos hablar de tres tipologías genéricas de diseño, en función de las características formales del contexto de intervención.

En primer lugar, encontramos las situaciones de *baja formalidad*. Se trata de contextos y entornos educativos que se caracterizan por ser un espacio donde la dimensión educativa descansa en un sistema básicamente de inmersión en el contexto, de forma que la propia estructura es educativa en sí misma y la asistencia o participación en el recurso ya comporta la adquisición de los aprendizajes o el desarrollo de capacidades.

En los contextos de baja formalidad, se dan las siguientes características:

- El agente educativo no controla el proceso ni las secuencias de aprendizaje de la persona con la que trabaja.
- El entorno educativo es no directivo y es la persona que aprende quien decide el nivel de intensidad e implicación en la propuesta que se le está haciendo.
- Funciona fundamentalmente por un sistema de inmersión, de manera que se crea una vivencia genérica de aprendizaje pero no se estructura el contenido a aprender.

Por ejemplo, un servicio de préstamo de libros en un hospital, una biblioteca en un centro cívico para gente mayor o una ludoteca, son recursos de baja formalidad. Tienen un claro potencial educativo pero el resultado final queda dentro de la predisposición del usuario del servicio a utilizarlo de una forma u otra. En este caso, el profesional debe insistir en la creación de condiciones que favorezcan la aparición de determinadas conductas, pero no puede trabajar esas conductas por ellas mismas. Esto no impide que puntualmente se pueda hacer un diseño específico mucho más formalizado para generar un aprendizaje intencionado, pero debe entenderse que se trata de una acción puntual (se trataría de una punta de *alta formalidad*).

En este sentido, los objetivos que se proponen en este tipo de realidades han de ser siempre muy generalistas.

En segundo lugar, encontramos las situaciones de *media formalidad*. Se caracterizan por el hecho de que es necesario sistematizar los grandes ejes de contenido de trabajo y establecer situaciones semi-estructuradas de

aprendizaje. No acaba de ser imprescindible desarrollar de forma exhaustiva todos los componentes curriculares, aunque sí que es necesario insistir en la descripción de la metodología de trabajo, las características curriculares de los entornos educativos, los elementos básicos de la participación en esos contextos.

En los contextos de media formalidad, se dan las siguientes características:

- El agente educativo controla parte del proceso educativo, diseña las secuencias de aprendizaje e identifica los elementos que le permitirán evaluar los resultados de su acción.
- El entorno educativo es de semidirectividad, de manera que la persona que aprende debe integrarse en la lógica formalizada de la propuesta en la que está empezando a participar. No se trata de un espacio libre, sino que hay unos amplios márgenes de movilidad dentro de un marco de funcionamiento claramente establecido.
- Funciona fundamentalmente por un sistema de participación, de manera que además de una vivencia genérica de aprendizaje hay además un contenido estructurado que se adquiere en el proceso de participación.

Un ejemplo puede ser un centro de tiempo libre o un centro cívico para jóvenes. La vivencia es de inmersión pero también se han sistematizado los contenidos de aprendizaje. La metodología organizativa es fundamental, porque la adquisición debe hacerse mediante la participación organizada (asambleas, debates, talleres...).

En este caso, se pueden plantear objetivos más detallados, aunque no debe perderse de vista que deben diferenciarse los momentos más sistematizados de participación de los momentos menos sistematizados de inmersión en el contexto. En este caso, se debe desarrollar tanto los contenidos que quieren potenciarse como la metodología que se utilizará para su implementación.

Finalmente, tenemos los contextos de *alta formalidad*. Estos se caracterizan por la necesidad de sistematizar de forma detallada todos los contenidos de trabajo y también por detallar de forma exhaustiva el tipo de actuación que debe hacer la persona con la que trabajamos en cada momento de la

secuencia de aprendizaje. Se trata de situaciones muy estructuradas y muy dirigidas.

En los contextos de alta formalidad, se dan las siguientes características:

- El agente educativo controla totalmente el proceso educativo, diseña las secuencias de aprendizaje e identifica los elementos que le permitirán evaluar los resultados de su acción.
- El entorno educativo es de alta directividad, de manera que la persona que aprende debe integrarse en la lógica formalizada de la propuesta en la que está empezando a participar (que puede ser activa, no necesariamente tradicional). No se trata de un espacio libre, sino que hay unos márgenes muy definidos sobre cómo se debe actuar y participar en este contexto educativo.
- Además de la vivencia y la participación, es fundamental la realización íntegra de la actividad que se ha sistematizado para alcanzar los objetivos previstos.

Un ejemplo puede ser un aula-taller o un taller de cocina (si no queremos poner ejemplos de carácter escolar). Es un tipo de propuesta que permite plantearse objetivos muy detallados y sistemáticos.

Estas tres tipologías de contexto posibilitan unas formas diferentes de trabajo educativo, unas tipologías propias de objetivos y unas exigencias determinadas a las personas con las que se trabaja.

La cuestión está en ver que todos los contextos educativos tienen un claro potencial que permite estructurar un posible currículum, pero que en cada caso hay que ver cómo se concreta ese potencial, qué forma de propuesta educativa puede derivarse de cada uno de ellos y qué metodologías deben utilizarse para obtener el máximo rendimiento. La idea que puede ayudar a articular de forma armoniosa estos elementos son los *itinerarios de planificación* (Vilar, 1992; 26. Riberas, Pujol, Vilar, 2003; 48).

En cualquier caso, hemos querido insistir en la idea que siempre se pueden sistematizar las acciones educativas, que es necesario hacerlo, pero que hay que hacerlo desde la flexibilidad y las posibilidades que tienen cada posible contexto educativo.

3. Primeras conclusiones.

Hasta este momento hemos desarrollado tres líneas fundamentales de trabajo de la educación social que representan el futuro de esta profesión. La idea es que el trabajo en esos ejes permitirá una mayor aceptación pública de la profesión, con lo que esto conlleva de consolidación para la misma.

El trabajo sobre los elementos que venimos comentando, en la medida que repercute en las actuaciones cotidianas del conjunto de profesionales, tiene como consecuencia que potencia una imagen pública de solidez y consistencia. Esta imagen debe aprovecharse fundamentalmente para ser una disciplina significativa para la sociedad mediante la creación de opiniones cualificadas en temas sociales.

Es necesario establecer líneas permanentes de trabajo que profundicen en estos aspectos de imagen pública porque aún son muchos los elementos adversos que lo dificultan (entre otros, pueden destacarse el hecho de ubicarse en un espacio tradicionalmente ocupado por el trabajo social, venir de una tradición que se mueve entre la caridad, el control y el ocio, o la confusión entre educación y escolarización que ahoga otras formas de entender y ejercer la acción educativa).

Así pues, se plantea el interesante reto de encontrar un espacio junto a otras profesiones sociales en una posición de igualdad; ejercer una influencia significativa en el conjunto de las administraciones y de la sociedad como un punto de vista autorizado desde la educación que aporta una mirada y un tipo de soluciones hasta ahora no previstas a los problemas sociales. Pero, como puede verse, encontrar un lugar en este complejo entramado de redes requiere a su vez consolidar la identidad.

3.1. Algunos riesgos.

Las líneas precedentes han intentado argumentar por qué la educación social debe iniciar un nuevo ciclo de crecimiento y consolidación. Se han apuntado algunas líneas internas en relación a la necesidad de profundizar en la

construcción de la identidad profesional y algunas otras en relación a reforzar la presencia pública.

Ahora es necesario indicar algunos riesgos en los que se podría caer, si no se aprovecha este momento.

Respecto de los riesgos internos de la profesión, el principal es el de la burocratización y la pérdida de un estilo de trabajo dinámico y de contacto directo con los destinatarios, por mimetismo con otras profesiones próximas a la educación social que hace tiempo han empezado a alejarse de las personas mediante la creación de otras profesiones “subalternas” que se ocupan del trabajo directo. En la educación social aún no está pasando, pero algunas voces ya empiezan a plantear la posibilidad de crear esos intermediarios, en una interpretación errónea donde profesionalización se asocia a distanciamiento.

Respecto de los riesgos externos, sería grave una posible desprofesionalización (que podría darse si en el nuevo mapa de titulaciones no apareciera la educación social). De todas formas, el punto más crítico desde nuestro punto de vista, es el de la proletarización y la precarización (Sáez, J.; 2003; Imbernon, F., 1994), en el caso que, aun siendo académicamente reconocida, la profesión no llega a hacerse el lugar que le corresponde en el universo de las profesiones educativas y sociales y acaba relegada a una *segunda división*: trabajo poco reconocido, poco remunerado, poco especializado, descenso del rigor y rutinización.

Aunque algunas de estas amenazas son externas, el trabajo interno que pueda llegar a hacerse será determinante para minimizarlas o amplificarlas. Ahora es el momento de aprovechar el potencial de todos los profesionales y trabajar de forma cooperativa para que ésta llegue a tener el lugar que realmente se merece.

4. Repercusiones en la pedagogía social.

Empezamos este texto indicando que los retos de la pedagogía social están ligados al desarrollo de la educación social porque, aunque son áreas de trabajo claramente diferenciadas, las vinculaciones entre ambas hacen que las necesidades de la educación social sean a la vez uno de los motores de

desarrollo de la pedagogía social. Si extendernos excesivamente, a continuación se apuntan algunos aspectos de esa relación.

La pedagogía social puede contribuir de forma significativa en la profundización de los desarrollos curriculares de los distintos ámbitos y en el conocimiento exhaustivo de las problemáticas sobre las que trabajaran los educadores y educadoras sociales.

La pedagogía puede y debe contribuir con la educación social en la mejora de los procesos de diseño y planificación. La profundización en los métodos de investigación, la calificación en el conocimiento de los elementos básicos de la relación educativa o la aportación de elementos fundamentales para el diseño de las evaluaciones, es una línea clara de trabajo de colaboración entre la pedagogía social y la educación social.

La cooperación con las universidades.

Para acabar, dedicaremos unas líneas a un aspecto necesario aunque hasta ahora haya sido difícil de articular, como es el trabajo cooperativo entre las universidades y los recursos profesionales. Como mínimo, hay dos líneas donde concretarlo. En primer lugar, en la formación inicial de los educadores-as sociales y en la formación permanente. Aunque el encargo de formarlos recae en la universidad, hay espacios como el prácticum donde la cooperación debería ser ejemplar mediante la elaboración de protocolos de formación dentro de una línea de *corresponsabilidad formativa* (Vilar, 1999, 2002; 153)¹³.

Esta idea implica:

- Establecer espacios y momentos para trabajar de forma cooperativa.
- Identificar la complementariedad y el refuerzo de las potencialidades de cada uno de los dos agentes formativos (universidad y servicios profesionales).
- Entender que ambos son agentes formativos.
- Construir objetivos comunes respecto de la formación de los futuros profesionales: formación para un mundo *complejo*.

¹³ También se puede consultar el capítulo 12 de esta misma obra.

- Distribuir los contenidos de aprendizaje entre los dos agentes y establecer un itinerario formativo entre ellos que gire alrededor de la idea de prácticum.

Además, las universidades tienen fórmulas para incorporar entre sus formadores a buenos profesionales en activo, hecho que es imprescindible para asegurar que no hay una excesiva distancia entre el mundo académico y el mundo profesional.

En segundo lugar, la colaboración puede venir de la realización de investigaciones básicas o aplicadas sobre nuevas problemáticas sociales. Debe recordarse que los profesionales que están en primera línea son los que realmente detectan los cambios y los que, a su vez, deben darles respuesta cuando éstas aún no existen. Ese es un momento fundamental de cooperación que puede aportar importantes beneficios a todos los sectores afectados: a la universidad, porque le aporta conocimiento sobre la realidad y a la vez le permite cumplir una de sus funciones, esto es, construir respuestas a las necesidades sociales; a los educadores-as sociales, porque mediante los procesos de investigación entran en una espiral de conocimiento que les permite ser efectivos en su trabajo y activar la formación permanente; finalmente, a la sociedad que, es en definitiva quien debe beneficiarse de los trabajos de la universidad y de los profesionales.

Bibliografía.

AA.VV. (2001). Declaración de Barcelona. Actas del *III Congreso Estatal del Educador Social* y *XV AIEJI* Barcelona.

Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.

Ayerbe, P. (1995). "Algunos problemas profesionales en la Educación Social". *Claves de Educación Social*. N. 0.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

Caride, J.A. (2002). "Educación social como proyecto ético y tarea cívica". P. 91 a 126. En *Revista interuniversitaria de Pedagogía social*. N. 9. "Entre el profesionalismo y el voluntariado". Universidad de Murcia. P. 91 a 126.

Caride, J.A. (2004). "No hay educación no formal". En Educación Social. Revista de Intervención socioeducativa. N. 28. P. 6.

Coquoz, J. (1998). *De "l'éducation Nouvelle" a "l'éducation spécialisée"*. Lausanne. Loisir et Pedagogie.

Fromm, E. (1984). *Tenir o Ésser?* Barcelona. Claret.

Galcerán, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003). "Límites y posibilidades de la acción educativa en la educación social". En *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n. 25. P. 10 a 29. Disponible en formato pdf en <http://www.peretarres.org/revistaeducacionsocial/>.

Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona. Idea Universitaria.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.

Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes.

Meirieu, Philippe. (2001). *La opción de educar*. Barcelona. Octaedro.

Orden ECI 3296/2004 de 4 de octubre por las que se establece el Curso de Nivelación previstos en el Real Decreto 168/2004 de 30 de enero.

Planella, J.; Vilar, J. (2003) *L'educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona. Pleniluni.

Real Decreto 168/2004 de 30 de enero por el que se regula las condiciones para hacer las equivalencias entre determinados títulos de educador anteriores a la Diplomatura de Educación Social.

Riberas, G.; Vilar, J.; Pujol, P. (2003). *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona. Ed. Pleniluni.

Riera, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. València. Nau Libres.

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid. Dykinson.

Trilla, J. (1996). "aire de família de la pedagogia social", 1996. En *Temps d'educació*. N. 15. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. U.B. Barcelona. Pag. 39 a 58.

Vilar, J. (1996). "De la planificació a la programació. Instruments metodològics per al disseny de les intervencions educatives". *Educació social*, núm. 3, juny de 1996.

Vilar, J. (1999). "Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos". En: Esteban, F.; Calvo, R. *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.

Vilar, J. (2002). "Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social." *Revista interuniversitaria de Pedagogía social*. N. 9. Universidad de Murcia. P. 143 a 160.

Vilar, J. (2003). "El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada". A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona. Pleniluni. P. 195 a 216.

Vilar, J. (2005). "Novos retos para a educación social". En Galeduso. *Revista do Colexio de Educadores Sociais de Galiza*. N. 5. Pag. 4 a 8.

Vilar, J. (2006). "Ética e estética do quefacer socioeducativo municipal". A Interea Visual. Deputacion da Coruña. Xaneiro 2006.

11. Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. A *Cultura y Educación*, 20 (pp. 266-277). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Resum.

Aquest article planteja algunes reflexions respecte de la importància de les xarxes en la societat actual i les implicacions que té la seva construcció entre els professionals que han d'impulsar-les. Es parteix d'una perspectiva crítica segon la qual la xarxa té com a finalitat assegurar la convivència i facilitar la incorporació social de les persones, de manera que cal entendre-la com una estructura integradora.

Per aconseguir aquesta finalitat, es plantegen tres grans qüestions. En primer lloc, es descriuen els elements bàsics de la naturalesa sistèmica i complexa de les xarxes per entendre que cada una d'elles és única i singular, amb unes característiques que són el resultat dels elements que entren en interacció. En segon lloc, es planteja la necessitat de veure el territori no exclusivament com un espai geogràfic sinó veure'l com un espai simbòlic on es generen les dificultats socials i a la vegada es construeixen les respostes. Finalment, s'analitza la necessitat d'iniciar un canvi en les actituds dels professionals que permeti realment entrar en la lògica del treball en xarxa.

Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria.

Introducción.

El importante incremento en la creación de redes socioeducativas y el impulso que se está dando de nuevo a la reflexión sobre el trabajo comunitario demuestran el proceso de cambio que están experimentando las profesiones educativas y de lo social respecto de la forma de entender cómo se construye la comunidad, cómo se analizan las distintas problemáticas sociales y los procesos de exclusión y cómo se construyen respuestas para encontrar soluciones.

El cambio fundamental es de carácter valorativo y se concreta en la aparición de unas actitudes proactivas para la construcción de estructuras sociales que aseguren mejores procesos de incorporación social y, por extensión, una sociedad mejor para todos. La calidad y riqueza de las estructuras con las que interactuamos nos pueden dar una idea de los niveles de *humanización* de una comunidad. Esto hace que la calidad vital del territorio sea una prioridad, más allá de la solución de dificultades.

Tal y como nos indica Innerarity (2001; 17), “se podría definir el espíritu de estos últimos años como la creciente toma de conciencia de la fragilidad del mundo civilizado”. El retroceso respecto de los avances sociales ya conseguidos y la amenaza permanente de una progresiva deshumanización obliga a estar alerta y a desarrollar acciones preventivas porque, en realidad, “lo que inclina el pensamiento hacia el humanismo no es la complacencia por los grandes logros humanos o por los prodigios de la técnica, sino el estupor y el pánico ante la tentación de lo inhumano” (Finkelkraut, 1998; 43).

Sin querer caer en el pesimismo, la realidad social actual tiene cada vez más un aire trágico. Orwell ya dibujó un escenario desolador en “1984” recreando un futuro desesperanzado, deshumanizado, incluso lúgubre. Con otros matices, también pudimos ver en “Blade Runner” que técnica y progreso no es sinónimo de humanidad; al contrario, puede estar acompañada de soledad, tristeza o vacío, situaciones que no son solucionables con “servicios especializados”.

Incluso una mirada más frívola como el “Mundo feliz” de Huxley o el “Show de Truman” no deja muchas más salidas.

El problema actual ya no es sólo solucionar las dificultades sociales sino la de construir redes constituidas por el máximo número de agentes significativos de la comunidad para configurar una sociedad que incorpore y acoja, basada en patrones de confianza y solidaridad (Vilar, 2006c, 5). Una sociedad que actúe como un *espacio de seguridad* (Meirieu, 1998; 85), reduzca la vulnerabilidad individual, humanice el entorno vital colectivo y ofrezca oportunidades de realización personal. La prioridad es, en definitiva, construir estructuras donde cada persona puede desarrollar y construir su *humanidad*.

Como consecuencia de este cambio de actitud, se produce también modificaciones de carácter técnico. La finalidad de la empresa no puede alcanzarse sin una estructura de acción adecuada. Así pues, si la finalidad es construir un mundo social humanizado, la estructura correspondiente debe responder a la complejidad de la finalidad, lo que conlleva un cambio profundo y substancial en las actitudes de los profesionales respecto de la manera de plantearse su tarea (demasiado a menudo se produce un *decalage* entre las finalidades y objetivos respecto de las estrategias que se utilizan, de manera que se consigue lo que la estructura técnica posibilita y no tanto aquello que se querría conseguir).

Durante un largo periodo de tiempo predominó un modelo mecanicista (Coll, 1979) que descansaba en la ilusión de controlar las variables esenciales de un problema y en la posibilidad de solucionarlo mediante la aplicación del saber especializado del experto. Este modelo era el reflejo de la lógica conductista traducida al análisis de la realidad social y a la construcción de respuestas. Con el tiempo, los propios profesionales fueron comprendiendo que la naturaleza de las situaciones con las que se enfrentan a diario requiere una mirada desde otros paradigmas que tengan en cuenta la dimensión sistémica de estos fenómenos. Ya no se trata sólo de una mirada global sobre la realidad (que en definitiva, continúa considerando el todo como la suma de las partes) sino de llegar a entender que la interacción de los elementos que entran en contacto en cada escenario dan como resultado una nueva realidad compleja con propiedades singulares, distintas y no reductibles a los elementos que la

constituyen. Es decir, se produce el *emergentismo* de unas nuevas propiedades y características (Peñalver, 87; 50) y su comprensión implica pasar de la mirada global entendida como suma a la mirada desde la complejidad, entendida como interacción.

Este progresivo cambio de perspectiva ha puesto de manifiesto la necesidad de modificar también el rol y la cultura de los profesionales en relación con la forma de ejercer su función y de tratar los problemas sociales. Es lo que Hoyle (citado por Imbernon, 1994; 30) describe como el paso de una *Profesionalidad restringida* a una *profesionalidad ampliada*. El nuevo reto ha sido y sigue siendo aprender a leer la realidad desde un punto de vista más amplio en el que el estudio de cada problema debe plantearse como una investigación y, sobretodo, como un acto de creatividad. Autores como Schön (1992,1998), Elliot (1989) o Stenhouse (1987), insistieron en la perspectiva crítica, reflexiva y/o investigadora, respectivamente, a la hora de pensar en la persona que debe trabajar en situaciones de complejidad. En definitiva, propusieron cambios substanciales que implican pasar de ser un *solucionador de problemas* a un *creador de conocimiento* (Vilar, 2001; 2003).

Por otra parte, esta otra forma de mirar la realidad evidenció que la solución ya no depende sólo de la pericia del experto y de las estructuras profesionales, sino que éste sabe que debe tener en cuenta otros elementos contextuales que de forma directa o indirecta pueden ser determinantes para conseguir un tratamiento exitoso. Se hace inevitable mirar con detenimiento cuáles son esos elementos contextuales y estudiar la manera de aprovechar de forma positiva sus potencialidades.

De esta breve introducción queremos destacar tres conclusiones iniciales:

La realidad sistémica y compleja de las problemáticas sociales requiere que los distintos focos de saber o agentes socioeducativos que confluyen en el territorio trabajen de forma complementaria y interactiva en forma de redes para crear respuestas realmente efectivas y sólidas. La conciencia sobre qué agentes pueden llegar a configurar la red, la voluntad de incorporar el máximo de agentes posibles (profesionales o no profesionales), el conocimiento de su potencial y de las particularidades que cada uno de ellos aporta, son elementos

que definen la complejidad y riqueza de la red. A su vez, la calidad de las respuestas que se construyan dependerá de esta riqueza y complejidad.

Estas redes se constituyen y se sitúan en un territorio, que es el espacio vital donde se producen las interacciones que configuran la realidad donde se está trabajando. El territorio, pues, determina la naturaleza de las problemáticas y también las posibilidades de construir respuestas. Aunque existen líneas de acción más o menos generalizables para las distintas problemáticas sociales, al final, cada una de ellas debe contextualizarse en relación a las características sistémicas del territorio (tanto por la naturaleza del problema como por los recursos reales de que se dispone para resolverlo). Así pues, red y territorio son dos conceptos que no pueden analizarse por separado porque se retroalimentan entre ellos.

Finalmente, para poder incorporar las dos conclusiones anteriores, se requiere un cambio de actitud profundo por parte de los profesionales respecto de su cultura profesional y de la manera cómo definen su rol de agentes de cambio social. No se trata sólo de hablar de redes, sino de presentar unas actitudes que realmente lleven a trabajar desde ellas. La red no se construye sola: hay que pensarla, tener la voluntad de construirla, de mantenerla y de hacerla funcionar.

Nos proponemos reflexionar sobre las implicaciones que estos conceptos tienen para el trabajo socioeducativo. Su uso simplificado, o el hecho de ser usado como significante sin haber construido un significado compartido por los diferentes agentes, puede tener como consecuencia un tipo de aproximaciones a la realidad que no respondan a la naturaleza compleja de los fenómenos que se están tratando y que a la vez traicionen el espíritu de las distintas leyes que regulan los derechos sociales de las personas.

Así pues, en primer lugar, se profundizará en la idea de red como entidad sistémica, tanto en lo que hace referencia a la forma de trabajar los profesionales como en todo lo que supone de construcción de tejido social. En segundo lugar, se plantearán algunas reflexiones sobre la relación entre territorio y comunidad, elementos básicos de las redes locales. Finalmente, se reflexionará sobre los aspectos actitudinales que los profesionales deberían

modificar para que se pueda hablar de un trabajo comunitario en red desde una perspectiva crítica.

1. Las redes.

Como se indicó anteriormente, nos hacemos en relación con los demás, de manera que los elementos con los que cada persona interactúa constituyen la red social que canaliza su incorporación a la comunidad. En este caso, nos referimos a la red como las diferentes estructuras relacionales más o menos espontáneas que cada sujeto mantiene con el resto de las personas de su entorno y que contribuyen a construir una identidad y un rol.

A su vez, la red también hace referencia a las distintas organizaciones formalizadas, más o menos profesionales, que ofrecen servicios sistematizados, ya sea para cubrir una necesidad que la estructura relacional básica no puede cubrir, como para solucionar una problemática de mayor calado, siempre dentro de lo que se han venido a definir como derechos sociales o derechos de ciudadanía.

Aunque tradicionalmente estas dos estructuras se conocen como redes “informales” y redes “formales o formalizadas” (como si una fuera mejor o más importante que la otra), desde el punto de vista de la teoría de sistemas las dos son fundamentales. La estructura social se construye en entornos próximos de carácter microsociales y mesosociales (Bronfenbrenner, 1987), que es donde en definitiva se producen las relaciones, se definen los roles que cada cual ocupará, aparecen las dificultades y se construyen las soluciones.

La creación de esta red está estrechamente ligada a la acción comunitaria¹, porque no puede construirse al margen de los distintos agentes concretos de la comunidad, ya sean profesionales o no profesionales que en última instancia serán los elementos con los que se cuenta para construir esa red.

La acción comunitaria requiere inevitablemente identificar los agentes que están en la comunidad que son susceptibles de participar en la red, tomar

¹ “Acción comunitaria”, “animación comunitaria”, “trabajo comunitario”... son distintas acepciones con significados a veces similares para indicar el trabajo *en*, *con* y *para* la comunidad, desde agentes profesionales y no profesionales, con la finalidad de aumentar el desarrollo social de una colectividad. Para profundizar en las implicaciones y posibilidades de la “acción comunitaria” y la “animación en la comunidad”, pueden consultarse las obras de Gillet (2006), Úcar; Llena (2006) o Barbero; Cortés (2005).

conciencia de sus características y finalmente especificar lo que aportan al conjunto, ver cuáles son sus posibilidades de actuación y interacción respecto de los demás agentes.

Además, implica intencionalidad sobre lo que cada agente pretende conseguir y sobre lo que la red en su conjunto puede generar. Finalmente, comporta también sistematicidad y planificación en la actuación conjunta de los distintos elementos que constituyen la red.

Estas tres características, a saber, conciencia, intencionalidad y sistematicidad, les confieren un claro estatuto *formal*, al margen de que sean estructuras más o menos profesionalizadas o no formadas exclusivamente por profesionales.

Así pues, plantear una red es entender la necesidad de formalizar una estructura que incorpore el máximo de agentes sociales posibles, no sólo de los servicios especializados. Desde esta perspectiva, resulta obvio recordar que el Tercer Sector o las distintas iniciativas de la Sociedad Civil en su conjunto, tienen un potencial que debe tenerse muy en cuenta en esta estructura, dentro del horizonte de construir una sociedad inclusora más humanizada.

Es imprescindible entender que la red es en sí misma un objeto de reflexión, investigación y estudio, al margen de las problemáticas que quiera abordar, por lo que requiere un importante esfuerzo de metacognición². Implica pasar de pensar exclusivamente en la acción a pensarse como un sistema que está en permanente evolución, que tiene conciencia tanto de las estrategias que utiliza para construir conocimiento como del conocimiento que ha ido construyendo en cada una de las situaciones y contextos (Pozo, 1991; 223).

El complejo proceso de construirla y mantenerla debe entenderse desde una perspectiva sistémica. Depende de las características de los elementos concretos que lo componen, por lo que cada sistema es distinto a los demás y tiene unas posibilidades de actuación particulares, en función de esos elementos estructurales, con sus fortalezas y sus debilidades. Además, el

² Como indica Pozo, el concepto es amplio y polisémico: según el modelo teórico, puede implicar conciencia, autoobservación, introspección, control del proceso y de la información o reflexión sobre la propia acción. En este artículo usamos el concepto de manera genérica, como *conciencia de la propia cognición*. Nos inspiramos también en el punto de vista sistémico-cibernético, vinculándolo a la idea de optimización introyectiva (Martínez, 1986, 1987; Puig 1986; Peñalver, 1987; Sanvisens 1987).

sistema no es la suma de las partes que lo configuran sino del tipo de interacción que se produce entre ellos, de manera que inicialmente, buenos agentes sociales no constituyen necesariamente una buena red. Será “buena” a medida que vaya elaborando su experiencia como red, es decir, el sistema poco a poco gane en complejidad y riqueza y pase de ser un sistema *novato* (sencillo, con tendencias reactivas y adaptativas) a un sistema *experto* (complejo, que funciona con mecanismos anticipatorios). Se trata de una diferencia cualitativa porque, mientras que el primero acostumbra a ver la *estructura superficial* de la situación y a menudo emite unas respuestas que no afectan al núcleo del problema, el segundo es capaz de ver la *estructura profunda* del problema (Pozo, 1989; 231) y de crear respuestas mucho más certeras. La conclusión básica a la que llegamos después de exponer esta idea es que desde el punto de vista de las posibilidades sistémicas de tratar una problemática, no existe la *respuesta buena*, sino la *mejor respuesta* que un sistema es capaz de dar en función de sus características, en un momento concreto.

Hablar de experiencia elaborada es incidir en la capacidad de aprendizaje de la red. El sistema se autoregula en función de las experiencias que va teniendo, incorpora información y construye nuevos significados compartidos por los elementos que la constituyen. En este sentido, la red es una estructura de captación, procesamiento, control y elaboración de información que revierte en el espacio social donde opera. Es un espacio de creación y de previsión.

Finalmente, conviene recordar que la red sistémica es flexible, dinámica, se adapta a medida a cada nueva situación y se reorganiza con facilidad, en función de la aparición de nuevas variables. A menudo se habla de redes para referirse al “circuito cerrado” que integra el conjunto de servicios de los que se dispone en el territorio y a los procedimientos para acceder a cada uno de ellos. Desde el punto de vista que lo estamos exponiendo, en estos casos no se trataría en sentido estricto de una red sino de un sistema rígido “en árbol”, eso sí, altamente especializado. La flexibilidad sistémica de la red debería permitir pasar de una lógica de círculos concéntricos (atención desde agentes informales, primaria, especializada...) a una lógica de la transversalidad entre los distintos agentes, en función de las particularidades de cada situación.

2. El territorio

Estar socialmente incorporado es *tener un lugar y ocuparlo*. Somos y ocupamos un espacio social de una determinada manera, en función de las interacciones que mantenemos con los demás; *nadie se hace solo*. El territorio no es sólo el espacio físico donde vive una población y se distribuyen los servicios. Es, fundamentalmente, un lugar simbólico donde se producen las interacciones entre personas, donde emergen las dificultades y donde se crean las respuestas posibles, a partir de las características de los agentes reales que afrontan esas problemáticas. Siguiendo a Augé, (2006; 57), se trata de un *lugar antropológico* donde coinciden unos rasgos identificatorios, relacionales e históricos.

Se da la paradoja que la generalización del concepto “ser humano”, la universalización de los derechos sociales y la creación de leyes y estructuras de servicios, lleva implícito también el distanciamiento entre las personas más próximas que en otros momentos constituían una red de apoyo. Se empiezan a plantear las relaciones siguiendo una lógica según la cual, a un problema le corresponde una solución que vendrá dada por un servicio especializado, como si éste fuera un *ente mágico* que lo puede todo. El ciudadano se convierte en sujeto individual consumidor de recursos y los servicios en expendedores de soluciones.

Esta lógica desresponsabiliza al resto de la comunidad. La persona no se siente necesariamente implicada con el resto del grupo y sólo se preocupa de su propia singularidad individual porque los “servicios especializados” encontrarán la solución. Es decir, se produce una *distancia emotiva e indiferencia moral* (Martínez, 2001; 55), esto es, se desactivan los mecanismos de solidaridad y soporte mutuo, llegando muchas veces a una situación de indiferencia ante los problemas específicos que se dan en la comunidad, lo cual hace que tanto la persona como la sociedad que constituye sean mucho más vulnerables. Se produce un blindaje emocional ante las dificultades de los demás y se vive cada vez más sin ver lo que ocurre a su alrededor. Aunque en este escenario aparentemente existe una colectividad, en realidad cada vez más hay una suma de individualidades con interacciones mínimas y relaciones superficiales, con una identidad vagamente compartida, lo cual hace que el

lugar antropológico que antes describíamos como lugar de encuentro y construcción se desdibuje y se convierta en un *no lugar* (Augé, 2006; 85) o, siguiendo a Merleau Ponty, citado por Augé, el *espacio antropológico* se convierta exclusivamente en un *espacio geométrico* donde sólo se comparte el escenario físico pero no se construye sociedad³.

Pero ocurre que después de hablar en términos generalistas sobre la sociedad o el mundo y pensar estrategias de intervención social de forma abstracta, inevitablemente, esta mirada acaba teniendo su reflejo en estructuras microsociales o mesosociales de medida más humana. Ahí la cosa se complica porque hablamos de un espacio vital donde las personas son menos anónimas y se convierten en seres próximos con historia, rostros y nombres: el de las personas que tienen dificultades y el de las que aportan respuestas, cada una de ellas con sus expectativas, sus dificultades, sus posibilidades y sus limitaciones. Se puede ser un desconocido pero no necesariamente un dato. El tipo de interacciones reales y simbólicas que llegan a producirse parten de la cotidianidad, y la relación diaria y comportan vínculos, afectos, confianzas, miedos, posibilidades, soportes y dificultades.

El territorio no puede desvincularse de la red que en él se construye porque ésta se forma a partir de las contradicciones, las limitaciones, las posibilidades... de los diferentes agentes del territorio. Así pues, tanto las dificultades como sus soluciones se forman en las relaciones de proximidad del territorio simbólico y los soportes formales o informales, estructurados o no estructurados en forma de redes se concretan en función de las características de los elementos que las constituyen.

Desde una perspectiva socioeducativa y comunitaria, el territorio es un espacio que debe leerse como un punto de encuentro de sensibilidades y de concreción de las relaciones interpersonales y no únicamente como una dimensión espacial, aunque ésta última también influya en el tipo de relaciones que llegarán a producirse. De lo contrario, la vida social se deshumaniza, nos lleva a un escenario donde cada cual vive desde sus posibilidades o, dicho de otro

³ También desde la geografía se ha planteado esta cuestión: mientras que la geografía tradicional se dedicaba a explicar y describir el espacio físico, la geografía crítica explica las repercusiones que la forma de ser y estar organizado este espacio tiene en el tipo de interacciones sociales que se pueden llegar a dar (Lacoste, 1977).

modo, donde nadie se siente responsable del espacio comunitario que se está construyendo conjuntamente. Hay que tener presente que, sea en una dirección u otra, siempre se construye sociedad, ya sea más prosocial, altruista, implicada, corresponsable, que crea espacio para todos, o más fría, desimplicada y distante, que crea vulnerabilidades y esconde las problemáticas en la invisibilidad.

Si estamos de acuerdo con esta afirmación, se comprenderá que un territorio de dimensiones a escala humana es el elemento central en el desarrollo de redes comunitarias que desarrollen políticas sociales inclusoras porque aseguran con mayor facilidad la participación y la implicación del conjunto de la comunidad en el tratamiento de las problemáticas que aparecen en su espacio vital. Esta concepción del territorio es la que favorece procesos de comunicación, socialización, inserción, transformación, participación, es decir, concreta en acciones específicas los derechos de ciudadanía (Caride, 2003; 73).

3. Actitudes y cultura profesional.

La filosofía de la red comporta pasar del trabajo individual e independiente a trabajar de forma integrada con los demás agentes. La evolución de una forma a otra de trabajo ha sido larga, llena de dificultades y aún no se ha consolidado del todo. De forma resumida, se pueden identificar cuatro grandes momentos:

- Ausencia de comunicación e ignorancia recíproca. En un primer momento los distintos agentes sociales no se comunican entre ellos en la elaboración de proyectos. Se trata de propuestas independientes que pueden llegar a ignorarse entre ellas, por lo que no existe ninguna estructura de red.
- Coordinación. El segundo momento se produce cuando se visualiza y se reconoce el valor de los proyectos distintos al propio. En este caso, se trata de propuestas independientes que se informan entre ellas (multidisciplinariedad), aunque se dedica mucho tiempo y mucho esfuerzo a la coordinación que, en este caso, interpretamos como “darse

a conocer” los unos a los otros. En este caso, se crea un primer esbozo de red, entendida como mapa de servicios.

- Cooperación. El tercer momento representa un cambio cualitativo porque por primera vez se plantea la posibilidad de construir propuestas interdependientes que se construyen de forma simultánea desde la cooperación. Cada agente aporta sus particularidades a un objetivo común (interdisciplinariedad), como si se tratara de la suma de las potencialidades de cada servicio. Esto ya representa una primera estructura de red más elaborada que se corresponde a la idea que anteriormente indicábamos de trabajar desde una estructura de árbol.
- Construcción conjunta. Finalmente, se plantea una cultura profesional basada en el trabajo colaborativo; se produce una situación en la que los distintos agentes perciben que ya no se trata de aportar saberes al conjunto sino de construir conocimiento entre ellos. Ya no son la suma de las partes que la constituyen sino que la interacción de los diferentes elementos ha generado un nuevo agente único, la red, que es la que analiza la realidad y construye propuestas (transprofesionalidad). Aquí ya estaríamos hablando de la red sistémica vinculada al territorio, que piensa respuestas centradas en el problema a resolver y no tanto en la lógica de quiénes deben resolverlo, que establece mecanismos de autorregulación y se percibe a sí misma como objeto de estudio.

Pasar de un formato de trabajo individual a uno de trabajo colaborativo requiere un cambio profundo de actitudes profesionales. De hecho, todo cambio de perspectiva paradigmática va acompañado de un cambio en los esquemas de valor que le sirven de fundamento. Esta última parte la dedicaremos a revisar brevemente tres cuestiones imprescindibles que permiten trabajar desde la perspectiva de la colaboración.

La primera cuestión es resituar la identidad profesional. En el trabajo individual, cada agente desarrolla su actividad desde la lógica de su profesión. La percepción que se tiene de los otros agentes va desde la intrusión (en el caso de sentirse invadidos en el territorio profesional) a la complementariedad o el refuerzo, pero el centro sigue siendo la mirada subjetiva de la profesión.

El trabajo colaborativo requiere renunciar a “parte” de la identidad, al menos en el momento de construir conocimiento. Ya no se trata de *complementarse* sino de *construir conjuntamente*. En este caso, se parte de una identidad, pero el cambio fundamental consiste en superar el *funcionamiento autoreferencial* (Santibáñez, R.; Setien, M.L., 2004; 62) y pensar en clave transprofesional. En este caso, el centro es la problemática que se está tratando y no las miradas de los distintos profesionales.

Queda pendiente una reflexión deontológica global de todos los agentes sociales entendidos como una unidad que desde las diferentes profesiones intervienen en una acción social, no tanto para consolidar sus orígenes profesionales y reivindicar su parcela como para dar respuestas eficaces de carácter interdisciplinario a los problemas de los ciudadanos. En este sentido, uno de los retos para el futuro inmediato es la construcción de códigos deontológicos transprofesionales. Los códigos clásicos, además de asegurar una buena práctica, ante todo refuerzan la identidad profesional. En cambio, este otro tipo de códigos pondría el énfasis en la problemática a estudiar y en el derecho del ciudadano/a a recibir un buen servicio (Vilar, 2000; 293).

La segunda cuestión a analizar es cómo se produce la distribución de responsabilidades en la red. La idea de partida es que la red trabaja desde la *corresponsabilidad* de los agentes que la constituyen (Vilar, 2006a; 195). Esto implica que cada uno de ellos es considerado por los demás como un agente valioso en función de sus características y posibilidades y que sus aportaciones son cualitativamente significativas para la red; que todos los agentes mantienen una situación de igualdad y horizontalidad entre ellos; que existen espacios y momentos para trabajar conjuntamente, ya sea pensando la red en sí misma como analizando problemáticas y creando respuestas.

Ahora bien, que haya corresponsabilidad entre los agentes de la red no significa que todos ellos sean simétricos entre sí. No se le puede pedir lo mismo a un agente profesional que a uno no profesional, a una entidad especializada que a otra de carácter más popular. En este sentido, es necesario entender que dentro de la red puede haber asimetría entre sus componentes, entendida desde la perspectiva de la responsabilidad en la

gestión de las relaciones y no tanto desde el poder o el control sobre los demás. La principal responsabilidad de los agentes profesionales es la de liderar el buen funcionamiento de la red, asegurar su buena salud y proporcionar espacios de colaboración a todos los elementos que la constituyen. Es decir, asegurar la reflexión consciente sobre su estructura, retos, posibilidades y dificultades. Conviene destacar este punto porque a menudo, disfrazada como forma de respeto a los demás agentes, la igualdad se convierte en una coartada para no asumir responsabilidades (Vilar, 2006b) o diluirlas. Ahora bien, la responsabilidad de dar el impulso a la reflexión sobre las problemáticas concretas que se estén trabajando o a las diferentes acciones que se llevan a cabo, puede ser compartida o ir variando en relación al tipo de tema que se está tratando (a veces el liderazgo estará en la escuela, otras veces en los servicios sociales, en otros casos dependerá de las asociaciones cívicas...). En cualquier caso, el liderazgo no deja de ser uno de los aspectos complejos de este tipo de propuestas.

Para acabar, la tercera cuestión a tener en cuenta es la predisposición y la implicación. Estamos hablando de redes que se dan en un territorio concreto, con unas posibilidades específicas. Las aportaciones que se hagan, pasarán necesariamente por las personas concretas que constituyen la red. No existe un agente externo superior que vendrá con las soluciones sino que éstas deben ser construidas.

Evidentemente, si las condiciones externas son favorables, el trabajo en el territorio será más sencillo de desarrollar, pero los profesionales no pueden esperar estos agentes externos para ponerse a trabajar. Dicho de otra forma: el convencimiento de que el territorio es un espacio vital para el desarrollo debe ir acompañado de la voluntad de todos los agentes de participar de forma activa y responsable en ese desarrollo, de determinar cuál es su aportación concreta. Esta responsabilidad es mayor en los agentes profesionalizados.

Conclusiones.

El territorio es una de esas unidades de acción donde se debe conjugar con sabiduría el conocimiento, la técnica y la sensibilidad. Las posibilidades de trabajo son enormes pero los riesgos también.

El territorio llevado a una escala humana es de gran interés para desarrollar las funciones y tareas propias de las profesiones socioeducativas, esto es, promover la ciudadanía, la participación, el sentimiento de colectividad y el ejercicio de los derechos. A diferencia de otros servicios altamente especializados, el territorio posibilita el paso de la acción heterónoma que desarrollan los profesionales a una acción más autónoma de los actores del proceso. Es un entorno ideal por las proximidades que facilita para construir una sociedad cercana, acogedora, solidaria. En estos supuestos, el ciudadano no es un consumidor de servicios (cosa que los poderes públicos a menudo no tienen claro) sino que es un actor que trabaja para transformar su espacio vital con la ayuda de personas cualificadas en el trabajo socioeducativo. Desde este punto de vista, el compromiso moral del profesional no es sólo una opción posible sino una condición imprescindible en el ejercicio de su actividad.

La acción comunitaria tiene una importancia capital en la reconstrucción de conceptos como *dignidad* y *ciudadanía* y ser el eje alrededor del cual gira la vida social y la forma de gestionar los posibles conflictos de la convivencia a escala local. La inmigración, el debate norte-sur, las nuevas formas de exclusión social, juntamente con los efectos de las políticas liberales y el progresivo desmantelamiento del Estado del Bienestar, son ejemplos de situaciones que tienen un origen de carácter global pero de repercusiones concretas a escala local, por lo que la implicación de la comunidad es fundamental para garantizar unas dinámicas sociales positivas.

La red es la estructura que se construye en el territorio con la finalidad de incorporar las personas que lo ocupan. Desde un punto de vista ético, será eficaz en la medida que posibilite realmente el encuentro entre personas y se convierta en el punto de confluencia de los afectos y los vínculos desde los que construye el tejido social. Estar incorporado socialmente es *ser para los demás*. Esto implica no perder de vista que los esfuerzos deben dirigirse a facilitar que cualquiera pueda ocupar un lugar simbólico en el territorio de forma satisfactoria. Así pues, ya no se trata de la red que “atrapa” desde la perspectiva del control que describió E. Cohen, (1988; 71), sino de la red que aporta recursos y estrategias para integrar, incluir y conectar personas.

Finalmente, y como hemos ilustrado anteriormente, se plantea de manera urgente un cambio en las actitudes profesionales de manera que integren realmente las implicaciones del trabajo en red que venimos exponiendo. Sin este cambio actitudinal, se corre el riesgo de construir una estructura de servicios aún más sofisticada que la que tenemos en estos momentos pero no necesariamente más eficaz respecto de su finalidad última, esto es, construir comunidades más humanizadas.

Bibliografía.

- Augé, Marc (2006): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Barbero, J.M.; Cortés, F. (2005): *Trabajo comunitario. Organización y desarrollo social*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Bronfrenbrenner, Urie (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caride, A. (2003): "Educación social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales". En García Molina, J.; *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson. (pp 69-88).
- Cohen, S. (1988). *Visiones de control social*. Barcelona: PPU
- Coll, C. (1979): "El concepto de desarrollo en psicología evolutiva". En *Infancia y aprendizaje*, n. 7, Madrid.
- Elliot, J. (1989): *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Finkelkraut, A. (1998): *La humanidad perdida. Ensayos sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- Gillet, J.C. (2006): *La animación en la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Innerarity, Daniel (2001): *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Imbernon, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lacoste, Y. (1977): *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M. (1986): *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU
- Martínez, M. (1987): "Dimensiones adaptativas y proyectivas de los sistemas". En Castillejo, J.L.; Colom, A.; *Pedagogía sistémica* Barcelona: Ceac. (pp. 221-233).
- Martínez de Murguía, B. (2001) *Descifrando cenizas. Persecución e indiferencia*. México: Paidós Amateurs.
- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Peñalver, C. (1987): "Las explicaciones sistémicas: una aproximación a la epistemología sistémica". En Castillejo, J.L.; Colom, A.; *Pedagogía sistémica* Barcelona: Ceac. (pp.45-63).

Pozo, J.L. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, J.L. (1991): "El uso estratégico del conocimiento". En Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (pp. 211-233). Madrid: Alianza Editorial.

Puig, J. (1987): "El enfoque sistémico de la consciencia". A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica*. (pp. 236-247) Barcelona: CEAC.

Santibáñez, R.; Setien, M.L. (2004): *Las necesidades de formación del tercer sector*. Bilbao: Univesidad de Deusto.

Sanvisens, A. (1987): "Concepción sistémico-cibernética de la educación". En Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC. (pp. 109-138).

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

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.

Úcar, X.; Llena, A. (2006): *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Vilar, J. (2000): Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna* 1999. Barcelona: Universitat Ramon Llull. (pp. 275-294).

Vilar, J. (2001): L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. En *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17, (pp 10-27).

Vilar, J. (2003): "Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social". En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 9. (pp. 143-160).

Vilar, J. (2006a). "Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social". En Planella, J.; Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC. (pp. 163-195)

Vilar, J. (2006b). "Entre el respecte a la persona atesa i la directivitat del professional. Alguns dilemes" En *Full informatiu CEESC*. Barcelona. (pp. 38-39).

Vilar, J. (2006c). "Ética e estética do quefacer socioeducativo municipal". A *Interea Visual*. Deputacion da Coruña: Xaneiro 2006. (pp. 4-6).

Bloc 3: Ètica aplicada i educació social.

12. Vilar, J. (2000). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. A *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna* (pp. 275-294). 1999. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
13. Vilar, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. Reflexions i possibles línies de treball. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17 (pp. 10-27). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
14. Vilar, J. (2003). El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada. A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 195-216). Barcelona: Pleniluni.
15. Vilar, J. (2007). L'ètica en la pràctica quotidiana de l'exercici professional. A *Quaderns d'Educació Social*, 10 (pp. 35-51). Barcelona: Col·legi D'educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC).

12. Vilar, J. (2000). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. A *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna* (pp. 275-294). 1999. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Resum.

L'eix central d'aquest article és l'anàlisi del sentit de la deontologia en les professions, així com els seus límits i les seves possibilitats. De forma més detallada, s'analitza l'estructura dels codis deontològics, el seu sentit i finalitat i les possibilitats d'aplicació. A la vegada, s'indiquen les limitacions del seu ús i els efectes d'una utilització no adequada d'aquest instrument.

Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos.

Introducción.

En los últimos años, estamos asistiendo al resurgimiento, más o menos sistematizado, de la reflexión sobre la ética profesional por parte de los diversos sectores implicados en la acción social. Parece que esta preocupación ha dejado de ser una moda pasajera más para situarse en el centro del debate sobre la intervención social.

De hecho, las cuestiones valorativas son el eje central del quehacer social y educativo y, lo queramos o no, siempre están presentes. No debemos olvidar que toda intervención social tiene una triple dimensión (Sánchez, 1996):

- Por un lado, existe una dimensión técnica que ayuda a encontrar los materiales teóricos para proponer soluciones y dar respuesta a los problemas de carácter social.
- En segundo lugar, la dimensión estratégica posibilita el tránsito de una idea a su operativización, es decir, nos asegura la viabilidad de la propuesta, nos marca los pasos para su realización y nos indica cómo llegar a obtener resultados favorables.
- En tercer lugar, la dimensión valorativa nos pone ante la necesidad de decidir entre diversas acciones y de identificar los valores políticos e ideológicos que nos hacen escoger unos resultados a conseguir y unas formas de actuar frente a otras. Toda intervención responde inevitablemente a un por qué ideológico, es decir, tiene una estructura de valor que implica un cierto compromiso con unas ideas y unos valores, aunque quizás quede disimulado por un lenguaje técnico y estratégico.

Estas tres dimensiones están interrelacionadas, pero su singular naturaleza impide que unas puedan aportar soluciones a las otras, de manera que las cuestiones técnicas sólo tienen respuestas técnicas, las cuestiones estratégicas sólo tienen soluciones estratégicas y, inevitablemente, las cuestiones valorativas sólo se pueden responder desde principios de valor. A

menudo se ha intentado anular la dimensión valorativa de las cuestiones sociales bajo una aparente asepsia científica o bajo un discurso tecnológico procedimental, pero ya va siendo hora de que reconozcamos que las cuestiones valorativas implican necesariamente el posicionamiento y el compromiso: las intervenciones educativas y sociales no son neutras (Trilla, 1992) siempre tienen alguna forma de beligerancia más o menos activa y una tendencia hacia unos valores u otros, y siempre tienen unos efectos intencionados o no intencionados, de manera que el actor social es responsable de los mismos siempre que tenga conciencia de éstos o esté en condiciones de tenerla (Trilla, 1985).

De hecho, ésta es una temática ineludible para la salud mental del profesional (que tratándose de conflictos éticos, Esperanza Guisán (1986) define como *salud moral*), ya que buena parte de las situaciones de estrés profesional están generadas precisamente por la posición incómoda en la que queda la persona que ha de tomar decisiones ante hechos de difícil solución donde entran en conflicto intereses múltiples. No olvidemos que en el momento de tomar una decisión, el profesional está en el centro de, como mínimo, seis factores o fuentes de tensión (Banks, 1997)¹:

- 1.- Su propia ideología y/o conjunto de creencias que le guían en su actuación.
- 2.- Las obligaciones hacia el usuario.
- 3.- Las obligaciones hacia la profesión.
- 4.- Las obligaciones hacia la entidad que lo contrata.
- 5.- Las obligaciones hacia la sociedad, por lo que ésta espera de esa profesión.
- 6.- Finalmente, las obligaciones hacia el grupo de colegas con los que directa o indirectamente se relaciona.

Ante este panorama, parece obvio que en determinados momentos la toma de decisiones pueda ser una actividad de extrema tensión porque implica valorar correctamente tanto las exigencias de cada uno de los anteriores factores como los efectos de la actuaciones que se van a emprender antes de llevarlas a cabo. En este momento, se plantean dos cuestiones fundamentales que

¹ Estos puntos de tensión se reproducen con una terminología parecida y con más o menos subpuntos en los distintos códigos deontológicos, no sólo de las profesiones sociales. En este caso, partimos del *Codi d'Ètica dels Assistents Socials de Catalunya*.

como veremos más adelante un código deontológico no soluciona (Conill, 1996): ¿De qué soy responsable y ante quién soy responsable?

Así pues, ante la creciente preocupación por las cuestiones valorativas en la práctica de la educación social y el inicio de grupos de trabajo para la elaboración de un código deontológico que regule la profesión, la presente comunicación tiene por objeto reflexionar sobre algunos aspectos básicos de esta temática relacionados con las posibilidades y los límites de la creación de un código deontológico y su posterior aplicación. Posibilidades, por lo que aportará a la regulación de la conflictividad implícita en la profesión, pero límites, por la diversidad de aspectos valorativos que continuarán sin resolverse (porque no tienen una solución genérica, sino que necesitan de un trato particular). El riesgo está, sobre todo, en considerar que determinadas cuestiones valorativas quedan resueltas por la simple existencia de un código regulador.

Se parte pues de la idea que un código deontológico es una condición necesaria pero no suficiente para la regulación de las profesiones que tienen a personas como protagonistas.

En este sentido, conviene aprovechar que la profesión está pasando por un momento de activa reflexión en el que las decisiones que puedan tomarse marcarán profundamente el camino de su construcción profesional. Para que esta construcción tenga un mínimo éxito (es decir, que tenga una amplia acogida en el colectivo de profesionales como un instrumento propio y no como una reflexión distante que proviene de los núcleos de reflexión dura) debe ser conjunta, debe acoger las diversas sensibilidades que giran alrededor de esta temática, ya sea el desencanto del educador-a con muchos años de profesión, las aspiraciones de quien se inicia en este campo profesional o los esfuerzos de síntesis de los distintos colectivos profesionales que han iniciado la discusión y reflexión sobre el tema.

A partir de este punto, las cuestiones sobre las que pretendemos reflexionar son las siguientes:

En primer lugar, haremos un repaso sobre el sentido y la función de un código deontológico en cualquier profesión.

En segundo lugar, detectaremos cuáles son los límites o márgenes de aplicabilidad de los códigos deontológicos y qué cuestiones dejan éstos sin resolver.

Para finalizar, nos proponemos reflexionar sobre las condiciones mínimas necesarias para que un hipotético código deontológico responda eficazmente a las necesidades del colectivo profesional. En los tres casos, se identificarán algunas situaciones potencialmente problemáticas que desde nuestro punto de vista deberían tenerse en cuenta.

1. Sentido y función de los códigos deontológicos.

Recordemos que podemos definir la deontología como la ciencia del deber o la ciencia que estudia la moralidad de la acción profesional (Banks, 1997). En este sentido, el código deontológico tiene como función orientar la excelencia de la profesión, es decir, crear una cierta cultura moral para garantizar que se cumple la función social asignada. Para ello, tiene un componente de carácter aspiracional, esto es, declara los ideales en los que deben orientarse los profesionales, y tiene también un componente normativo, en el sentido que determina las normas de comportamiento profesional (Gichure, 1997; 421).

En cualquier caso, las anteriores anotaciones se pueden resumir en dos grandes funciones (Banks, 1997):

- Por un lado, garantizan el reconocimiento profesional porque contribuyen a construir un estatus y una identidad propios (por ejemplo, con el apoyo de un colegio profesional).
- Por otro, determinan las exigencias de la práctica profesional, esto es, orientan a los profesionales sobre las formas más adecuadas de actuación para proteger a los usuarios del abuso o falta de honestidad en profesiones cuyos mecanismos de actuación pueden llegar a ser muy agresivos. De hecho, a menudo se trabaja con sectores de población que no comprende ni comparte las intervenciones de las que son objeto ni los circuitos donde éstas se apoyan. En cualquier caso, y esto es fundamental en las acciones sociales, son sectores sin voz sobre los que pueden caer con notable impunidad la inexperiencia o los errores de los actores sociales, quedando

en una clara situació de indefensió ante la violació de sus derechos fundamentales.

Aparece aquí la primera situación de alerta que queremos remarcar: será necesario estar atentos de que el trabajo presente y futuro sobre los códigos deontológicos no olvide esta segunda función, es decir, además de garantizar un estatus profesional y delimitar una parcela laboral, también se encamine realmente a proteger los colectivos que no tienen voz de las arbitrariedades y sinsentidos de la actuación social. Ésta no es una cuestión de paternalismo, sino de justicia social ante el posible despotismo de los modelos tecnocráticos. Nos preocupa alertar sobre este particular porque, lamentablemente, hasta el presente, el trabajo sobre los códigos deontológicos es de carácter gremial, es decir, se ha generado en diferentes momentos por cada uno de los colectivos profesionales (el trabajador-a social, el psicólogo-a, el pedagogo-a... y ahora el educador-a social) cuando han sentido la necesidad vital de plantearse estas cuestiones (entendiendo por vital los esfuerzos para garantizar su supervivencia o su consolidación como profesión).

Parece que se da por hecho que la protección del usuario es la motivación principal y quizás sea conveniente manifestar alguna duda sobre esta afirmación, sobretodo en un momento en el que la construcción de la profesión y el estatus profesional de sus miembros están en permanente debate.

2. Límites o márgenes de aplicabilidad de los códigos deontológicos.

La segunda cuestión que se plantea a continuación se refiere a las posibilidades de uso realista de los códigos deontológicos, o si se prefiere, a las limitaciones de su función. Para ello, conviene observar qué es realmente un código o mejor, qué no es. Inicialmente es necesario analizar las diferencias entre un código deontológico y un reglamento.

Un código deontológico es un marco de comportamiento moral de carácter orientativo al que el profesional se acoge de forma voluntaria porque comparte el compromiso que emana de sus postulados. Se trata de un texto que se orienta hacia la justicia, y lleva implícita la vinculación hacia determinados principios morales.

Un reglamento es un conjunto de normas de carácter normativo y obligatorio, que regula una práctica o una situación determinada. Se trata de un texto que se orienta hacia la legalidad y lleva implícita la necesidad de orden y normatividad.

Mientras que el primero es orientativo y comporta la voluntad de acogerse, el segundo es normativo y conlleva la obligatoriedad de cumplirlo. En el primero, una posible sanción es de carácter moral, mientras que en el segundo, una sanción es de carácter legal.

Ètica, moral	Reglamento
Deontología, principios morales	Ley, normas y principios legales
Se orienta hacia la justicia	Se orienta hacia la legalidad y el orden
Carácter orientativo, implica voluntariedad	Carácter normativo, implica obligatoriedad

La cuestión es que frecuentemente donde se pide un código deontológico, en realidad se está pidiendo una normativa o un reglamento y sobre este particular hay que tener en cuenta que legalidad y justicia no siempre caminan en la misma dirección. Es legal aquello que está regulado por normas, mientras que es justo aquello que responde a principios morales y sabemos que a menudo, aquello que es justo no necesariamente es legal o que lo que es legal no necesariamente es justo.

Aparece aquí la segunda situación de alerta remarcable: el colectivo de profesionales ha de saber que la reflexión deontológica no sirve para solucionar problemas inmediatos ni para evitar tomar decisiones, sino para construir un sistema de valores profesionales que orienten las actuaciones dentro de unos principios morales. Si lo que se pretende es evitar la toma de decisiones, es decir, evitar situaciones de crisis donde hay que escoger, entonces lo que se está pidiendo es un reglamento.

En el mejor de los casos, un reglamento debe derivarse de un código deontológico, pero esto no ocurre siempre y, por otra parte, tampoco evitará que en determinados momentos el profesional se encuentre frente a la tarea poco grata de tomar decisiones difíciles, precisamente porque el código deontológico puede darle argumentos que le ayuden a decidir, pero no le indicará la decisión que deba tomar.

En realidad, con los problemas deontológicos ocurre algo similar como con los problemas éticos o las cuestiones morales en general: el profesional intenta buscar mecanismos para evitar la aparición de los conflictos y para ello se usan diversas estrategias que coinciden en líneas generales con los grandes paradigmas éticos (Guisán, 1986), a saber:

- Los modelos de valores absolutos, donde la persona (en este caso el profesional) evita la necesidad de decidir acogiéndose a “mandamientos” preestablecidos por una entidad superior que representan una única verdad (lo cual es una forma de negar la esencia del problema moral, esto es, la necesidad de escoger entre diversas opciones entre las cuales ninguna es lo suficientemente buena como para solucionar el conflicto).
- Como oposición a la anterior opción se encuentran los modelos relativistas, donde la persona (el profesional) decide “en conciencia” sin tener que dar explicaciones a nadie sobre su decisión porque los conflictos morales son personales (que es una forma de absolutismo moral llevado al extremo, porque en realidad cada opción personal o de pequeño grupo –una institución frente a otras que tratan la misma problemática, por ejemplo– actúa como un absolutismo moral frente a otras opciones relativistas ante los mismos conflictos éticos).
- Finalmente, aparecen como síntesis de las posturas anteriores los modelos basados en la construcción de mínimos acordados por la colectividad (en este caso colectividad profesional), que niegan la existencia de “verdades” absolutas y fijas pero que tampoco confían en las posiciones relativistas. Esta opción garantiza un cierto acuerdo de partida de todos los profesionales sobre los grandes aspectos valorativos respecto del encargo social de la profesión pero no evita la discusión sobre situaciones concretas debido a las diversas posibilidades de interpretación de sus enunciados.

En la primera opción, un código deontológico y un reglamento se confunden, son una misma cosa. En el segundo caso puede haber distinción entre ellos a costa de la proliferación de códigos de partida, lo cual tampoco facilita el diálogo. En la tercera opción, se distingue claramente el código que sirve de marco, de los distintos reglamentos que tienen por objeto dar respuestas

específicas a los distintos casos concretos. Ahora bien, como se indicaba anteriormente, esta solución no evita pasar por la toma de decisiones porque si ésta no llega a darse y se aplica una respuesta estándar, entonces estamos de nuevo en el primer modelo.

A medio camino entre el código y el reglamento podemos encontrar algún tipo de recomendación que se inspira en principios de excelencia profesional pero que no llega a tener carácter normativo².

Como es bien sabido, en la actualidad la elaboración de códigos deontológicos se inspira en la tercera opción, en sintonía con la reflexión actual basada en los planteamientos dialógicos y comunicativos para la construcción de mínimos consensuados. Aún así, los códigos de mínimos pueden estar inspirados en diferentes orientaciones teóricas o en diversas combinaciones de algunas de ellas (positivistas, kantianas, utilitaristas, críticas...). Aunque siempre suelen ser el mismo tipo de conflictos, desde cada una de estas posibles orientaciones se interpreta de manera diferente la función social del profesional, el encargo que recibe de la sociedad y la propia definición del problema en el momento de decidir las posibles formas de tratamiento de la cuestión.

Entre otros, se pueden mostrar los siguientes ejemplos:

- La persona con la que se trabaja, ¿se define como usuario, como cliente, como ciudadano...?
- El concepto de promoción social, ¿implica garantizar la supervivencia o, por contra, se plantea como mínimos llegar a cotas de bienestar más amplias?
- El trabajo sobre los problemas sociales, ¿debe hacerse solamente con los colectivos que manifiestan problemáticas o el problema social afecta a la sociedad en su conjunto y por ello hay que dirigir proyectos hacia todas las franjas de población (problemáticas o no)?
- La confidencialidad, ¿es la misma para todo el mundo o depende del grado de conflictividad que presenta el colectivo o la persona con la que se trabaja?

² Por ejemplo, se puede consultar A.A.V.V. (1997). La buena práctica en la protección social a la infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

Resumidamente, veremos algunos de estos enfoques (Banks, 1997; Barriga, 1996):

- Podemos encontrar códigos que ponen el énfasis en la excelencia de la profesión y que intentan superar sus dificultades de aplicación amparándose en una pretendida neutralidad del método científico y técnico en el que se basa la profesión. Es frecuente encontrarlos en profesiones que están haciendo un salto desde posiciones más o menos intuitivas y arcaicas hacia la profesionalización y la tecnificación de las respuestas al encargo social (esta tecnificación garantiza un rigor y, por extensión, un estatus).
- Encontramos también códigos burocratizados que ponen en énfasis en el rigor por el cumplimiento del encargo recibido desde el organismo que contrata al profesional. En estos casos, el profesional no tiene opinión propia y adopta el criterio fijado, por ejemplo, por una administración. En estos casos, se supone que el organismo que regula la práctica profesional actúa en aras del “interés general” o del bienestar público, con lo cual parece quedar justificada la virtual anulación del profesional a la hora de tomar decisiones y la opinión de la persona afectada.
- Finalmente, se pueden encontrar códigos de carácter crítico que ponen el énfasis en la voluntad de cubrir la necesidad del usuario, entendiendo que su situación desfavorable es el resultado de una desigualdad social o de la presión estructural que se debe superar no con ayudas de carácter paternalista sino con cambios estructurales.

Llevados al extremo, cada una de estas opciones tiene sus riesgos:

En el primer caso, ante una situación valorativa se hace prevalecer la rigidez del método o del procedimiento frente a otras posibilidades de actuación menos exactas desde el punto de vista técnico pero más aconsejable desde el punto de vista humano, cayendo en una especie de “despotismo técnico”.

En el segundo caso, se puede llegar a definir la finalidad de la intervención sin tener en cuenta el contexto real donde se produce la problemática social, de manera que se fijan objetivos que responden más a un espejismo de lo que

debería ser y no tanto de lo que realmente puede ser. Se cae entonces en lo que se conoce como “moralismo fundamentalista”.

El tercer caso, el riesgo de esta opción se concreta en el hecho de considerar que todos los usuarios están en condiciones de valorar objetivamente su situación y de decidir claramente que problemáticas deben solucionarse y de qué forma debe hacerse. Sin negar la necesidad de que la persona afectada participe activamente en su proceso de actuación social, dejarlo todo en sus manos puede llegar a limitar notablemente el progreso hacia formas de vida más favorables personal y socialmente.

Como conclusión de este segundo punto, conviene remarcar que el código deontológico es un resumen, una síntesis de aspiraciones y obligaciones que puede tener un amplio abanico de orientaciones ideológicas tanto para su elaboración como para su aplicación. Como síntesis que es, deja abierto un notable margen de interpretación desde diversos enfoques ideológicos que puede o no coincidir con el enfoque que se le quiso dar en el momento de su elaboración, ya que el hecho de que un código de mínimos se elabore desde una perspectiva teórica determinada no garantiza que su uso sea desde esa misma perspectiva y perfectamente puede ser leído desde otra óptica. Esto hace que el conjunto de puntos que lo constituyen sea permanentemente un arma de doble filo por la plasticidad con que se puede llegar a usar. Como ya indicamos anteriormente, el código deontológico es una condición necesaria pero no suficiente para el tratamiento de las cuestiones valorativas.

3. Condiciones para la eficacia mínima de un código deontológico.

En esta tercera parte se expondrán algunas opiniones referidas a la aplicabilidad real y efectiva de los códigos deontológicos en su doble función de consolidar la profesión y garantizar la excelencia del encargo social respecto de los derechos de los usuarios.

Como se apuntaba anteriormente, el código deontológico es una síntesis que recoge unas orientaciones ideológicas previas. En este sentido, este

instrumento no debe ser tanto un punto de partida como un punto de llegada, de encuentro.

Expuesto como un punto de partida, se presupone que el uso del instrumento se basa en el consenso de sus postulados. Esta cuestión es claramente insuficiente porque, como vimos anteriormente, la coincidencia en los diferentes puntos que lo constituyen no presupone que se interpreten de la misma forma, que se compartan sus intenciones o que se coincida en la orientación de la que se partía en el momento de elaborarlo. Por otra parte, esto puede producir una cierta fractura entre el colectivo profesional que debe usar este instrumento y el comité o grupo de expertos que lo han elaborado. Inevitablemente, se vuelve a aumentar el distanciamiento entre teoría y práctica cuando, por la propia definición actual de profesional reflexivo, estos campos deben estar integrados armónicamente en formatos de investigación acción.

Expuesto como punto de llegada, exige un trabajo previo de discusión por parte del colectivo profesional donde se clarifican y consensuan las cuestiones básicas de la profesión. A partir de este momento, el proceso puede cerrarse con la elaboración de un código que representa la síntesis de las aspiraciones y autoobligaciones que el colectivo ha escogido libremente. Desde esta posibilidad se reduce la distancia entre “pensadores” y “actuadores” (modelo opuesto al del profesional reflexivo y la investigación acción) y se trabaja conjuntamente para el progreso de la profesión.

Aparece finalmente la tercera situación de alerta: para que un código deontológico realmente cumpla su función y sea incorporado eficazmente como un instrumento de trabajo por todo el colectivo profesional, debe producirse inicialmente un debate amplio que lleve a un acuerdo marco sobre las cuestiones fundamentales a partir de las cuales se pueda elaborar este código. Es básico que todo el colectivo profesional participe activamente en esta discusión, con el fin de clarificar y unificar los elementos i/o rasgos que definen la profesión, el rol que desempeña el actor social frente a otros profesionales, las responsabilidades que debe asumir, el espacio social que ocupa, la visión que se tiene sobre la idea de dificultad social y las formas de abordar esta problemática. No es lo mismo trabajar desde la perspectiva del educador como artesano, desde la óptica del educador tecnocrático o desde la opción del

educador crítico (Vilar, 1996), tanto por la concepción del propio rol profesional que conlleva cada una de estas posibilidades como por el modelo explicativo de la dificultad social, los formatos de intervención o la actitud ante el usuario que de cada una de ellas se deriva.

Sólo después de este trabajo reflexivo de construcción conjunta de la profesión, se puede aspirar a la generalización y al uso eficaz, dentro de sus posibilidades, de un instrumento como es el código deontológico.

Se invita pues, desde estas líneas, a la implicación activa de todas las personas que componen este colectivo profesional a la reflexión y el estudio sobre cuestiones deontológicas.

4. Conclusiones.

En las anteriores líneas se ha intentado mostrar que la complejidad intrínseca de las acciones sociales comporta una permanente dificultad que forma parte de su naturaleza y que no pueden ser eludida con mecanismos externos de regulación como pueda ser un código deontológico, de manera que la conflictividad moral es inevitable y se convierte en un elemento constitutivo de la intervención social. No obstante, este tipo de mecanismos será de una gran eficacia siempre que el conjunto de personas que deben acogerse a un código hayan participado activamente en la reflexión de los elementos sobre los que se basa su función social, de manera que el código deontológico entendido como punto de encuentro, de síntesis, tenga un alto grado de consenso no sólo en su formulación sino también en su aplicación o en los posibles reglamentos que de él se deriven.

La limitación principal de este instrumento es, precisamente, que orienta pero no evita la toma de decisiones (y desde nuestro punto de vista nunca la debería evitar). Ante situaciones complejas de dificultad, no hay soluciones sencillas y lineales, ni respuestas estereotipadas. Aunque pueda parecer una obviedad, conviene que el profesional aprenda a convivir con la incertidumbre de no tener respuestas a muchas de las situaciones que se le presentarán en la vida profesional. Precisamente, las profesiones que giran alrededor de la intervención social se caracterizan por presentar infinidad de preguntas pero muy pocas respuestas.

Ahora bien, como las decisiones que deben tomarse frecuentemente comportan dilemas morales, sobre todo si se es consciente de los riesgos que se corren cuando una elección no ha sido la correcta, es también fundamental que cada equipo profesional haga un ejercicio de clarificación de valores para saber exactamente cuál es su punto de partida, su posicionamiento. Teniendo claro este aspecto y con la ayuda de un código deontológico suficientemente reflexionado, las decisiones difíciles que deban tomarse disminuirán notablemente su componente de angustia o tensión emocional. En este sentido, será fundamental en la formación básica insistir en los mecanismos que facilitan la toma de decisiones porque ésta será una de las claves de la profesión.

También es importante tanto en la formación básica como en la formación permanente, tomar conciencia y optar por una posición ideológica en el ejercicio profesional. Conviene insistir en el hecho que la neutralidad no existe y que las posturas tecnocráticas que evitan pronunciarse también tienen una alta carga ideológica implícita.

Este es un terreno muy particular, pero desde nuestro punto de vista el profesional de la acción social (sobre todo en contextos de dificultad) debe tener una carga crítica clara porque su profesión parte de la desigualdad crónica entre colectivos y la finalidad última es precisamente eliminarla o reducirla. Como indica J. Funes (Funes, 1995), “es necesario actuar desde el derecho a ser persona y no desde la amenaza de llegar a ser problema”.

Precisamente, como ya indicamos anteriormente, hay una obligación moral en la actuación del agente social de convertirse en la voz de aquellos que no la tienen, en “abogado social de las minorías” (Barriga, 1996), porque también forman parte de la ciudadanía. La ética de la responsabilidad, precisamente, es la que opta en última instancia por decantarse hacia el sujeto en dificultad, frente a los otros factores en tensión (la profesión, los colegas, la institución que contrata o el encargo social).

Optar por un modelo orientado hacia esta dirección implica reflexionar sobre cuestiones clave como por ejemplo, ¿cómo mantener el equilibrio entre el encargo político y la necesidad del usuario sobre todo cuando estos dos elementos van en direcciones opuestas? ¿Cómo debe ser la aplicación de un

código deontológico en estructuras muy jerarquizadas y burocratizadas? ¿Cuál es el grado de compromiso personal que debe asumirse en la práctica profesional? ¿Para qué sirve la evaluación de la intervención, cómo se determinan los criterios que ayudan a definir qué hay que evaluar (Barriga, 1990)? ¿Cómo se garantiza que la evaluación realmente controla la excelencia y la eficacia del servicio que se presta si se trabaja con población sin opción a la queja? ¿En definitiva, cual es la función social de la evaluación (Casas, 1997)? Como se ve, ante este alud de cuestiones valorativas, el posicionamiento es inevitable.

En este sentido, siempre viene bien una cierta dosis de disidencia ante las posturas ya consolidadas en un grupo, administración o asociación profesional, aunque finalmente esta postura no deba siempre generar un cambio y sirva, después de ponerlas en cuestión, para seguir pensando con mayor solidez lo que ya se mantenía.

Entraríamos aquí en un debate interesante sobre la contribución de los agentes sociales a la perpetuación o eliminación de las dificultades y desigualdades. Son suficientemente conocidas las posturas más críticas hacia la ineficacia de las profesiones sociales que lejos de disminuir la problemática social (amparándose en la complejidad de los casos que se tratan y la falta crónica de medios) contribuyen a aumentarla o mantenerla en unos números estables, de manera que permiten estabilizar o incluso aumentar el “parque” de profesionales de lo social. Han hecho de la dificultad social un nicho laboral para la creación de profesiones inhabilitantes (Illich, 1985).

En relación con esta idea, queda pendiente aún una reflexión deontológica global de todos los agentes sociales entendidos como una unidad que desde las diferentes profesiones intervienen en una acción social, no tanto para consolidar sus diferentes orígenes profesionales y reivindicar su parcela como para dar respuestas eficaces de carácter interdisciplinar a los problemas de los “usuarios”. Ése es el gran reto.

En este sentido se da un equívoco cuando se entiende y justifica que la especialización debe tener como mal menor la segregación y la pérdida de visión de conjunto. La alta especialización es fundamental para poder analizar adecuadamente los múltiples detalles que configuran una problemática; ahora

bien, esta especialización sólo tiene sentido cuando hace un camino de ida y vuelta, esto es, la ida es el estudio en profundidad desde las diferentes disciplinas y la vuelta es la integración armónica de todos esos conocimientos para explicar el problema y encontrar la mejor solución porque el protagonismo no está en la profesión y sus profesionales, sino en el usuario y su problemática. Por ello, una propuesta de futuro será construir códigos deontológicos no tanto desde la profesión de origen como desde la problemática que se pretende erradicar. Por ejemplo, no sería descabellado pensar en una ética de la acción social que incluya a todos los profesionales que participan en un equipo interdisciplinar en lugar de tener el código deontológico del trabajo social, del psicólogo social, del educador social, del maestro... De todas formas, este punto se dará cuando la consolidación profesional esté asegurada y seamos capaces de pensar más en el otro que en uno mismo.

Quizás, la mejor manera de acabar esta reflexión es reproduciendo las palabras de S. Barriga (Barriga, 1997, p. 34):

“la paradoja máxima que experimenta el interventor psicosocial radica en que el objetivo último de su acción es poder prescindir de sus servicios profesionales. Su labor exitosa concluye con su desaparición profesional. Es decir, que su tarea debe ser considerada como provisional y supletoria de la autocapacitación del ciudadano para tomar las riendas de su destino adoptando estilos de comportamiento saludables y solidarios”.

BIBLIOGRAFÍA.

AA.VV (1997) La buena práctica en la Protección Social a la Infancia. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

A.A.V.V. (1989) Codi d'Ètica dels Assistents Socials de Catalunya. Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya. Barcelona.

Banks, S. (1997). Ética y valores en el trabajo social. Barcelona. Paidós.

Barriga, S. (1990). "Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas". Revista de Psicología social. N. 5. Pag. 267 a 280. Madrid.

Barriga S. "Dilemas éticos en la intervención psicosocial". En Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). (1996). Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Barcelona. EUB. Pag. 24 a 36.

Bermejo, Francisco (coord.) (1996) Ética y trabajo social. Madrid. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

Casas, F. (1997). "Funcions socials de l'avaluació". Educació social. N. 5. Pag. 11 a 24. Barcelona.

Conill, J. "Aspectos éticos de la intervención psicosocial". En Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). (1996). Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Barcelona. EUB. Pag. 37 a 54.

Cortina, A. (1986). Ética mínima. Tecnos, Madrid.

Funes, J. (1995). "Lecturas inadaptadas sobre los ciudadanos con dificultades sociales". En Comunicación, Lenguaje y Educación. N. 27. Pag. 31 a 38. Madrid.

Gichure, C. W. (1995). La ética de la profesión docente. Ediciones de la Universidad de Navarra S.A. (Eunsa). Pamplona.

Guisán, E. (1986). Razón y pasión en ética. Barcelona. Antropos.

Illich, I. (i altres) (1981). Las profesiones inhabilitantes. Barcelona. Blume.

Pantoja, L. (1998). "Introducción al esbozo de código deontológico del educador social". Claves de Educación social. N.3. Abril. Barcelona.

Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). (1996). Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Barcelona. EUB.

Sánchez, A. "Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial". En Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). (1996). Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Barcelona. EUB. Pag. 55 a 75.

Trilla, Jaume (1985). La educación informal. Barcelona. P.P.U.

Trilla, J. (1992). El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación. Barcelona. Paidós.

Vilar, J. (1996). "De la planificació a la programació. Instruments metodològics per al disseny de les intervencions educatives". Rev. Educació social. N. 3. Juny de 1996. Barcelona.

13. Vilar, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. Reflexions i possibles línies de treball. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17 (pp. 10-27). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Resum.

En aquest article es descriu la manera com l'ètica professional està present l'ètica en la pràctica quotidiana de l'educació social. S'indiquen les dificultats que els professionals tenen per integrar-la com un element quotidià més dins de la seva activitat i se suggereixen tres vies de treball que possibilitin normalitzar les qüestions ètiques en la reflexió i l'acció professional.

L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. Reflexions i possibles línies de treball.

“Yo apunté que a mí siempre me interesaron los hombres que luchan por una causa distinta de la de sí mismos, sólo que, en última instancia, al luchar por los demás luchamos también por nosotros mismos. Y que en esa no-disociación residia la verdadera *ética*.”

S. Pániker. Segunda memoria.

Ètica i acció professional.

Per què avui dia es parla tant d'ètica professional? De què parlem, a què ens referim quan parlem d'aquestes qüestions en el camp de l'acció social? Realment, què té a veure la reflexió ètica (que és pausada, diferida, “atemporal”, genèrica i global) amb la realitat professional (que és accelerada, directa, immediata, concreta i específica)? I si tot això realment és important, quins coneixements hem de tenir i què hem de saber fer per incorporar l'ètica en la vida professional?

Aquestes són algunes de les preguntes que ens serviran de punt de partida per iniciar una reflexió sobre el sentit que ha de tenir l'ètica professional, entesa com l'orientació cap el “be comú social” que aporta una professió i la seva concreció en criteris deontològics, això és, en els deures i les obligacions específiques de cadascuna de les professions (Fernández, J.L.; Hortal, A., 1994).

Inicialment, destacarem dos arguments o qüestions a partir dels quals considerarem que és necessari parlar d'ètica professional en el camp social. El primer argument fa referència a la presència ineludible de les qüestions ideològiques i valoratives en aquest terreny professional. El segon, fa referència a les conseqüències que té l'exposició permanent a situacions de presa de decisions difícils o impossibles, per a la salut mental del professional.

Acció social, ideologia i valors.

La primera qüestió que convé recordar és que les professions que giren al voltant de les accions socials no són neutres, sempre manifesten algun tipus de bel·ligerància més o menys activa cap a uns valors o uns altres (Trilla, 1992). La seva acció parteix sempre d'un posicionament ideològic a partir del qual es fa la selecció de les prioritats i es construeix el sistema de respostes, de manera que les accions socials o socio-educatives tenen com a punt de partida uns valors que posteriorment hi ha qui pot intentar dissimular-los en forma de criteris científics.

En aquest sentit, l'intent de funcionar amb plantejaments exclusivament tecnocràtics s'han mostrat clarament insuficients per donar "bones respostes" a una àmplia gamma de situacions complexes de la realitat social. Les professions socials van tendir a utilitzar mètodes científics en un intent d'augmentar el rigor i la sistematització en l'acció i la neutralitat en la presa de decisions.

Òbviament, l'ús de procediments estandarditzats clarament racionalitza tots aquests processos, però no evita adoptar una posició des de la que s'interpreti la realitat i es decideixin les prioritats. Així doncs, el problema no està només en l'elecció del millor mètode, sinó que l'estratègia utilitzada respon a una forma específica d'interpretar la situació que s'estudia, és a dir, a un posicionament ideològic sobre la realitat. En aquests casos, la tècnica no soluciona les dificultats derivades de l'elecció, perquè les qüestions valoratives només poden tractar-se des del món dels valors, de la mateixa forma que les qüestions tècniques necessiten respostes tècniques i les qüestions científiques necessiten respostes científiques (Sánchez, 1996).

El conflicte de valors que es deriva del posicionament polític i ètic sempre està present, malgrat que sovint les accions socio-educatives o projectes concrets es viuen com fets aïllats i independents, allunyats de les grans declaracions ideològiques. Cal recordar que els projectes estan vinculats a polítiques socials que determinen les formes com s'han de tractar les diferents situacions, de manera que tot i tenir sempre un marge de maniobra en funció de l'estil personal, el col·lectiu professional ha d'assumir i no pot modificar els condicionants que es deriven del marc legal i jurídic (en el fons, ideològic) on

desenvolupa la seva activitat¹. Per exemple, no pot modificar els circuits d'actuació dins de la xarxa, no pot crear nous itineraris, no pot dissenyar altres mesures diferents a les que preveu la llei ni pot deixar d'aplicar el que la llei dictamina; és més, el propi projecte on desenvolupa la seva tasca existeix, perquè s'ajusta a un programa i a un pla, és a dir, a una política d'actuació específica.

Evidentment, si s'està d'acord amb la forma com s'està interpretant la realitat i consegüentment amb la manera de tractar les diferents situacions socials, el grau de conflicte disminueix de forma dràstica.

Tot i això, que no hi hagi contradiccions respecte de les directrius més genèriques de l'acció no evita que no n'hi puguin haver en un marc més microsocial, ja sigui amb altres professionals o amb el destinatari de l'acció².

Acció social, desencant i malestar moral.

La segona qüestió que ens porta a parlar de deontologia és la relació que s'estableix entre el desencant sobre el sentit de la feina (que pot portar a situacions d'estrès), i l'exposició permanent a situacions on s'han de prendre decisions poc satisfactòries que no permeten trobar fàcilment "la bona resposta". De fet, l'expressió "bona resposta" ja és una forma freqüentment errònia d'analitzar les realitats, perquè pressuposa des d'un punt de vista mecanicista que el coneixement de les causes ens permetrà alterar els seus efectes o, dit amb unes altres paraules, que totes les situacions tenen possibilitat de ser solucionades si es canvien substancialment les causes que les generen.

¹ Un exemple clar i actual és la nova llei d'extranjería. Molt probablement, allò que la llei determina i les possibilitats d'actuació que possibilita, disten molt del que els professionals que treballen amb col·lectius d'immigrants consideren que hauria de ser la seva tasca. Aquest fet s'aguditza en funció del grau de dependència que s'estableixi amb les administracions.

² Recordem que des del punt de vista deontològic com a mínim es tenen responsabilitats cap a sis elements o punts de tensió en el moment de prendre decisions (Banks 1997):

- Cap a la pròpia ideologia del professional (o consciència personal).
- Cap al destinatari de l'acció (que té unes expectatives posades en els "experts").
- Cap a l'entitat contractadora (que demana un cert sotmetiment als valors de l'organització).
- Cap a la societat (que espera la solució dels problemes dels professionals),
- Cap als col·legues (que tenen unes parcel·les i punts de vista que s'han de respectar).
- Cap a la professió (que va construint una imatge social en funció de les seves actuacions).

Les situacions on el professional és més vulnerable i està més abocat a patir estrès són les que definirem com “encàrrecs impossibles”. Com és ben sabut, es tracta de situacions on les possibilitats reals d’assumir el seguiment i la resolució d’una situació o d’assolir uns objectius mínims són pràcticament inexistent³. Aquestes situacions s’arriben a produir no només perquè algú fa una petició desmesurada, sinó perquè els equips professionals no tenen una consciència explícita de les seves possibilitats i dels seus límits, en funció d’un marc de referència. Així doncs, com que no hi ha paràmetres explícits per manifestar la impossibilitat d’assumir un encàrrec, el professional o el seu equip inicia una feina que està condemnada al fracàs des del seu inici, freqüentment acompanyada d’altres dosis d’agressivitat, ja sigui per part de qui et demana que tractis el problema, per part de qui se suposa que ha de col·laborar en la solució del problema i per part de qui se suposa que és “el problema” (aquest últim, segurament amb més raó, perquè pot ser convertit en “problema” per decret llei d’un dia per l’altre). En aquest escenari, el professional inevitablement retornarà l’agressivitat que rep en forma d’agressivitat, tant cap ell com cap els altres⁴.

Hi ha clarament altres fets que aboquen a una situació de desencant i d’estrès (condicions laborals, major o menor interès de la tasca que es porta a terme, estructura més o menys participativa de l’organització, resultats que s’obtenen al final de cada actuació...) però en realitat tots aquests factors contribueixen a posar el professional en situació de viure la seva acció quotidiana de forma extrema i inevitablement apareixen els dilemes.

A més a més, el “combat” és desigual, clarament desequilibrat, perquè en l’intent d’enfrontar-se a situacions crítiques farcides de dilemes que no podrà solucionar, no es juga només des de la capacitació i la racionalitat, sinó que entren en escena mecanismes de caràcter afectiu que minen la resistència emocional del professional. En aquests moments, del que estem parlant és de

³ Ja sigui per l’altíssima complexitat del cas, la inexistència de recursos, l’absència d’una línia d’actuació precisa o per l’existència de factors “contaminants” externs al problema (per exemple, mala relació entre administracions de signe polític oposat, o la negació sistemàtica de l’existència d’un problema).

⁴ Aquestes situacions extremes d’agressivitat freqüentment deriven en situacions de maltractament institucional.

la seva “salut moral” (Guisán, 1986), aspecte que inevitablement ens porta a l'ètica.

Si integrem els dos aspectes que fins ara hem apuntat, (la càrrega ideològica en els contextos socio-educatius i la tensió emocional derivada de la presa de decisions), ens trobem que els conflictes de valor tornen a aparèixer amb tota la seva contundència.

De fet, aquests mai no havien marxat, però havíem caigut en el miratge tecnocràtic on no hi havia cabuda (si més no teòricament) per als dilemes. És imprescindible reconèixer que els valors es troben en el centre de les accions socials, són ineludibles en aquest marc professional i la reflexió moral no és un fet excepcional per a moments solemnes sinó que forma part de la quotidianitat. Aquesta és una ocupació que neix fonamentalment per l'existència de desigualtats i conflictes, de manera que el conflicte és un dels eixos centrals d'aquest camp de treball.

Per altra banda, la realitat present no ens porta sinó cap a una major necessitat de definir un posicionament ètic des del qual poder prendre decisions morals. Aquesta serà una tasca clau per tractar amb criteris de justícia els desequilibris del nou mil·lenni: el progressiu augment de la desigualtat entre països desenvolupats i països en vies de desenvolupament, el notable creixement del quart món a les grans ciutats, els conflictes interculturals, la fallida de l'estat del benestar o els efectes de la globalització són exemples que no permeten ser massa optimista respecte de la possibilitat que els professionals de l'acció social vagin cap a un futur “rutinari” i mecànic en les seves tasques.

Inevitablement, ens hem de tornar a plantejar les qüestions bàsiques: què significa haver tingut èxit? Què vol dir haver fet una “bona feina”? En definitiva, de què som responsables i davant de qui? (Conill, 1996).

Qüestions morals, problemes morals i dilemes morals. Formes d'optimització.

Ara bé, que l'ètica sigui un element quotidià molt present, no vol dir que els agents socials hagin d'estar permanentment discutint dilemes, entre altres raons, perquè la lògica de l'acció social demana respostes immediates, malgrat que sigui sobre temes de fons que necessiten una lenta reflexió.

En aquest sentit, pot ser d'utilitat distingir entre qüestions morals, problemes morals i dilemes morals (Banks, 1997).

Les qüestions morals són els elements habituals en el teixit de les situacions socials. Hi són, però no vol dir que necessàriament s'hagin de convertir en un fet conflictiu.

Els problemes morals són situacions de conflicte de valors que tenen una resposta més o menys estructurada. Seguint el raonament anterior, pot donar-se el cas que alguns dels valors que s'indicaven entrin en conflicte i s'hagi de prendre alguna decisió.

Els dilemes morals són situacions de major excepcionalitat on cal prendre una decisió, tot sabent que probablement cap de les respostes adoptades sigui prou adequada, perquè no satisfarà les necessitats ni les expectatives dels agents en conflicte.

A partir d'un exemple il·lustrarem els tres conceptes.

En el camp professional de l'acció social és habitual que estiguin present elements morals com poden ser el dret a la llibertat, el respecte a l'autonomia o la comprensió de la diversitat cultural. Com es pot veure, aquests elements no són necessàriament problemàtics, però configuren l'univers moral i conceptual del dia a dia.

Ara bé, una persona de cultura i religió diferent a la del país on treballa i viu pot demanar deixar d'anar a treballar o interrompre la seva feina, perquè ha de realitzar un ritual religiós?

Un segon exemple: un adolescent menor d'edat, tutelat per l'administració, pot sortir un divendres tota la nit com fan els joves de la seva edat, o pel fet d'estar en una institució s'han d'incrementar les mesures de protecció i no s'ha d'assumir el risc que passi la nit fora del centre?

Com es pot veure, en aquestes situacions es troben diversos valors en conflicte, com poden ser el respecte a la identitat vers el respecte a les obligacions del país d'acollida o el dret a la igualtat vers l'obligació d'exercir una funció de tutela de forma rigorosa.

Seguint amb aquests exemples, la primera vegada que es produeix una situació com la que es descriu ens podem trobar davant d'un dilema ètic que s'ha d'analitzar detingudament i que segurament, d'entrada, no té una solució ràpida ni fàcil. Ara bé, el que no pot ser és que totes les vegades que es produeixi aquesta situació, el professional o el seu equip tingui un dilema. Necessàriament cal tenir un sistema de respostes organitzades i argumentades que s'aplicaran en cadascuna d'aquestes situacions, quan es manifesti el problema. En el moment que s'hagi sistematitzat un sistema de resposta per a les situacions anteriorment descrites s'haurà passat d'estar en un dilema moral a estar en un problema moral.

La idea fonamental és que en un equip s'ha de disminuir el nombre de dilemes i els ha d'anar convertint progressivament en problemes morals. Evidentment, sempre hi haurà dilemes, sempre hi haurà situacions que no puguin ser tractades des del marc de resposta que s'ha construït, perquè, de fet, això és la normalitat en aquests contextos. Però el que també cal tenir en compte és que si no es disposa d'aquest mecanisme, l'equip funcionarà "per reacció" davant de les múltiples situacions de dificultat, enlloc d'avançar-s'hi.

A major nombre de respostes reactives, major serà el grau de tensió i d'improvisació que es visqui en la relació amb el destinatari de l'acció mentre que, per contra, a major nombre de previsió, disminuirà notablement les situacions de tensió i simultàniament es disposarà de mecanismes per analitzar la situació excepcional. La primera situació pot ser perfectament generadora de "males pràctiques", pel que comporta de falta d'anàlisi i d'immediatesa, mentre que la segona garanteix la reflexió en la presa de decisions.

La perspectiva cibernètica⁵ ens permet il·lustrar-ho clarament amb la utilització del concepte d'optimització.

La forma més primària d'actuació davant d'una situació comunicativa entre sistemes és l'optimització adaptativa, que es caracteritza per actuar de forma "reactiva" davant dels diferents estímuls que intercanvia amb la realitat.

⁵ La bibliografia sobre aquesta temàtica és ampla i diversa. Algunes obres fonamentals són: Sanvisens, A. (1987) "Concepción sistémico-cibernética de la educación", a Castillejo, J.L.; Colom, A.J.; *Pedagogía sistémica*. C.E.A.C., Barcelona.; Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. P.P.U., Barcelona.; Puig, J. (1986); *Teoría de la educación*, P.P.U., Barcelona.

Una segona forma d'optimització més elaborada és de caràcter projectiu, que es caracteritza per la possibilitat de crear un medi propi, un marc que preveu respostes a un conjunt d'intercanvis comunicatius, de manera que s'anticipa a l'aparició de la situació comunicativa mitjançant la utilització d'un ventall de propostes preestablertes.

Finalment, l'optimització introjectiva es basa en l'autoconsciència i la creació de patrons propis. És una capacitat humana basada en la capacitat de pensar-se. El jo autoconscient respon a la capacitat que la persona té de ser conscient del propi pensament, de les pròpies reflexions i els propis actes. Es planteja objectius, planifica l'acció, dirigeix la seva realització i avalua els resultats (Puig 1987). És un pas qualitatiu fonamental perquè manifesta la capacitat no només d'acumular experiències sinó de crear patrons a partir dels quals construir respostes.

En l'exemple anterior, una situació de dilema es correspon a una optimització adaptativa (es reacciona a posteriori de l'aparició del conflicte). La conversió dels dilemes en problemes morals es correspon amb una optimització projectiva (s'avancen respostes previstes a situacions ja conegudes que s'espera que passin).

La possibilitat de sistematitzar respostes es dona per dos tipus de raons: una, més simple, que consisteix en l'acumulació "d'experiències" mitjançant les reaccions adaptatives; la segona, més elaborada, que consisteix en la construcció d'un patró o un marc d'interpretació a partir del qual generar respostes. En aquesta segona opció s'ha posat en funcionament l'optimització introjectiva. Des del punt de vista de l'ètica professional, aquesta optimització podríem associar-la a la construcció d'una guia de "bones pràctiques" o el disseny d'un codi deontològic. Paral·lelament, aquests dos instruments de guia també representen un marc a partir del qual discutir i enfocar els dilemes que es plantegen en les situacions més "reactives".

La construcció d'un espai de treball i reflexió des de la perspectiva ètica.

Fins a aquest punt hem intentat mostrar la necessitat d'incorporar la reflexió deontològica en l'activitat bàsica de l'agent social. Ara bé, tot i la voluntarietat per ubicar-se en un univers ètic, ens hem de preguntar: quines són les passes,

les tasques, el tipus de treball que un grup de professionals ha d'iniciar per fer de l'ètica un element quotidià? De quins elements disposem que ens serveixin de punt de partida?

L'element bàsic al voltant del qual ha de girar la construcció d'una posició ètica és el codi deontològic. Aquest és el document de referència de la professió on s'indiquen els principis bàsics que guien l'acció. Ara bé, el codi deontològic té sentit sempre que els seus postulats siguin interpretats des de posicions compartides. En el cas contrari, es converteix en un text generalista que permet múltiples interpretacions, la qual cosa és clarament insatisfactòria en els moments de dificultat en què es necessiten orientacions precises. Com ja vam apuntar en un altre moment, serà un element clau sempre que es converteixi en un "punt d'arribada", és a dir, en el resultat d'un procés de clarificació i construcció conjunta entre tot el col·lectiu de professionals, i tindrà importants dèficits si s'utilitza com a "punt de partida", és a dir, si es pressuposa que tot el col·lectiu professional l'interpreta de la mateixa forma sense un treball reflexiu previ (Vilar 2000).

Tres línies bàsiques d'acció per a la construcció d'un univers ètic.

Les propostes que apuntarem a continuació són la conseqüència d'algunes observacions realitzades durant un estudi sobre els principals conflictes ètics del professional de l'acció social⁶.

Una de les principals observacions que vam fer és que la identificació de conflictes concrets és un camí difús i imprecís que no clarifica ni ajuda a avançar, si més no inicialment, en el tractament de les qüestions de caràcter ètic, per les raons que a continuació s'apunten.

Identificació de la dimensió ètica de les professions com un element aliè al dia a dia:

- S'identifica amb reflexions filosòfiques distants de la realitat professional.
- S'associa a idees massa "etèries", poc operativitzables.

⁶ La recerca està organitzada en dues fases, la primera entre els anys 1998 i 2000 i la segona actualment, durant el curs 2000-2001.

Dificultat en l'anàlisi de les situacions ètiques descrites:

- No sempre es fa una adequada distinció dels escenaris on es donen els conflictes i els conflictes o dilemes ètics que es donen en aquests escenaris.
- Freqüent vivència individual del conflicte. Es tendeix a l'autoproblematització o a identificar els conflictes d'un àmbit com exclusius d'aquell àmbit.
- Dificultat per identificar les causes generadores del conflicte i els valors en oposició.

Gran amplitud i dispersió de temàtiques i de formes de llegir la realitat:

- Gran diversitat de problemàtiques, difícilment organitzables ni categoritzables.
- Ubicació en "perspectives" o formes de mirar la realitat professional potencialment complementàries, però inicialment incomunicades entre elles, de manera que semblen professions diferents (p.ex. preocupació per elements referits a la funció social enfront de preocupacions de dinàmiques internes dels equips).
- Interpretació de la realitat des de models antagònics.

El que es va poder confirmar és que el conflicte concret freqüentment és el resultat d'una tensió entre valors no necessàriament explícits. És a dir, són el marc, l'escenari on hi ha valors en oposició, però aquesta valors freqüentment estan "amagats". En segon lloc, de conflictes ètics concrets n'hi poden haver tants com persones en pensin des de la seva sensibilitat. Aquesta amplitud és impossible de sistematitzar; cal trobar altres mecanismes més "generalistes" si no ens volem perdre en l'anècdota. Per altra banda, la discussió sobre els "grans temes" (la privacitat, la llibertat...) tampoc no aporta cap solució als problemes concrets perquè es pot estar d'acord sobre el tema en termes genèrics i continuar sense tenir respostes en la situació concreta (per això és, precisament, un dilema moral).

Davant d'aquesta complexitat, vam arribar a la conclusió que l'abordatge de les qüestions deontològiques en el terreny de les accions socials ha d'evitar

centrar-se inicialment en les problemàtiques concretes, circumstancials i tancades en els diferents àmbits. Contràriament a això, ha de ser un treball per una banda més genèric i a la vegada transversal a tots els àmbits, perquè del que es tracta és de construir un marc compartit d'anàlisi i resposta.

En segon lloc, aquest treball ha de partir directament de les persones que estan en primera línia⁷ i ha de consistir en un procés sistemàtic de reflexió, anàlisi, construcció i projecció sobre la deontologia i el conflicte ètic, que s'ha de concretar en les següents tres línies de treball simultànies:

- Construcció d'una identitat professional compartida.
- Identificació i explicitació d'un model interpretatiu de la realitat social i, conseqüentment, d'una proposta d'acció.
- Inici de processos d'anàlisi de conflictes ètics en equips professionals i de construcció de respostes consensuades.

Construcció d'una identitat professional.

Un bon nombre de preocupacions que van aparèixer en l'estudi que abans hem citat estan directament relacionades amb la necessitat de trobar un sentit i una funció social a la professió: quina és la finalitat operativa de l'acció social, de què s'és responsable, davant de qui... En la història recent d'algunes professions del marc social (l'educació social, per exemple), la identitat s'ha anat construint en funció de l'encàrrec i les possibilitats reals d'actuació que es donen en cada context de treball, de manera que si canviava el marc de treball, finalment canviava també el sentit de la professió. Per altra banda, si els diferents àmbits de treball funcionen amb criteris i finalitats molt diferenciades, no hi ha un reconeixement entre professionals com membres d'una mateix col·lectiu i fins i tot es poden duplicar tasques. En aquest sentit, és necessari no confondre la figura professional amb els estils possibles de treball, per evitar multiplicacions innecessàries de persones que, en un intent de trobar el seu

⁷ Tot i que la presència de persones "expertes" pot ser útil per dibuixar un guió de temes a reflexionar, s'ha d'evitar caure en situacions en les que l'expert dictamina i dona solucions. Parlar d'ètica és parlar d'autonomia i de sentit crític, i això només és possible des del treball constructiu dels professionals que gestionen la seva realitat.

espai en el mercat del treball, acaben convertint-se en els professionals inhabilitants que ja va descriure Illich⁸.

Les anteriors raons fan que la primera línia de treball que es recomana estigui dirigida a construir la identitat i simultàniament a definir la funció, la finalitat i la responsabilitat d'aquesta ocupació en l'estructura social. L'existència "d'encàrrecs impossibles" podria veure's clarament reduïda si el col·lectiu professional fixa bé les finalitats de la professió, les seves possibilitats reals, els seus mètodes de treballs i la imatge que té del destinatari de la seva acció. No és saludable per a la professió ni per als professionals anar a remolc del que dicten les polítiques socials. Caldrà seguir aquestes polítiques, però des d'una identitat construïda, no des d'una identitat permanentment "en obres".

Identificació i explicitació d'un model interpretatiu de la realitat social.

Tot i que ho separem del punt anterior, una tasca paral·lela a la construcció de la identitat professional és partir d'un model interpretatiu de la realitat social que doni les claus per identificar la funció de la professió. Per exemple, no serà el mateix partir d'un model assistencial-tecnocràtic que d'un model crític. En cadascun d'ells es dibuixarà una forma d'encàrrec social, es veurà de manera diferent el ciutadà amb què s'ha de treballar, es donaran les claus per interpretar els enunciats del codi deontològic i es perfilarà la funció del professional.

Des del nostre punt de vista aquest és un element fonamental, perquè els dilemes morals no existeixen "en sí" sinó que es produeixen en els límits de cadascun dels models. Per exemple, un tracte relativament brusc i/o paternalista pot no suposar cap problema des del model assistencial-tecnocràtic, mentre que pot generar un important conflicte en relació al valor del respecte des d'una posició crítica.

⁸ Per exemple: la psicopedagogia, és una professió o és una forma d'entendre les relacions pedagògiques? Un segon exemple: la mediació és una filosofia de treball o una nova professió? Si no són estrictament una professió, quin és el marc específic que ocupen? Si ho són, a quines professions desplacen o quines noves necessitats cobreixen? Des del nostre punt de vista, és imprescindible separar el tipus de tasca, dels possibles professionals que la poden desenvolupar. Descobrirem que sovint estem parlant d'un únic territori professional, però ocupable per professionals diversos (i no diverses professions que tracten amb noves parcel·les de la realitat).

És des de la clarificació i explicitació dels valors del model que serveix de referència que posteriorment es podran estudiar els diferents dilemes i casos concrets⁹. Com en l'anterior punt, en cada escenari poden haver multiplicitat de conflictes de valor (o no haver-n'hi cap), en funció de model des del que s'analitza la realitat.

Des del nostre punt de vista, les dues anteriors línies de treball són transversals a tots els àmbits i han d'estar potenciades per associacions i col·legis professionals. És responsabilitat d'aquests organismes dinamitzar entre els seus membres la necessitat de construir una identitat professional conjunta.

Inici de processos d'anàlisi de conflictes ètics en equips professionals.

Finalment, podria semblar que volíem evitar la tasca més urgent de donar resposta als conflictes de la pràctica quotidiana. Es dona la paradoxa que són situacions que demanen una resposta ràpida i immediata però que el tipus de conflicte que presenten necessiten un temps per reflexionar que no existeix. Aquests fets ens fan pensar en la necessitat de potenciar dos tipus de treball en el sí dels equips:

- a) El primer, es refereix al contingut dels dilemes i consisteix en construir sistemes de resposta anticipatoris en forma de reglaments que es deriven del codi deontològic i que tinguin per objectiu reduir l'excepcionalitat, és a dir, limitar la permanent aparició de dilemes. Amb unes altres paraules, anar construint una cultura de gestió de les dificultats i acumular el "saber", l'experiència i el tipus de resposta que s'han anat donant en situacions similars. Això no evitarà que apareguin dilemes, però sí evitarà que bona part de l'activitat professional estigui marcada per les excepcions.
- b) El segon, es refereix a l'estructura i la forma del debat i consisteix en estudiar com els professionals de l'organització van construint un equip de treball capaç de gestionar els conflictes, de discutir, d'analitzar els fets, de prendre decisions i de construir respostes. La idea és que davant de situacions excepcionals, el més important pot no ser la resposta que es

⁹ Una activitat interessant pot ser analitzar dels dels diferents models explicatius de la dificultat social, els problemes de l'educació social que exposa Ayerbe, P. (veure referència en la bibliografia): dependència o independència de les administracions, relació entre ciència i art, etc.

dóna sinó la manera com es construeix aquesta resposta. Es pot donar la paradoxa que hi hagi respostes encertades que deterioren l'equip i respostes equivocades que el consoliden.

Aquestes dues línies, molt vinculades a les situacions microsocials, comporten desenvolupar un treballar que com a mínim contempli les següents qüestions:

- Elaboració compartida de criteris que regulin “el contracte moral” dels professionals (Martínez, 1998), això és, fixar els requisits bàsics sobre el procediment per iniciar un treball reflexiu sobre l'ètica en la seva pràctica.
- Clarificació dels valors mínims que comparteix tot el grup de professionals i delimitació dels espais privats de presa de decisions en l'exercici de l'activitat.
- Capacitació en l'anàlisi de dilemes morals: distinció entre el conflicte i les causes que el generen; identificació dels valors en conflicte; comprensió dels models des dels que es posiciona un interlocutor amb qui hi ha una situació controvertida;
- Clarificació dels conceptes fonamentals del món de les ètiques professionals de manera que hi hagi un referent compartit.

L'inici d'aquest procés pot estar acompanyat per persones formades en el camp de la reflexió deontològica, però la finalitat última és l'autonomia de l'equip per construir saber i construir-se com sistema introjectiu.

Per acabar.

En les anteriors pàgines hem intentat argumentar perquè l'ètica és imprescindible en les professions de l'acció social i posteriorment hem perfilat tres possibles línies de treball simultànies que poden orientar els professional en el seu procés autònom de construcció d'una identitat i de gestió dels conflictes ètics de la pràctica. És òbviament un procés lent, llarg i complex, que caldrà prendre amb calma, sense tenir massa presses per arribar a conclusions que poden ser precipitades. Com a mínim, volem destacar dues limitacions en la realització d'aquest procés. En primer lloc, aquest tipus de processos requereix un temps regular i constant de treball. Un nombre important de

professionals de l'acció social no disposen de temps reconegut en els seus llocs de treball per a la reflexió i l'anàlisi perquè estan en un marc que exigeix una permanent actuació (sovint poc reflexiva). Evidentment, aquestes limitacions en les condicions de treball poden ser determinants per inhibir el procés reflexiu.

La segona limitació fa referència a la formació rebuda. Es dona la paradoxa que una bona part d'aquests professionals han estat formats en un paradigma tècnic de competències, molt actuadors, bàsicament *consumidors del coneixement* generat pels "experts", i han començat a treballar en marcs on les competències apreses no sempre han estat útils perquè el que se'ls demanava era precisament desenvolupar capacitats més creatives, pròpies del professional reflexiu, és a dir, esdevenir *generadors de coneixement*. Aquesta dicotomia o contradicció ha portat a molts professionals a haver de resituar el model de competències per construir una nova estructura més adequada als nous reptes. Desgraciadament, no sempre ha estat possible fer aquest pas, i existeixen equips molt preocupats per les respostes immediates que cal donar i poc interessats en la construcció de criteris ètics més reflexius. En aquests contextos, predomina la dependència de "l'expert" que té les respostes, però el treball que estem proposant demana crear, discutir, buscar referents per construir respostes, enlloc de demanar respostes ja construïdes. El pas fonamental consisteix doncs en deixar de ser exclusivament *consumidors de coneixement* per convertir-se en *generadors de coneixement*.

En qualsevol cas, no es tracta de voler córrer, sinó de gaudir de l'oportunitat de treballar per a la construcció d'unes condicions que facin la tasca social més justa per als potencials usuaris dels serveis i més satisfactòria pels professionals que els ofereixen.

Les professions de l'acció social (el treball social, l'educació social) no són només un marc de treball o una forma d'especialització acadèmica. Són, sobretot, una experiència emocional, una font de contradiccions i de sensacions difícils de racionalitzar. És acostumar-se a conviure relaxadament amb la certesa que freqüentment ens formularem preguntes que sovint no trobaran resposta.

És un constant descobriment de les pròpies contradiccions, de les pròpies fronteres. Per aquesta raó, té un alt component d'autoconstrucció moral perquè treballant amb persones (sobretot si estan en situacions extremes que tenen el seu origen en les desigualtats socials) aprenem a comprendre'ns millor i, paradoxalment, es coneix millor els altres i s'és més eficaç quan la feina fa que un es conegui millor a sí mateix.

Així doncs, més enllà de conceptes com professionalització, estatus, disseny, eficàcia, èxit o fracàs (?), cal rehabilitar-ne d'altres com autoconeixement, dubte, paciència, vivència, tolerància, maduresa o comprensió. Amb el temps, és això el que finalment queda.

Bibliografia.

Ayerbe, P. (1995). "Algunos problemas profesionales en la educación social". En *Claves de educación social*. N.0. P. 35 a 40.

Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona. Paidós.

Conill, J. "Aspectos éticos de la intervención psicosocial". En Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). (1996). *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona. EUB.

Fernández, J.L.; Hortal, A., (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid. UPCO

Illich, I. (i altres) (1981). *Las profesiones inhabilitantes*. Barcelona. Blume.

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao. Desclee de Brouwer.

Puig, J. (1987). Puig, "El enfoque sistémico de la conciencia", a Castillejo, J.L.; Colom, A.J.; *Pedagogía sistémica*. Barcelona, C.E.A.C.

Sánchez, A. (1996) "Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial". En Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona. EUB.

Sánchez, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona. Paidós.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona. Paidós.

Vilar, J. (2000) "Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos". *Arts Brevis*. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna 1999. Barcelona. Universitat Ramon Llull. P. 275-294.

14. Vilar, J. (2003). El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada. A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 195-216). Barcelona: Pleniluni.

Resum.

En aquest article s'hi planteja la necessitat de construir un sistema de referència que permeti integrar la reflexió general sobre el sentit moral de l'activitat professional i la gestió dels conflictes ètics reals i concrets de la pràctica quotidiana. S'hi indica la relació que s'estableix entre conflictivitat moral i anticipació (a major anticipació menys conflictivitat) i s'analitza que una professionalitat de caràcter immediatista i actuator, poc reflexiva, és un marc on poden proliferar extensament els conflictes de valor. A continuació, es descriu, de manera general, una estructura esquemàtica que permeti establir relacions entre l'esfera més àmplia que representa el sentit general de la professió i l'esfera més concreta que representa la pràctica en un lloc de treball específic. Finalment, se suggereix un mètode de discussió de dilemes morals.

El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada.

“La ètica, como filosofía práctica, no puede limitarse, sin más, a la reflexión o incluso a la fundamentación última de las normas objetivas de moralidad; tiene que ser, a la vez, el enlace entre aquellas normas abstractas y bien asentadas y el mundo real en el que afloran los cuestionamientos éticos y deontológicos. És decir: tienen que poder impactar realmente en la vida social y mejorar su condición”.

Fernández, J. L.; Hortal, A. (1994). Ética de las profesiones.

Les professions de caràcter social es desenvolupen en un territori que habitualment està ple d'incerteses, dubtes i paranys. Les desigualtats, les lògiques socials que provoquen exclusió, la facilitat amb que es perd el progrés cap a formes de vida més favorables, fan que siguin professions que obliguen a “estar alertes” davant de la pressió imparabile i constant d'uns elements que sovint dificulten la construcció d'espais socials satisfactoris per al desenvolupament humà. En aquestes realitats, la posició dels professionals no acostuma a ser còmoda: les facilitats per concloure les actuacions de manera reeixida són mínimes, els conflictes entre interessos són freqüents i el qüestionament sobre el sentit de la tasca en un escenari d'injustícia social és una ombra constant.

L'exposició permanent a aquest tipus de situacions de conflicte ètic comporta l'aparició més o menys intensa d'un malestar indefinit del qual no és fàcil identificar l'origen. Amb freqüència, aquest estrès s'atribueix a qüestions organitzatives, a problemes de gestió, a dèficits en la planificació o a buits en la conceptualització d'una dificultat. Una anàlisi més detallada hauria de permetre veure que en realitat es tracta de conflictes de valor i que la solució o el camí per superar-los s'ha de buscar en el món de la deontologia, de la mateixa forma que un problema organitzatiu s'ha de tractar des de la dimensió estratègica de les accions socioeducatives o un problema de fonamentació s'ha de solucionar des de la dimensió científica (Sánchez, 1996).

En el moment que es pren consciència que un bon grapat de dificultats de l'exercici professional tenen una arrel deontològica perquè en la seva base s'estan plantejant conflictes de valor, es produeix un canvi qualitatiu en

l'autopercepció de la pròpia tasca. El conflicte ètic deixa de ser una tragèdia i passa a convertir-se en un company de viatge que s'accepta de més o menys bon grat i del qual no ens en podem desfer. Ja no serà cap sorpresa per a ningú que tingui una mínima experiència en aquests terrenys saber que en l'exercici professional inevitablement hi haurà dubtes, es produiran contradiccions entre valors i apareixeran situacions d'angoixa generada pels dilemes. Per altra banda, comprendre l'arrel del conflicte dóna llum sobre les vies de solució o, si més no, sobre els eixos a partir dels quals es construeixen els respectius tractaments. En resum, apareix, doncs, la necessitat de gestionar tota aquesta complexitat valorativa i, inevitablement, s'ha de començar a parlar de deontologia.

Ara bé, tenir consciència de la responsabilitat ètica adquirida en l'exercici professional i tenir predisposició a reflexionar-hi no garanteix que es disposi de mecanismes eficaços per identificar i tractar amb èxit els dilemes que apareixen en la vida quotidiana. Quan això passa, es produeix un distanciament –de vegades insalvable– entre la reflexió deontològica i la gestió efectiva dels dilemes, és a dir, es trenquen els ponts entre els sabers ètics més genèrics i el tractament de les dificultats concretes, de manera que la dificultat per “usar” de forma aplicada aquests sabers, fàcilment pot arribar a inhibir la predisposició a la reflexió/acció ètica. En realitat, el professional veu multitud *d'escenaris de conflicte* i infinitat de *narracions concretes* que semblen inabordables des dels referents de caràcter deontològic generalista de què disposa.

És imprescindible veure que l'acceptació de la “quotidianitat” dels dilemes ètics no vol dir que el professional hagi d'estar permanentment exposat a l'angoixa de viure immers en les contradiccions que aquests generen. S'accepta que l'activitat professional recorre per itineraris complexos que produeixen un cert desgast, però no necessàriament per carrerons sense sortida que portin a l'esgotament emocional. Dit amb unes altres paraules: conflictes sí, però no en un permanent “*ser o no ser*”.

Les línies que venen a continuació pretenen aportar algunes idees respecte de la forma com es pot connectar el món de la deontologia amb la realitat

quotidiana dels conflictes professionals, és a dir, com fer efectivament una *ètica aplicada* en l'educació social.

En segon lloc s'analitzaran els mecanismes mitjançant els quals un equip pot tractar els seus conflictes ètics des d'una vessant operativa, és a dir, com esdevé un sistema expert conscient que defineix patrons de referència, gestiona informació, la processa, simula alternatives, analitza les hipotètiques conseqüències, emet respostes, avalua els resultats i finalment es reorganitza en funció del feed back rebut.

Per desenvolupar aquestes línies, partirem d'una hipòtesi inicial, segons la qual, l'aparició de dilemes té a veure amb la previsibilitat dels resultats que es volen assolir, de manera que, a major previsió i anàlisi de les conseqüències de les accions que s'emprenguin, menor serà el volum de dilemes i conseqüentment, disminuirà els nivells d'angoixa i inestabilitat emocional motivada pels conflictes ètics. Per contra, en la mesura que es redueix la previsió i es treballa de forma reactiva, augmenta el grau d'incertesa, s'incrementa el nivell de dilemes i, per tant, també l'angoixa i el malestar relacionat amb les qüestions morals.

1- Expectatives, previsibilitat, anticipació, projecció i conflicte ètic.

Tota acció educativa mínimament sistematitzada busca crear uns *efectes*, obtenir uns resultats i en aquesta voluntat rau la seva intencionalitat (Trilla, 1986). La intencionalitat de l'agent educatiu està estretament vinculada a les expectatives d'allò que es vol aconseguir, però també amb la consciència del conjunt de conseqüències que una determinada acció pot provocar. Com molt bé ens explica Trilla (1986; 155), una cosa són els efectes que es pretenen assolir, una altra cosa són les conseqüències previsibles d'aquella acció (i nosaltres afegiríem, positives o negatives) i finalment, un tercer aspecte diferenciat són les conseqüències no previstes, això és, els efectes que s'arriben a identificar una vegada ja s'estan produint i que a partir d'aquell moment es converteixen en previsibles i evitables per a posteriors ocasions, però no per a la situació en què ja s'han manifestat. Òbviament, no sempre s'estableix una relació fluïda entre les expectatives inicials de l'agent educatiu i

els efectes provocats sobre l'educand. La major o menor sintonia entre aquests dos elements depèn del nivell de previsibilitat que s'hagi pogut establir sobre els resultats.

El grau de *previsibilitat* sobre els resultats està estretament relacionat amb la capacitat creativa de l'agent educatiu sobre les fites que pretén assolir, així com la capacitat analítica sobre la seva experiència i l'habilitat per elaborar aquesta experiència i usar-la en actuacions posteriors. En termes cibernètics, diríem que la previsibilitat depèn de la capacitat projectiva i introjectiva del sistema. Recordem que tant el professional com l'estructura o equip del que aquest forma part són sistemes oberts que estan en permanent interacció amb l'entorn i poden aprendre perquè intercanvien informació, la processen i l'organitzen, tot guanyant en riquesa i complexitat. Com ja és àmpliament sabut, els sistemes tenen estratègies d'optimització i equilibració de diferent naturalesa que es concreten en mecanismes adaptatius, projectius i introjectius (Martínez, 1986, 1987, 2001; Puig 1986; Peñalver, 1987; Sanvisens 1987).

Des del nostre punt de vista, els equips que funcionen amb mecanismes bàsicament adaptatius (feedback positiu i negatiu) mostren una baixa capacitat de previsió, per la qual cosa estan exposats a patir conflictes de valors amb una major freqüència o a convertir en conflicte de valors allò que en unes altres circumstàncies estaria percebut com un problema d'organització interna. Per altra banda, els equips que utilitzen sistemes d'optimització projectius (feedback anticipatori o feed-before) tenen una alta capacitat de previsió perquè aprofiten l'experiència acumulada i elaborada, tot creant-se un espai propi. Finalment, els equips que utilitzen sistemes d'optimització introjectius, és a dir, que disposen de temps i mitjans per fer exercicis de metacognició, augmenten el nivell de consciència sobre la seva forma d'actuar. Aquesta consciència permet fer simulacions i anticipacions sobre les conseqüències de les seves actuacions, per la qual cosa poden ser més previsors, realistes i eficaços en les realitzacions socioeducatives (Puig, 1987).

Un tercer aspecte que cal tenir en compte en aquesta argumentació és la necessitat de clarificar la terminologia al voltant de conflictes ètics. Com apunta Sara Banks (1997), no tot conflicte ètic és necessàriament un dilema. En aquest sentit, pot ser d'utilitat la distinció entre qüestions morals, problemes

morals i dilemes morals. Si establim una relació entre aquests conceptes, la previsibilitat i els mecanismes d'optimització que abans hem esmentat, podem veure tres grans nivells de complexitat en les dinàmiques internes dels equips en relació als conflictes ètics que ens ajudaran a pensar línies per a la construcció d'una ètica pràctica (Vilar, 2001):

- Per una banda tindríem les qüestions morals, que són elements ètics i valors presents de manera habitual en la base de les accions socioeducatives (per exemple, la dignitat, la llibertat, la directivitat, el respecte, la confidencialitat, etc.). Inicialment, aquestes qüestions no estan en conflicte entre elles i representen el punt des del qual l'agent educatiu organitza la seva acció. És a dir, conforma la dimensió axiològica d'un projecte, la posició des de la que es llegeix i s'interpreta la realitat. A la vegada, manifesta una actitud d'anàlisi activa respecte de la pròpia acció, per la qual cosa es correspondrien amb les optimitzacions introjectives. És a dir, es posa de manifest l'existència de patrons inicials conscients que possibiliten adoptar una posició des de la qual s'analitzen els riscos i les possibilitats que pot assumir un equip, es construeixen respostes o mecanismes d'anàlisi per a les diferents situacions de conflicte, s'adopta una actitud conscient sobre el propi rol professional, s'analitzen les pròpies accions i es fixen noves fites, en funció de les possibilitats reals del sistema.
- En segon lloc, tindríem situacions de conflicte entre alguns d'aquests valors sobre les que ja s'ha previst una resposta més o menys estructurada. El fet de tenir una resposta prevista ens permet parlar de problemes morals. Certament, hi ha conflicte, però els mecanismes per tractar-los està preestablert, així com els criteris per adoptar una solució. Els problemes morals es corresponen amb les optimitzacions projectives perquè hi ha previsió, és a dir, l'estructuració de les respostes o dels mecanismes de tractament del conflicte són el resultat de l'aprenentatge que ha fet el sistema i de l'anàlisi sobre la pròpia experiència que converteix les dificultats en fets previsibles.
- Finalment, els dilemes morals són situacions de conflicte entre valors, però que no tenen una resposta prèviament estructurada perquè són

situacions no previstes. En aquests casos, establiríem una relació amb les optimitzacions adaptatives perquè l'agent educatiu ha de donar resposta a un fet que ja s'està produint, que no es pot evitar. Es tracta d'una actuació de caràcter reactiu davant d'un fenomen novedós que reclama una resposta i que habitualment no dóna massa temps per prendre decisions de manera pausada.

Com es pot veure en l'esquema següent, el grau de previsibilitat amb què treballa un equip dóna informació sobre el nivell de control que té sobre els efectes que preveu assolir; per altra banda, ens informa sobre el tipus d'optimització que com a sistema tendirà a utilitzar i, a la vegada ens dóna referències sobre el seu nivell de conflictivitat moral. Es pot fer la lectura en sentit invers, això és, el volum de dilemes i conflictes de valor que experimenta un equip ens indica el tipus d'optimització que acostuma a posar en funcionament i, en definitiva, mostra el grau de previsibilitat amb què acostumen a treballar.

Gràficament resultaria:

Efectes previstos: Resultats, objectius que es desitja assolir.	Optimització introjectiva: Establiment de patrons propis. Consciència sobre els valors que es prioritzen i sobre els procediments de reflexió.	Qüestions morals: Valors centrals d'un projecte. Posició ideològico-valorativa d'un equip professional.
Efectes previsibles: Anticipació de conseqüències secundàries (reforçadores o distorsionadores) sobre els efectes previstos; per tant, controlables.	Optimització projectiva (Feed-before): Guies orientatives que s'elaboren a partir de l'experiència. Projecció, previsió de conflictes.	Problemes morals: Situacions de conflicte entre valors que tenen mecanismes de resposta preestablerts (revisables).
Efectes imprevistos: Conseqüències secundàries (reforçadores o distorsionadores) sobre els efectes previstos no controlades anticipadament (atzar, falta de previsió...)	Optimització adaptativa (Feedback positiu i /o negatiu): Respostes reactives davant l'existència real del conflicte.	Dilemes morals: Situacions inesperades de conflicte de valor on no hi ha respostes preestablertes (es construeixen a posteriori, com a conseqüència de l'aparició del conflicte).

Des del nostre punt de vista, el repte de tot equip consisteix en desenvolupar mecanismes introjectius que augmentin la previsibilitat, això és, que possibilitin l'establiment conscient d'un punt de partida a partir del qual: s'estableixin les

prioritats ètiques que defineixen les finalitats educatives; es construeixen les estratègies per assolir aquestes prioritats; es defineixen mecanismes per a l'anàlisi i el tractament dels conflictes de valor.

Així, un equip que es troba en una lògica molt actuadora i immediatista, amb poca capacitat de previsió, estarà immers en una espiral permanent de dilemes que, paradoxalment, l'impedirà analitzar la seva experiència i construir respostes estables. Per contra, un equip de caràcter reflexiu podrà aïllar els dilemes i interpretar-los com situacions excepcionals que contaminen relativament poc l'estabilitat del conjunt de la seva quotidianitat. Mentre que els primers viuen en una permanent excepcionalitat, amb moltes dificultats per estudiar els mecanismes que utilitzen per resoldre dilemes, els segons disposen de línies de treball estables sobre les quals poden aparèixer de tant en tant situacions excepcionals –els dilemes- que, una vegada analitzades, reorganitzaran el sistema amb la incorporació de l'experiència elaborada.

Aquest pas des de la immediatesa reactiva a la previsió projectiva i introjectiva, requereix per una banda de l'ús de coneixements sobre deontologia i ètica aplicada i, en segon lloc, del desenvolupament conscient de mecanismes d'aprenentatge i de processament propi dels equips reflexius.

2. De la deontologia i l'ètica de les professions a l'ètica aplicada.

Certament, la professionalització de l'educació social i l'aparició dels col·legis professionals ha contribuït notablement a augmentat la sensibilitat per concretar els deures i les responsabilitats adquirides cap a la comunitat, de manera que, avui dia, parlar d'*ètica professional* i de *bones pràctiques* és un fet perfectament integrat en la pràctica quotidiana i un tema central en la reflexió sobre la professió¹. Són notables els esforços que s'estan realitzant per dotar la professió d'un codi deontològic, així com la preocupació per relacionar la qualitat dels serveis amb els principis de justícia social que superen antigues

¹ Un exemple clar el podem trobar en el fet que el 3r. Congrés Estatal de l'Educador/a Social i el XV Congrés Mundial de la AIEJI, celebrats de forma simultània a Barcelona, del 6 al 9 de juny del 2001, van estar dedicats a L'Ètica i la Qualitat en les accions Socioeducatives.

concepcions basades en el control i la beneficència². Ara bé, els codis tenen una funció orientadora generalista que pot resultar de poca utilitat en el moment de tractar els conflictes ètics específics de l'acció professional. Són documents necessaris però no suficients, que presenten algunes limitacions, malgrat la seva evident importància (Vilar, 2000).

De fet, la construcció d'una ètica aplicada de l'educació social és una qüestió que supera àmpliament l'elaboració d'un codi deontològic, tot i que pot girar al seu voltant perquè un codi requereix la construcció d'una identitat professional compartida, l'explicitació d'un marc interpretatiu de la realitat social i de la funció del professional i, en un segon nivell més operatiu, l'aprofundiment en els mecanismes d'anàlisi dels conflictes ètics (Vilar, 2001; 18).

Des del nostre punt de vista, parlar d'ètica aplicada consisteix en construir un discurs pensat "des de" i "per a" la vida d'un professional que *no és filòsof, però* que ha de donar resposta a la conflictivitat valorativa de la seva activitat. No es tracta de construir una filosofia sobre les professions (tot i que necessiti alguns instruments mínims de l'ètica i la filosofia) , sinó que ha de fer una bona activitat professional des d'una mirada ètica. Com indica Alsius (1998) el discurs del professional que reflexiona des de la deontologia per a la millora de la seva professionalitat no és el mateix que el del filòsof que construeix teoria filosòfica, perquè tracten problemes de naturalesa diferent. El professional no domina el discurs filosòfic ni està clar que necessàriament l'hagi de dominar, perquè la seva finalitat no és donar respostes des de la seva professió que contribueixin a augmentar el bé social comú.

Del que hem apuntat fins ara, es desprèn que fer una autèntica i efectiva ètica aplicada de l'educació social comporta construir un discurs propi que pugui donar resposta a tres aspectes fonamentals:

Per una banda, ha de consolidar la professió en tota la seva amplitud i diversitat amb l'establiment de criteris comuns sobre la seva funció social des

² Recordem que la professió disposa d'un codi provisional que va ser presentat l'any 1998 en el 2on. Congrés Estatal de l'Educador Social, celebrat a Madrid, i que està publicat el mateix any en n. 3 de la revista *Claves de Educación social*. També és interessant consultar la reedició que es va fer d'aquest codi en el n. 17 de la revista *Educació Social* (veure bibliografia), sobretot perquè explica el procés d'elaboració i les línies de treball que s'han emprats per a la seva consolidació. Finalment, cal dir que en l'actualitat hi ha diferents comissions estatals que estan donant un nou impuls a aquest document.

d'un posicionament ètic que ha de ser compartit pel conjunt de persones que la configuren.

En segon lloc, ha de conèixer l'especificitat tècnica de cadascun dels sectors i àmbits professionals que queden dins de l'educació social per preveure la naturalesa dels conflictes que poden aparèixer en cadascun d'elles i orientar amb bones recomanacions els possibles camins de tractament del conflicte.

Finalment, ha de facilitar estratègies que es puguin usar en la resolució de conflictes específics, en la quotidianitat de l'exercici professional.

2.1. Nivells d'anàlisi.

Com hem argumentat fins ara, l'ètica aplicada ha de trobar mecanismes per articular de forma àgil els elements de la reflexió deontològica més generals i comuns a tota la professió amb la conflictivitat quotidiana de l'acció professional en els diferents sectors i realitats concretes.

El primer pas que proposem per construir aquesta connexió serà l'establiment de tres *nivells d'anàlisi* de les qüestions deontològiques. Amb l'expressió *nivells d'anàlisi* ens referim a cadascuna de les aproximacions que es poden fer a l'anàlisi deontològica d'una professió, tenint en compte com a mínim dos criteris:

Per una banda, el nivell d'amplitud i generalització de les reflexions deontològiques sobre els conflictes de valor, això és, la proximitat o distància del discurs ètic als dilemes reals i concrets. Pot tractar-se d'una reflexió global que defineix els principis ètics fonamentals de la professió, pot tractar-se de recomanacions genèriques sobre una tipologia de conflictes en un sector delimitat o pot ser una reflexió específica sobre un dilema concret que es dona en una circumstància molt singular.

En segon lloc, el tipus de discurs emprat. Pot tractar-se d'un discurs exclusivament ètic –principis i valors professionals-; pot tractar-se d'un discurs que integra els valors i els principis amb el coneixement tècnic sobre el sector o àmbit en què es produeix el conflicte –per exemple, elaboració de criteris per tractar el tema de la llibertat en una institució que treballa amb persones que tenen algun tipus de disminució psíquica-. Finalment, pot ser un discurs que

combina i integra els valors i el coneixement tècnic amb les particularitats del context institucional i social específic on es produeix un conflicte de valors.

Gràficament resultaria:

Nivell d'amplitud i generalització				
Tipus de discurs		Principis de la professió	Recomanacions tècniques de cada sector o àmbit (bones pràctiques)	Respostes a dilemes en la institució concreta
	Ètic	1r. Nivell d'anàlisi		
	Ètic-tècnic		2on. Nivell d'anàlisi	
	Ètic-tècnic-institucional			3r. Nivell d'anàlisi

Com es pot veure, es tracta d'elements que donen organització, ordre i seqüenciació a les qüestions ètiques, des dels elements més abstractes i generalistes de la professió, fins a les situacions més concretes d'un sector i específic.

El *Primer nivell d'anàlisi* representa el marc comú de partida que defineix els valors fonamentals d'una *pràctica professional*, així com els principis que regiran la seva activitat. Es caracteritza per tenir un caràcter unificador dels diferents sectors i realitats d'una professió. Com es pot comprendre, aquest primer nivell d'anàlisi fa referència bàsicament als *codis deontològics* la funció dels quals és, per una banda, donar estatus professional (aportar solidesa a la professió) i per l'altra, determinar el posicionament des del qual es pensa fer una bona pràctica professional i establir els mecanismes d'autocontrol per a la realització d'aquesta activitat. En aquest primer nivell no hi ha diferenciació entre els sectors o àmbits on es pot desenvolupar aquesta activitat perquè l'horitzó és la *professió*. Des del punt de vista del discurs, es tracta d'una argumentació ètico-filosòfica que defineix principis i valors, a la llum del context històric, jurídic i cultural de l'època en què la professió està donant resposta a les necessitats socials. Òbviament, es tracta d'un nivell generalista, de caràcter orientatiu, que s'organitza des dels principis ètics universals i criteris de justícia. Dóna elements per prendre decisions, però no determina la decisió que s'ha de prendre.

El *Segon nivell d'anàlisi* es defineix per la voluntat expressa de traduir els elements deontològics que s'indiquen en el primer nivell als diferents sectors, àmbits i/o realitats professionals, de manera que tant important com la reflexió deontològica és el coneixement tècnic de la realitat que s'estudia. En aquest cas, cobra especial rellevància el domini dels àmbits de treball i les problemàtiques específiques que en cadascun d'ells poden aparèixer. Per aquesta raó, implica un alt grau d'estudi acadèmic-tècnic de caràcter conceptual sobre cadascun dels sectors i problemàtiques que configuren la professió. Aquest nivell d'anàlisi es concreta en l'elaboració sistemàtica de *Guies de bones pràctiques*³, això és, textos orientatius sobre l'organització i el desenvolupament de l'activitat professional en cada sector específic, a la llum dels principis ètics que s'han definit en el codi deontològic. Aquestes guies són uns elements fonamentals perquè sintetitzen els coneixements bàsics que cal tenir sobre cada sector, és a dir, aporten informacions estructurades i "corregixen" possibles errors de concepte en una problemàtica concreta. En aquest sentit, una de les seves virtuts és que acoten, tanquen l'espai de discussió i redueixen la incertesa sobre els aspectes que caldrà tenir en compte en el moment de prendre decisions. Des del punt de vista del discurs, hi ha una combinació de l'argumentació ètica (pel que fa als valors) amb l'argumentació tècnica (pel que fa al coneixement de les particularitats de cada sector).

El *Tercer nivell d'anàlisi* es caracteritza per la voluntat de donar respostes a dilemes reals que es donen en un context específic i concret d'una *institució*. Ha de tenir en compte els principis deontològics de la professió, les particularitats del sector o àmbit de treball on es desenvolupa la tasca professional, però sobretot les característiques concretes de la institució on es produeix el dilema (ideologia institucional, projecte educatiu de centre, reglamentacions internes, experiència acumulada, moment per on passa l'equip i la institució, estratègies de què disposen en l'anàlisi i resolució de dilemes, etc...). Des del punt de vista del discurs, s'ha d'integrar l'argumentació ètica, l'argumentació tècnica i l'argumentació institucional (i circumstancial).

³ Un exemple pot ser els "quaderns per a la bona praxi" que edita el Col·legi de Metges de Barcelona.

El treball que es realitza en cadascun d'aquests nivells ha de generar instruments de síntesi que organitzen les informacions i simplifiquen els processos, de manera que el seu ús faciliti la construcció de coneixement dels equips professionals i la presa de decisions davant dels dilemes ètics. Aquests elements facilitadors són el que Puig (1996; 207) defineix amb el nom de *guies de valor*, això és, “construccions culturals de caràcter simbòlic que pauten les formes de vida de la col·lectivitat”. També Sánchez (1999) descriu aquests elements amb el nom de *guies disponibles*, que són cadascun dels instruments que poden donar informació rellevant en el moment de plantejar-se un conflicte de valors.

Tal i com ho entenem nosaltres, aquestes guies fan referència a aspectes ètics, però també a aspectes jurídics, culturals i institucionals, per la qual cosa utilitzarem l'expressió *guies de referència*, perquè no es limita exclusivament a qüestions ètiques.

Donada l'amplitud i diversitat d'aquestes guies, les dividirem en *guies orientatives* i *guies imperatives*.

Com el seu nom indica, les *guies orientatives* informen sobre aspectes que s'han de tenir en compte en la presa de decisions (altres experiències, recomanacions ètiques, etc.) però no donen cap resposta tancada ni “obligatòria”. Per contra, les *guies imperatives* representen els marcs socials normatius, per la qual cosa són d'obligat compliment.

A continuació mostrem la relació que s'estableix entre els nivells d'anàlisi i les guies de referència, així com alguns exemples de guies:

	Guies de referència	
Nivells d'anàlisi	Guies Orientatives	Guies Imperatives
1r. Nivell	Codi deontològic; declaracions universals	Constitució; marc legal
2n. Nivell	Guia de <i>bones pràctiques</i>	Reglaments, decrets
3r. Nivell	Experiència elaborada per un equip; la consciència individual	Reglaments de Règim interior

Preveient que els equips poden tenir dificultats per usar la informació d'aquestes guies, és interessant considerar la funció de suport per a la presa de decisions de les diferents comissions o comitès assessors, ja siguin jurídics o ètics. A aquests últims els volem dedicar un petit apartat.

2.1.1. Els comitès d'ètica.

Els *comitès d'ètica* són serveis formats per persones expertes en diverses àrees properes a una activitat professional (no necessàriament ha d'estar formades exclusivament per membres d'una única professió) , que tenen la finalitat de donar recolzament a persones i entitats davant d'un conflicte de valor. Com és prou conegut, els comitès analitzen els casos presentats a la llum del conjunt de *guies de referència* que, en una situació ideal, una persona o equip professional hauria de tenir en compte en el moment de prendre decisions. En l'anàlisi de la situació, es fa una lectura tècnica (tenen en compte el rigor en l'aplicació del coneixement científic de la disciplina corresponent), una lectura ètica (a partir dels principis i valors que defineixen la professió), una lectura jurídica (a partir del coneixement exhaustiu del marc legal que regula una determinada activitat) i una lectura antropològico-cultural (en relació a les creences i sistemes de valors socials predominants). Una vegada s'ha analitzat la situació, s'indiquen els aspectes clau que s'han de tenir en compte per donar una resposta al dilema, així com una possible línia per al seu tractament. Paral·lelament a això, s'aporten els elements que s'han tingut en compte per construir els arguments, de manera que mai no es dóna una resposta tancada perquè no s'ha d'oblidar que té sempre una funció consultiva.

Des d'un punt de vista educatiu, els comitès d'ètica poden arribar a fer una funció fonamental en els equips perquè permeten externalitzar una tasca i un procés que hauria de fer el sistema o equip que aborda el dilema. En termes d'aprenentatge, podria fer un acompanyament educatiu des de l'heteronomia fins a l'autonomia, tot assumint en aquest procés una funció de *Bastida* cap a l'equip que aprèn i una funció estimuladora de la seva *Zona de desenvolupament pròxim*, tal com van definir Brunner i Vigotsky respectivament (o de la *Zona de desenvolupament institucional* que descriu Solé, tot parafrasejant Vigotsky).

Per acabar, és necessari distingir aquests comitès orientatius-consultius, d'altres que tenen una funció jurídic-normativa, com poden ser els *comitès de conducta*. Tot i que amb una certa freqüència s'utilitzen indistintament les dues

expressions com si fossin sinònimes, convé insistir en la idea que una cosa és la orientació per prendre decisions davant d'un dilema de l'activitat professional (i es basen en els codis deontològics) i una altra cosa és l'anàlisi en termes legals o normatius d'una determinada pràctica que pot ser sancionada (i que es basa en codis de conducta). En aquest sentit, insistirem en el fet que són elements que no s'han de barrejar perquè responen a necessitats i funcions diferents. Des dels nostre punt de vista, l'ús erroni d'aquestes dues expressions es produeix com a conseqüència de la tendència actual a reduir tot allò que és deontològic a qüestions jurídiques. No hem d'oblidar que una acció pot ser legalment impecable però èticament reprovable i, al contrari, èticament admirable però jurídicament punible. Les professions socials es mouen sovint en aquest terreny d'ambigüitat, per la qual cosa cal estimular el pensament ètic i preservar la dimensió deontològica enfront de la jurídica; es complementen, però no són reductibles l'una en l'altra.

2.2. Processos d'anàlisi de dilemes i d'elaboració de respostes.

Els tres nivells d'anàlisi que hem vist anteriorment són fonamentals en la construcció del discurs ètic de la professió. Tanmateix, qui finalment ha de resoldre un dilema i ha de tractar amb els conflictes són cadascun dels equips professionals, per la qual cosa, és necessari que aquests disposin d'un conjunt de capacitats que els permeti construir un discurs propi que els sigui útil en l'anàlisi i resolució dels conflictes. A aquest punt dedicarem les següents línies.

Un dilema moral és una entitat complexa de difícil tractament. Per començar, el dilema sempre es presenta en forma de narració, en un escenari i amb uns personatges que, amb freqüència, no deixen veure "el nus". Fins i tot, és habitual que inicialment no es tingui consciència d'estar davant d'un conflicte de valors perquè el que es veu són les seves conseqüències. Així doncs, la primera qüestió que cal tenir en compte a l'hora de tractar els dilemes ètics és, precisament, la dificultat per entendre que es tracta d'un dilema.

Una línia de treball recomanable per clarificar aquesta qüestió és la identificació dels dilemes morals com *problemes mal definits* (Sternberg, 1986; 318). Com ens indica l'autor, tot problema té un estat inicial clar, un grup d'operacions

permissibles per a la seva solució i un resultat final esperable. Quan falla algun d'aquests tres elements, estem davant d'un problema mal definit. Els dilemes morals queden clarament dins d'aquesta categoria de problemes perquè, com es pot veure, no sempre és fàcil identificar l'estat inicial del problema, les estratègies i/o operacions per al seu tractament no estan ben definides i, finalment, tampoc no està clar el tipus de solució que s'ha d'assolir.

Tot i que en aquest text no ens podem estendre en el desenvolupament d'aquest tema, sí que volem destacar algunes qüestions d'utilitat.

Si identifiquem un equip professional amb un sistema expert que aprèn, veurem que la seva tendència és guanyar en riquesa i complexitat, això és, integrar l'experiència elaborada per tenir un nombre major de recursos en el moment de tractar els seus dilemes (passar de les optimitzacions adaptatives a les projectives i convertir els dilemes morals en problemes morals).

Des d'aquest punt de vista, hi ha una clara diferència entre els equips *novells* (sistemes relativament senzills amb tendència a l'adaptativitat) i els equips *experts* (sistemes complexos que utilitzen mecanismes anticipatoris). No es tracta només d'una diferència de quantitat de recursos, sinó de qualitat en els processos que es posen en funcionament. Mentre que el pensament novell es fixa en els elements superficials de l'enunciat del problema (allò que és aparent), el pensament expert identifica els elements essencials de *l'estructura profunda* del problema (Pozo, 1989; 231). Aquesta diferència entre el que és superficial i el que és profund està determinat pel nivell de complexitat del sistema.

Un segon element fonamental que distingeix el pensament novell del pensament expert és la *intuïció perceptiva* (Sternberg, 1986; 320), això és, la capacitat del sistema per utilitzar informacions que inicialment no estan presents en el plantejament del problema que s'estudia i que aparentment no hi tenen massa a veure. La identificació del tipus d'informació aliena al problema que pot ser utilitzada és un acte de creativitat (no s'hi arriba necessàriament seguint una cadena lògica) que exigeix disposar de molta informació significativa i a la vegada de la intuïció per seleccionar-la i usar-la. És provable que aquesta intuïció perceptiva tingui alguna influència en el trànsit que es dona de les reestructuracions dèbils cap a les reestructuracions fortes (Pozo,

1989; 238). Mentre que les primeres impliquen canvis en l'organització dels elements de partida, però conservant els elements inicials que estaven en relació, les segones tenen com a conseqüència l'aparició de nous elements de partida que permeten fer una mirada i tractament totalment diferent de la problemàtica que s'estava tractant. Com es pot veure, en aquests casos s'estableix una espiral exponencial, perquè l'augment de la complexitat del sistema i la reorganització en nous esquemes per analitzar la realitat, facilita l'aparició d'actes de creativitat i intuïció i, a la vegada, els encerts derivats de l'ús de la intuïció enriqueixen el sistema.

L'augment de la intuïció perceptiva es converteix en un dels aspectes fonamentals en el desenvolupament dels equips.

Podem afirmar, doncs, que el tipus de solució que es pot aportar a un problema concret dependrà de les característiques sistèmiques de l'equip que tracta el conflicte; Aquestes característiques condicionaran de manera molt considerable les seves possibilitats reals de resolució; és a dir, no hi haurà una "bona solució" clara que es pugui diferenciar de les possibles solucions errònies, sinó que, en tractar-se de *problemes mal plantejats*, sovint trobarem la "millor solució possible" que pot produir un sistema específic en un moment concret.

Portat a l'extrem, podríem trobar situacions on l'anàlisi d'una situació de conflicte de valors pot estar descansant sobre una hipòtesi falsa que es deriva d'una observació superficial. En termes de planificació, ens trobaríem amb dissenys que poden ser correctes en ells mateixos però totalment erronis perquè el punt de partida i la línia de resolució que d'aquest es deriva estan equivocats. Insistirem doncs, en la idea que la resposta a un dilema està en funció de les possibilitats reals que té una organització de construir aquella resposta. És a dir, no hi ha una opció estàndard vàlida per a cada dilema, sinó que la resposta que es construeixi ha d'integrar el discurs ètic de la professió, els coneixements tècnics del sector i, sobretot, les possibilitats discursives de la pròpia organització (l'experiència acumulada i elaborada, el grau de maduresa dels professionals, etc.). Si amb el temps augmenta el nivell de complexitat del sistema, en posteriors ocasions donarà respostes diferents més elaborades, a problemes similars.

Per aquesta raó és fonamental identificar els equips professionals com sistemes experts que aprenen. El progrés real cap a formes més elaborades del tractament dels conflictes es dona quan el sistema produeix les respostes a partir de la integració de noves informacions, i no perquè un agent extern indiqui quin ha de ser la forma de tractar un tema (que és l'esquema habitual de tractament, el qual genera dependència cap als experts externs a la institució).

De tot el que ara s'exposava, insistirem en la idea que tant important com la solució que es dona a un dilema és la consciència que té l'equip dels mecanismes que ha seguit per trobar-li una solució. Això ens porta a parlar d'equips reflexius i/o investigadors (Schön, 1992,1998; Elliot, 1987; Stenhouse, 1987) que entenen la seva tasca professional com un exercici de creació de coneixement, on la metacognició esdevé una tasca fonamental i, a la vegada, una capacitat específica que els defineix com a sistema introjectiu. Aquesta evidència és d'especial rellevància per al disseny de la formació bàsica de professionals, com per a la formació permanent.

D'aquí es desprèn que, a més a més de solucionar conflictes ètics, els equips han de ser conscients de l'estratègia que segueixen per al seu tractament, fins el punt que en molts moments, és més important la consciència d'aquesta estratègia que la pròpia decisió que s'ha pres. L'anàlisi exhaustiva del procés emprat serà un dels elements clau per progressar qualitativament en la gestió dels dilemes morals. A continuació proposem una petita guia d'anàlisi dels conflictes ètics que es basa precisament en la permanent consciència de l'equip per conèixer el punt en què es troben dins del procés de resolució dels conflictes.

2.2.1 Fases en l'anàlisi i tractament de conflictes ètics.

Són nombrosos els procediments estandarditzats per al tractament dels dilemes i/o conflictes ètics⁴. La nostra proposta es basa en el treball realitzat en una situació de supervisió de professionals en exercici que provenien de diferents àmbits de l'educació social i que es va desenvolupar durant tot un any

⁴ Per a aquest punt en concret pot ser d'interès consultar el text de Sánchez (1999) on s'en mostren diversos.

acadèmic. El model que presentem s'organitza al voltant de tres fases, això és, una fase descriptiva, una fase analítica i una fase valorativa.

Fase descriptiva.

Aquesta fase consisteix en fer un retrat el més acurat possible de l'escenari del conflicte i de la narració que s'està produint en aquest escenari. Es parteix de la idea que inicialment es veu una narració en un escenari concret que freqüentment desdibuixen el dilema real. Així doncs, per poder veure el dilema, cal en primer lloc entendre bé la narració i els actors que hi participen. Els passos que es proposen són:

- Descripció de la situació.
- Identificació dels "actors" implicats en el conflicte.
- Causes "aparents" del conflicte.
- Conseqüències immediates de l'aparició del conflicte.

Fase analítica.

Aquesta fase es caracteritza per l'esforç que fa l'equip per identificar el dilema real que s'està plantejant en l'escenari que s'ha descrit en la fase anterior. És una fase fonamental que implica un esforç notable d'autoanàlisi i de metacognició, perquè els professionals s'han de mirar "des de fora" (com mirarien els personatges d'una trama narrativa) i han d'identificar els elements que els fan pensar i actuar de la manera com ho han fet en aquella situació concreta. És a dir, han d'identificar els supòsits (prejudicis, "veritats", certeses, fonaments...) des dels quals construeixen la realitat.

Com dèiem, es tracta d'un treball fonamental perquè obliga l'equip a clarificar allò que és valuós per a cadascuna de les persones que el constitueixen (quins són els significats reals que donen als significants que es comparteixen) i a iniciar un procés de construcció d'uns supòsits realment compartits. A partir d'aquí, es proposa reformular el dilema (quins són realment els valors en conflicte?) i esbrinar quines són les causes que el generen. Aquest punt és necessari perquè amb freqüència els equips es "problematitzen", pressuposen que són la causa del problema quan aquesta pot estar perfectament en les

condicions administratives o legals que regulen una determinada activitat. En qualsevol cas, es tracta d'identificar el millor possible les responsabilitats que es poden assumir perquè realment depenen de l'equip i distingir-les d'aquelles que són condicionants externs que no són solucionables des de dins de la institució⁵. Dit amb unes altres paraules, és qüestió de veure clarament *amb qui tenen el conflicte* i *quin conflicte realment tenen*.

Finalment, arriba el moment de proposar alternatives al dilema. En aquest punt és fonamental l'ús de les *guies de referència* que hem explicat anteriorment perquè un equip no parteix del "no res", té instruments que li poden donar pistes per construir les seves pròpies respostes. L'ús d'aquests guies pot servir per descartar vies de solució (per ser inviables, il·legals, deshonestes...) i per acceptar d'altres (viables, legals, honestes, efectives...) Resumidament, els passos que es proposen són:

- Explicitació dels *supòsits* des dels que es mira *l'escena*.
- Anàlisi dels valors implícits en l'equip i que serveixen per construir els supòsits.
- Reformulació del "dilema real" i identificació dels valors en conflicte.
- Identificació de les causes o fonts generadores d'aquest dilema.
- Clarificació sobre què depèn de l'equip i què no en relació al dilema que es planteja.
- Definició d'alternatives: utilització de guies de referència.

Fase valorativa.

Aquesta fase té com a finalitat preveure les conseqüències de cadascuna de les alternatives possibles per, finalment, prendre una decisió. Juntament amb el moment de clarificar els supòsits des dels que s'interpreta el conflicte, aquest moment és bàsic perquè també dona un idea clara de les possibilitats reals

⁵ Per exemple, un equip ha d'assumir que el treball amb adolescents en una institució de protecció requereix una adaptació a les seves necessitats de flexibilitat i mobilitat si es vol que tinguin una vida el més normalitzada possible. D'aquí es poden derivar dilemes sobre la funció tutelar en relació a l'autonomia de l'adolescent. Ara bé, també han de veure que la seva activitat està regulada per uns marcs legals que defineixen una idea de protecció que perfectament pot no ser "normalitzadora". En aquest segon moment, el conflicte ja no es dona en relació a l'autonomia de l'adolescent sinó respecte al compliment d'una norma i, com es pot veure, és un dilema de naturalesa totalment diferent.

que té un equip per oferir una solució. Com dèiem abans, no hi ha una *bona solució* sinó que hi ha *la millor solució possible* per a aquell equip en aquelles circumstàncies. Des d'aquesta mirada conscient de les possibilitats i limitacions, creiem necessari que s'identifiquin els riscos que s'assumeixen en la decisió que s'ha pres i que, a la vegada, s'estableixin els mecanismes avaluatius adequats, tant per reconduir la situació si de forma immediata i manifesta no ha estat una bona opció, com per valorar a mig termini la bondat de l'alternativa adoptada. De fet, per a la reorganització i l'augment de complexitat del sistema, així com per fer el pas de les optimitzacions adaptatives a les projectives és imprescindible que hi hagi un autèntic feedback respecte de les conseqüències de les decisions preses. A més a més, aquest coneixement s'incorporarà a l'experiència institucional que, com abans hem indicat, és una de les guies de referència més clares.

De forma resumida, els passos que es proposen són:

- Anàlisi de les conseqüències de cadascuna de les possible alternatives.
- Presa de decisions: argumentació de les raons que han fet prendre la decisió.
- Identificació conscient dels riscos que s'assumeixen.
- Definició dels criteris avaluatius per al seguiment de la decisió presa.

Gràficament, tot el procés serà:

<i>Fase descriptiva.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Descripció de la situació. • Identificació dels "actors" implicats en el conflicte. • Causes "aparents" del conflicte. • Conseqüències immediates de l'aparició del conflicte.
<i>Fase analítica.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitació dels <i>supòsits</i> des dels que es mira <i>l'escena</i>. • Anàlisi dels valors implícits en l'equip i que serveixen per construir els supòsits. • Reformulació del "dilema real" i identificació dels valors en conflicte. • Identificació de les causes o fonts generadores d'aquest dilema. • Clarificació sobre què depèn de l'equip i què no en relació al dilema que es planteja. • Definició d'alternatives: utilització de guies de referència.
<i>Fase valorativa.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi de les conseqüències de cadascuna de les possible alternatives. • Presa de decisions: argumentació de les raons que han fet prendre la decisió. • Identificació conscient dels riscos que s'assumeixen. • Definició dels criteris avaluatius per al seguiment de la decisió presa.

Relacionant aquest “protocol” amb el que abans hem exposat sobre els pensaments novell/expert i amb la idea de reorganització sistèmica i producció de nous coneixements, veurem que el seguiment d’aquesta passos tindrà usos qualitativament diferents amb el transcurs del temps si en les diferents utilitzacions ha hagut realment consciència del procés realitzat. Els canvis principals els podem veure, com a mínim, en els següents elements:

- Facilitat per dibuixar els trets essencials de l’escenari on es produeix el conflicte.
- Capacitat per identificar els aspectes estructurals que configuren l’arrel d’un dilema.
- Identificació i clarificació dels supòsits de què parteix l’equip, ja siguin expressament adoptats com si es tracta de prejudicis i/o limitacions.
- Ús diversificat de guies de referència i millora de les referències institucionals.
- Augment de les actuacions projectives amb la consegüent disminució de dilemes.

Per acabar.

Al llarg de les anteriors pàgines ens hem plantejat la necessitat de trobar mecanismes per construir una autèntica ètica aplicada, que integri la reflexió deontològica i a la vegada respongui a les necessitats de l’activitat professional. El mecanisme que es proposa per connectar aquests dos elements (la reflexió deontològica i la resolució de conflictes) és l’establiment de tres nivells d’anàlisi. El primer és de caràcter generalista, es sintetitza en el codi deontològic i es construeix des de la idea de professió. El segon, té una major especificitat perquè aprofundeix en les particularitats tècniques dels diferents àmbits professionals des dels principis ètics del codi deontològic i es sintetitza en la creació de guies de bones pràctiques. El tercer és de caràcter institucional i representa la construcció d’un discurs propi per part de cadascun dels equips que han de donar resposta als seus dilemes.

Evidentment, com que es parteix de la idea de professional reflexiu i investigador, la interacció entre equips que van integrant experiència significativa serveix per construir noves guies de bones pràctiques i, a la vegada, per donar major sentit i profunditat al codi deontològic.

Tot aquest procés queda emmarcat en la interpretació de l'equip com un sistema obert, optimitzant, autoorganitzat, però sobretot conscient. Aquesta consciència és la que li permet guanyar en qualitat i riquesa i, a la vegada, projectar el seu coneixement cap els altres dos nivells d'anàlisi, tot establint un camí d'anada i tornada entre la reflexió deontològica i la resolució de conflictes en la realitat professional.

Així doncs, una situació ideal seria aquella on la professió disposa d'uns principis clars i concrets que s'expliciten en un Codi Deontològic compartit significativament pel conjunt de professionals (primer nivell d'anàlisi). A la vegada, els diferents àmbits i àrees de treball d'aquesta professió identifiquen els elements científics clau de cadascuna d'elles i orienten unes línies d'actuació que integren aquests coneixements amb els valors i principis definits en el codi deontològic, en forma de guies de *bones pràctiques* (segon nivell d'anàlisi). Paral·lelament, s'estableix un sistema de suport que dona resposta a dos tipologies de conflicte ben diferenciades: per una banda, els *comitès d'ètica* que orienten en situacions de molta complexitat valorativa des de criteris deontològics; per l'altra, els *comitès de conducta* que reglamenten les pràctiques i resolen els aspectes relacionats amb males pràctiques des de criteris jurídics.

Per acabar, els equips utilitzen tota aquesta estructura per augmentar el seu grau de competència i autonomia en el tractament dels conflictes ètics. Aquest guany en complexitat sistèmica està determinat pel nivell de consciència que arriben a exercir sobre la seva pròpia activitat, així com per l'ús de mecanismes metacognitius respecte de les operacions que s'apliquen en la resolució de conflictes (tercer nivell d'anàlisi).

Aquests tres nivells d'anàlisi estan en permanent comunicació, de manera que, per la naturalesa interactiva del sistema, el progrés de cadascun d'ells repercuteix en els altres, tot generant una nova realitat més rica i complexa. La pràctica professional es converteix en un permanent procés d'aprenentatge.

Bibliografia.

- Alsius, S. (1998). *Ètica i periodisme*. Barcelona. Pòrtic.
- Aznar, P. (1997). "La optimización en el proceso educativo". A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC.
- Banks, S. (1997), *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona, Paidós.
- Fernández, J.L.; Hortal, A. (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona. PPU
- Martínez, M. (1987). "Dimensiones adaptativas y proyectivas de los sistemas". A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC.
- Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Eumo Editorial. Vic.
- Martínez, M. I altres (2002). "La universidad como espacio de aprendizaje ético". A *Revista Iberoamericana de Educación*". OEI. Num. 29. Pag. 17 a 43.
- Pantoja, L. (1998). "Introducción al esbozo de código deontológico del educador social". *Claves de Educación social*. N.3. Abril. Barcelona.
- Pantoja, L.; Rodríguez, I. (2001). "Un esbós de codi deontològic per a educadors i educadores socials: procés d'elaboració i situació actual". En *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n. 17. (pag. 87 a109).
- Pozo, J.L. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- Puig, J. (1987). *Teoría de la educación*. Barcelona. PPU.
- Puig, J. (1987). "El enfoque sistémico de la consciencia". A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.
- Sánchez, A. (1996) "Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial". En Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona. EUB.
- Sánchez, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona. Paidós.
- Sanvisens, A. (1987). "Concepción sistémico-cibernética de la educación". A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós.

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

Solé, I. (1997) "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros". A *Infancia y aprendizaje*. N. 77. P.77 a 9

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata

Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona. Labor Universitaria.

Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona. PPU.

Vilar, J. (2000) "Límites y posibilidades de los códigos deontológicos". *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna* 1999. Barcelona. Universitat Ramon Llull. P. 275 a 294.

Vilar, J. (2001). "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". En *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, n. 17. (pag. 10 a 27).

15. Vilar, J. (2007). L'ètica en la pràctica quotidiana de l'exercici professional. A *Quaderns d'Educació Social*, 10 (pp. 35-51). Barcelona: Col·legi D'educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC).

Resum.

Aquest article parteix de la idea que un dels reptes fonamentals per al futur de l'educació social és el treball en el camp de la deontologia. Dins de la reflexió sobre l'ètica professional, es planteja la necessitat de construir un sistema que posi les bases per a l'acció-reflexió en una proposta d'ètica aplicada i que permeti traslladar l'univers abstracte dels valors a la pràctica quotidiana d'una professió que té una important càrrega axiològica i valorativa. A continuació, es defineixen les característiques i funcions que hauria de tenir aquesta estructura. Posteriorment, es descriu un sistema de *nivells d'anàlisi* i de *guies de referència*, que constitueixen la base a partir de la qual es pot sistematitzar la normalització de l'ús de l'ètica en el conjunt de la professió, ja sigui per decidir les valors que donen sentit a la seva funció social com per resoldre i gestionar de forma efectiva els possibles conflictes de valor que es donen en les situacions concretes de la pràctica professional.

L'ètica en la pràctica quotidiana de l'exercici professional.

Introducció

L'educació social ha tancat un cicle i està en un moment clau del seu desenvolupament en el que cal plantejar-se nous reptes. Com a mínim, s'estan donant dues circumstàncies determinants que ens permeten fer aquesta afirmació (Vilar, 2006; 167): en primer lloc, haver "resolt" de manera satisfactòria la construcció bàsica de la pròpia identitat professional i haver-se fet un espai ben definit en el conjunt de les professions educatives i socials. En segon lloc, estar davant del procés de convergència europea que requerirà un important aprofundiment en la definició exhaustiva de les competències professionals i un nou impuls als aspectes clau de la professionalització de l'activitat.

Així doncs, si fins ara el repte fonamental era "definir-se i fer-se un espai", ara cal plantejar-se nous horitzons que serveixin per consolidar i aprofundir tot el que s'ha aconseguit fins al moment. Des del nostre punt de vista, els reptes actuals poden agrupar-se en tres grans eixos (Vilar, 2006; 173 i ss.):

- La consolidació i l'aprofundiment d'una identitat professional adequada a la complexitat del món social actual (límits i possibilitats de l'educació social, les relacions amb altres professions en una cultura de la complexitat i la transprofessionalitat, etc).
- La construcció d'un sistema deontològic de referència que defineixi el posicionament moral des d'on es fa front a la dimensió ètica de la professió.
- La millora tècnica significativa en l'exercici de la professió (això és, aprofundir i millorar els processos de planificació i avaluació de la tasca; desenvolupar mecanismes del control del risc i concretar els elements curriculars de l'acció educativa).

Certament, es pot afirmar que ja s'ha començat a treballar en aquesta direcció, però també és cert que el moment actual està posant de manifest les tensions entre les diferents tendències, sensibilitat i/o orígens i moments dels professionals que estan sota el paraigua de l'Educació Social, la qual cosa

requerirà un esforç important d'homogeneïtzació i "universalització" de la consciència i identitat professional per fer front amb garanties d'èxit als reptes que abans s'indicaven.

De moment, en aquest article ens centrarem només en el desenvolupament d'algunes idees sobre el segon eix, això és, la construcció d'un sistema deontològic de referència que defineixi el posicionament moral des d'on es fa front a la dimensió ètica de la professió.

Ètica i professió.

Està de més dir que avui dia és àmpliament reconeguda la importància i la necessitat de la reflexió deontològica i els valors en l'educació social. Les raons són nombroses però, de moment, en podem destacar les següents:

- En sentit ampli, l'educació sempre busca unes finalitats (teleologia) que descansen en valors (axiologia), de manera que el debat sobre els mateixos és ineludible i no es pot amagar darrera del discurs tecnològic.
- Es tracta d'una professió que descansa en l'existència de desigualtats socials, per la qual cosa està impregnada d'un compromís polític/ideològic més o menys clar i segurament més definit que en altres professions educatives.
- Es treballa habitualment amb problemes que requereixen definir el posicionament valoratiu des del que se'ls dona significat (els problemes no "són": els interpretem, els creem, els matisem, els ampliem...). En tractar-se de problemes mal definits (Sternberg, 1986; 318), l'explicació tècnica i/o científica dels fenòmens es manifesta clarament insuficient.
- En treballar majoritàriament amb persones vulnerables, calen unes actituds professionals, una *sensibilitat moral* (Hansen, 2002; 56) o una *sensibilitat i un tacte pedagògic* (Van Manen; 1998, 24) que acompanyin la capacitat tècnica. Educar és crear possibilitats però perquè això es doni, primer cal "creure" en la tasca i en les possibilitats de la persona o grups amb els que s'està treballant (Meirieu, 2001; 37). Les "bones actituds" no són suficients per tenir èxit, de la mateixa manera que tampoc ho és la capacitat tècnica sense compromís.

- Els conflictes de valor són freqüents en la pràctica quotidiana i poden esdevenir un dels elements més poderosos (i també més desconeguts) en l'esgotament professional perquè altera la *salut moral* del professional (Guisán, 1986; 37).

Per totes aquestes raons hi ha un acord clar en la necessitat de tenir en compte la dimensió ètica de la professió tant en la formació bàsica com en la reflexió sobre la pràctica dels professionals. Ara bé, també sabem avui dia que la sensibilitat cap a les qüestions ètiques (la consciència moral) sense instruments per gestionar de forma efectiva les contradiccions, dificultats o dubtes que aquesta genera, pot tenir com a conseqüència un augment de l'angoixa i del malestar moral o un allunyament i insensibilització de les qüestions deontològiques. Com dèiem en una altra banda, acceptar la quotidianitat dels valors no implica haver de viure la professió en un permanent dilema (Vilar, 2003; 197).

El present article comença a partir d'aquest punt. Què passa quan la consciència moral respecte de la professió està prou "estimulada" però la reflexió moral està molt allunyada/dissociada del dia a dia? Quines contradiccions pateix un professional quan és sensible a les qüestions valoratives, no evita els conflictes ètics però no disposa de mecanismes per gestionar-los?

Aquestes dues preguntes ens fan veure la necessitat de construir un sistema de suport per al professional que faci de vincle entre la sensibilitat per a la reflexió deontològica, el coneixement conceptual que pugui adquirir i la possibilitat real d'usar-lo en la seva pràctica diària. En el moment de construir aquest sistema, no han de perdre de vista almenys les dues següents consideracions:

- Tot dilema sempre presenta una vivència personal i subjectiva. Ara bé, un conflicte de valors generat en el terreny professional, no ha de gestionar-se des de la subjectivitat "privada" sinó que cal resoldre'l mitjançant l'ús de mecanismes "públics" o "col·lectius" aportats per la professió perquè no és un problema personal, tot i que hi hagi una vivència subjectiva. És a dir: un conflicte ètic de caràcter professional no

es pot gestionar de la mateixa forma que es gestionaria un conflicte ètic de caràcter personal (entre altres raons, perquè davant d'un conflicte de valors, a més a més de la pròpia consciència cal recordar que es tenen responsabilitat cap els usuaris, l'entitat contractadora, els altres col·legues, la professió i la societat); que hi hagi una vivència personal i subjectiva no significa que sigui un problema "privat-personal" que s'hagi de resoldre des del sistema de valors propi.

- L'educador/a social no és ni ha de ser un filòsof; és una persona capacitada tècnicament, que té sensibilitat moral, que pateix les contradiccions de la professió, que té dubtes ètics i que necessita instruments que l'ajudin a resoldre'ls. Això cal tenir-ho en compte perquè el sistema s'ha de moure dins d'una complexitat ètico-filosòfica que pugui ser seguida per qualsevol professional. No ha de buscar necessàriament "culturitzar-lo" en el terreny de la deontologia i l'ètica (tot i que això pot ser molt positiu) sinó que ha de normalitzar la presència dels valors en la seva tasca quotidiana. En definitiva, ha de contribuir a construir una autèntica ètica aplicada.

Cal articular doncs un sistema que orienti de forma general en l'univers dels valors, que els concreti en les pràctiques del dia a dia de la professió i que faciliti la resolució de les situacions de conflicte. Les funcions que ha de complir aquest sistema haurien de ser:

- De forma general, ha de servir per "trencar" el sentiment de soledat davant d'un dilema i traspasar la vivència subjectiva a un espai col·lectiu més fàcilment objectivable. Ha de servir per construir estructura, "edifici", cos, teoria, sistema.... entre els diferents "estrats" que funcionen de manera paral·lela dins de la professió (des de la situació més concreta entre els membres de l'equip fins al marc més general que representa la professió), sempre elements col·lectius dins d'una lògica professional i no des de la subjectivitat personal.
- Des d'una perspectiva axiològica, ha de servir per definir els principis compartits de la professió, indicar els seus horitzons morals, el posicionament ètic des del que s'interpretarà l'acció, els valors que

orienten la tasca i pels quals es treballarà proactivament. En aquest cas, es podria parlar d'una *bel·ligerància ideacional* perquè es posa l'èmfasi en la definició de valors que més endavant podrien concretar-se en actuacions específiques (Trilla, 1992; 101).

- Des d'una perspectiva anticipatòria, hauria de concretar les *qüestions morals* o *qüestions ètiques* de la professió (Banks, 1997; 26) que han de servir de referència col·lectiva per a l'anticipació de conflictes, al marge de quins siguin els valors personals de cadascun dels membres que formen part d'aquesta professió.
- Des d'una perspectiva de l'acció quotidiana, ha d'orientar les pràctiques educatives de manera que aquestes siguin el més conseqüents possible respecte dels principis fixats a partir de la definició de les qüestions morals. En definitiva, ha de facilitar la realització de *bones pràctiques* on es vegi en la quotidianitat del dia a dia la concreció dels principis generals que orienten la professió, un àmbit o un servei concret. Un aspecte fonamental que no s'ha de perdre de vista és la distància que es produeix entre el discurs ètic quan no hi ha conflictes i les pràctiques morals reals que entren en funcionament davant dels conflictes de valor quan aquests es presenten. Seguint la classificació que Kohlberg fa dels estadis i els nivells morals (1987; 88-89; 1989; 80-81), és freqüent que es produeixi un *decalage* entre un pensament postconvencional quan no hi ha dilemes i una acció preconvencional, quan s'està immers en un dilema. En l'educació social, aquest és un fet freqüent que està estretament relacionat amb el major o menor sentiment de vulnerabilitat, soledat i angoixa que experimenti el professional davant d'un dilema.
- Des d'una perspectiva orientadora, ha de servir per aportar continguts morals que serveixin de referència en el moment de prendre decisions. Tan important és la forma de la reflexió que es pugui dur a terme en funció de la qualitat i les característiques d'un equip, com la quantitat de continguts que estan a disposició d'aquest equip per analitzar i plantejar-se el tractament més efectiu d'un conflicte de valors.
- Des d'una perspectiva de gestió i resolució dels conflictes de valor, ha de proporcionar un mètode o un sistema que permeti analitzar de

manera efectiva els dilemes ètics quan aquests es produeixen i no s'han pogut preveure ni evitar: destriar els valors en conflicte dins d'una narració, identificar els supòsits que entren en joc en la descripció del conflicte, anticipar les conseqüències o els efectes de les possibles alternatives que es presenten, construir un mètode d'avaluació pel seguiment de les decisions que s'hagin pres. Aquest és un dels punts més crítics perquè és on el professional percep realment si té suports o si està sol amb el problema i l'angoixa que això li suposa.

Com es pot veure, aquest sistema ha de ser un instrument que realment faciliti la connexió entre la reflexió ètica i l'aplicació de tot aquest coneixement en la pràctica quotidiana de l'educació social. Ha d'incloure els elements que permeten anar des de la definició genèrica dels valors que l'orienten fins a les recomanacions més específiques que es poden utilitzar en la gestió de dilemes concrets.

La integració sistèmica dels diferents nivells de construcció de la professió.

Ara bé, tots aquests elements que s'indicaven anteriorment es troben "dispersos" per l'amplitud de l'univers ètic de la professió, de manera que freqüentment, el professional es troba amb la dificultat d'haver d'articular reflexions ètiques que corresponen a diferents estrats i que giren al voltant de problemàtiques de naturalesa diferent. Ja sigui per la cultura professional de la que prové o pel major o menor "entrenament" en la reflexió ètica, el professional de vegades pensa en clau col·lectiva àmplia (la funció social de la professió, per exemple), de vegades està immersit en les particularitats del seu servei o lloc de treball (un conflicte de valors concret) o en altres moments les seves preocupacions estan més dirigides a les característiques de les problemàtiques específiques de les persones amb què treballa (la traducció dels grans principis a les particularitats d'un sector concret de població). També pot donar-se que totes tres es vagin presentant de manera simultània, sense massa ordre. Com es pot veure, no sempre és fàcil conviure amb aquestes tipologies de preocupacions, sobretot si no es disposa d'un sistema per ordenar-les i si es perceben com incompatibles entre elles (per exemple, si

pensem la professió, ens allunyem del lloc de treball i si es pensa en aquest lloc de treball, potser es perd de vista el que seria més convenient per a l'àmbit o sector professional on aquest està ubicat).

Per resoldre aquesta qüestió, proposem construir un sistema que faci de pont i articuli la circulació per aquests "estrats" i que a la vegada pugui respondre als requisits que s'han enumerat anteriorment. Per a fer-ho, suggerim l'establiment de tres *nivells d'anàlisi* (Vilar, 2003; 202 i ss.).

Definirem els *nivells d'anàlisi* com l'instrument que té per objectiu crear contingut ètic en la pràctica professional i normalitzar la presència d'aquest contingut en l'exercici quotidià de la professió aportant informació rellevant que faciliti adoptar una posició o prendre decisions davant d'un hipotètic conflicte de valors. Aquests nivells es construeixen a partir de creuar el tipus de discurs ètic-professional que s'utilitza i l'amplitud del sector professional que queda afectat per aquest discurs.

Pel que fa a l'amplitud, utilitzarem els conceptes clàssics de macrosistema, exosistema i microsistema (Bronfenbrenner, 1987; 44) i els associem respectivament a la reflexió sobre la professió en el seu sentit més ampli, en segon lloc el sector o àmbit professional com element que influeix en la concreció d'unes pràctiques professionals i, finalment, la institució específica on es desenvolupa la tasca que aporta tot un conjunt d'aspectes afavoridors o inhibidors, segons el cas. Partim del punt de vista que la pràctica professional ha d'integrar tots tres elements.

Pel que fa al discurs, plantejem una ordenació que va de l'argumentació fonamentalment ètica (els principis i valors) en els nivells més generals de l'activitat professional, en segon lloc es concreta en una argumentació ètico-tècnica en els sectors o àmbits específics (incorpora el coneixement científico-tècnic especialitzat de la pràctica professional) i finalment acaba amb l'argumentació ètico-tècnica-institucional (que afegeix als altres dos elements les construccions discursives pròpies de cada organització).

La combinació d'aquests dos elements (l'amplitud i el tipus de discurs), dóna finalment l'estructura de tres *nivells d'anàlisi*.

El *primer nivell d'anàlisi* correspon a la intersecció entre la reflexió sobre la professió en el seu conjunt i un discurs ètic fonamentador de les qüestions deontològiques. Representa el marc comú de partida que defineix els valors fonamentals d'una *pràctica professional*, així com els principis que regiran la seva activitat. Es caracteritza per tenir un caràcter unificador dels diferents sectors i realitats d'una professió. Des del punt de vista del discurs, es tracta d'una argumentació ètico-filosòfica que defineix principis i valors, a la llum del context històric, jurídic i cultural de l'època en què la professió està donant resposta a les necessitats socials.

En aquest cas, l'objectiu que es persegueix és el de construir una consciència col·lectiva de professió i dotar-la dels instruments que ajudin a configurar-la. Inclou tot allò que fa referència a la identitat professional i a la construcció d'uns referents compartits de caràcter ètic referits al sentit i definició de l'activitat professional.

El *Segon nivell d'anàlisi* correspon a la intersecció entre l'àmbit o sector professional entès com un espai especialitzat en què es concreta l'activitat professional amb un discurs ètic i a la vegada tècnic, això és, coneixedor de les particularitats del sector específic d'intervenció. Es defineix per la voluntat expressa de traduir els elements deontològics que s'indiquen en el primer nivell als diferents *sectors, àmbits i/o* realitats professionals, amb la voluntat de generalitzar unes pràctiques professionals que siguin coherents amb els principis de la professió, adequats a les particularitats de cadascun dels sectors.

Des del punt de vista del discurs, hi ha una combinació de l'argumentació ètica (pel que fa als valors) amb l'argumentació tècnico-científica (pel que fa al coneixement especialitzat de les particularitats de cada sector).

Com es pot veure, en aquest nivell tant important com la reflexió deontològica és el coneixement tècnic de l'especialitat on s'està concretant (característiques de la població atesa, models explicatius de les problemàtiques associades, tipologia de pràctiques habituals en aquell sector, organització del sistema de recursos i serveis, marc legal que el regula, etc.).

En aquest cas, l'objectiu que es persegueix és el de construir una consciència clara d'especialitat i de contextualitzar els principis generals de la professió en les pràctiques quotidianes de cada sector professional.

El *Tercer nivell d'anàlisi* correspon a la intersecció del servei específic on es desenvolupa la tasca, amb els elements discursius propis de la lògica de la institució concreta. Es caracteritza per la voluntat de concretar accions específiques que tinguin en compte totes les variables circumstancials del recurs (ideologia, titularitat, règim, ubicació, característiques de l'equip...), per dotar-se d'eines que permetin construir respostes als dilemes reals que es puguin donar en aquest context i per elaborar l'experiència específica que l'equip tingui en relació als conflictes morals que hagi pogut tenir.

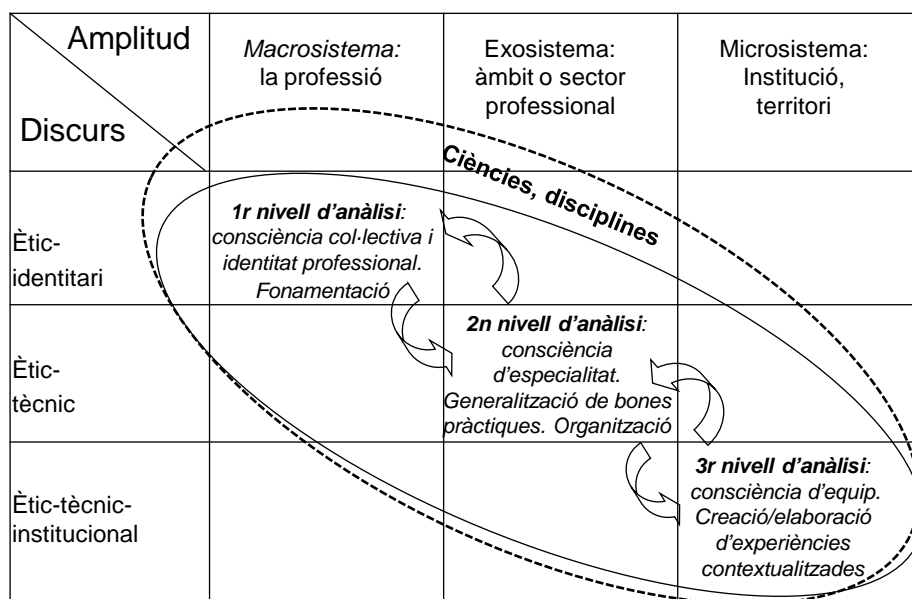
Des del punt de vista del discurs, integra l'argumentació ètica de la professió, l'argumentació tècnica del sector professional i l'argumentació institucional.

En aquest cas, l'objectiu que es persegueix és el de construir una consciència clara d'equip, estimular la reflexió sobre les pròpies pràctiques morals i elaborar de forma sistemàtica l'experiència que hagin tingut com a organització sobre el tractament de les qüestions morals (posicionament institucional, conflictes, dilemes...).

Aquest tercer nivell està molt determinat per la lògica del recurs que pot ser molt actuator, poc previsor i amb poca producció escrita o, al contrari, ser previsor, planificador i que acaba concretant en textos tant els seus projectes com l'anàlisi de les possibles dificultats de la seva pràctica quotidiana. És a dir, dependrà molt de si és un equip que funciona amb criteris de previsibilitat o si funciona de forma adaptativa a les novetats que es va trobant diàriament (Vilar, 2003; 200).

De forma gràfica, l'organització dels tres nivells quedaria de la següent manera:

Nivells d'amplitud i tipus de discurs en la construcció del coneixement moral.



La idea fonamental és que aquests tres elements són complementaris entre si i es retroalimenten. Certament, hi haurà moments en què cal organitzar trobades “de professió” (per exemples els congressos generals), altres vegades caldrà facilitar la trobada de professionals per àmbits o sectors professionals (per exemple, grups de discussió especialitzats) i habitualment caldrà potenciar l’existència d’espais d’intercanvi professional dins dels equips. En qualsevol cas, sigui quina sigui la tendència “natural” de una persona o un equip a ubicar-se habitualment en un o un altre nivell de reflexió i producció, cal treballar pel desenvolupament de tots tres i per establir els vincles que l’articulin de forma adequada. El sistema només funciona si tots tres nivells creixen de manera paral·lela. El treball sistematitzat en cadascun d’aquests tres nivells d’anàlisi ha de servir per generar tot un seguit de materials que, com dèiem al principi d’aquest article, ajudi a prendre decisions i a tractar els possibles conflictes des d’una mirada col·lectiva, no privada. Aquests elements els anomenem “Guies de referència”.

Les Guies de referència.

Les guies de referència són instruments que integren i sintetitzen el resultat de les reflexions que s’han anat generant en cadascun dels nivells d’anàlisi.

Recullen les informacions fonamentals que un professional o un equip ha de tenir en compte en el moment de plantejar-se alguna acció al voltant dels valors. La seva funció és precisament la d'aportar continguts que ajudin a la presa de decisions respecte de les temàtiques de caràcter ètic.

Un debat obert en el terreny de la deontologia professional és el del nivell d'obligatorietat en l'ús de les orientacions ètiques. Evidentment, alguns d'aquests instruments tenen un caràcter més o menys normatiu (com és el cas dels codis deontològics), però aquesta normativitat és qualitativament diferent de la que pot derivar-se d'un sistema legal. Mentre que en els sistemes normatius que es construeixen en el terreny jurídic l'obligatorietat és indiscutible i el no compliment de les mateixes implica una sanció, en el terreny moral estem partint d'un cert grau d'autoregulació i d'autocontrol que busca l'excel·lència de la professió. A la vegada, manifesta també la predisposició i la voluntat explícita i gratuïta d'autolimitar-se respecte del poder que dona el rol professional.

Tot i que aquesta distinció pot generar dificultats, creiem que és molt necessari mantenir-les i no "fondre" la dimensió jurídic-legal de caràcter heterònom (i que s'orienta cap a la l'ordre social) amb la dimensió ètica de caràcter autònom (i que s'orienta cap a la justícia). És a dir: entre la legalitat i l'*alegalitat* hi ha un espectre ampli de possibilitats d'acció que el professional pot triar lliurement, en funció dels principis que guien la seva percepció de la professió. Des d'aquest punt de vista, les normes morals són "relativament" obligatòries (són autoimposades) i no estan acompanyades necessàriament de sancions o, si més no, aquestes poden tenir un caràcter simbòlic.

Una altra cosa és que el col·lectiu professional decideixi traduir els principis ètics en una estructura normativa amb el seu conseqüent sistema de sancions corresponents. En aquest cas, estaríem parlant novament d'un sistema "legal" d'obligat compliment (encara que sigui en relació als "bons comportaments ètics") i no tant d'un sistema deontològic en sentit estricte. En aquest cas, estaríem parlant dels *codis de conducta* o *codis ètics* que són la traducció dels principis ètics orientatius a un sistema regulat de normes, obligacions i sancions i que mantenen diferències qualitatives amb els *codis deontològics* (que són orientatius).

Tenint en compte aquesta qüestió, hem classificat les *guies de referència* en dues tipologies: les guies *orientatives*, que són eminentment deontològiques i inspirades en els principis (basades en la llibertat i el sentit del *deure moral*) i les normes imperatives, que són fonamentalment jurídiques i s'inspiren en la legalitat (basades en l'ordre i en el compliment de la llei). Mentre que les primeres queden en el terreny de l'autoregulació i la lliure adscripció, les segones són d'obligat compliment i queden dins del deure legal. Amb freqüència, els professionals es plantegen qüestions que amb un bon coneixement de la llei quedarien directament descartades. Si de cas, el problema que es podria plantejar és la disconformitat amb la llei, la qual cosa portaria a la objecció de consciència, però això ja seria tot un altre tema.

Finalment, es convenient disposar d'un servei extern que orienti i assessori en situacions en què qualsevol dels tres nivells d'anàlisi pugui trobar-se amb una manca d'elements per prendre decisions. En aquest cas, parlariem de la utilitat de disposar d'un comitè d'ètica extern que pugui fer servir tot aquest conjunt de guies o, si cal, substituir l'absència d'alguna d'elles.

Evidentment, cap d'aquestes guies evitarà prendre decisions però sí que contribuirà de manera decisiva a que els conflictes no s'hagin de gestionar com si fossin exclusivament un problema personal.

Gràficament, l'organització de les *guies de referència* resultaria:

Guies de referència

	Orientatives	Imperatives	COMITÈ D'ÈTICA
1r. Nivell d'anàlisi	Codi deontològic. Grans declaracions universals	Constitució, marc legal, codi ètic o de conducta.	
2on. Nivell d'anàlisi	Guies de <i>bones pràctiques</i>	Reglaments, decrets.	
3r. Nivell d'anàlisi	Experiència elaborada per una persona i/o equip	Reglaments de règim interior, protocols	

Pel que fa a les *guies orientatives*, en el primer nivell d'anàlisi trobem el codi deontològic i les grans declaracions universals. Es tracta de textos generalistes que marquen un horitzó de valors en la pràctica professional.

En el segon nivell d'anàlisi trobem les guies de bones pràctiques, això és, les recomanacions sobre la millor forma de treballar en cadascun dels sectors o àmbits professionals mitjançant l'aplicació adequada dels principis generals del primer nivell d'anàlisi a les particularitats de cadascun d'ells.

En el tercer nivell d'anàlisi trobem el conjunt de textos que s'hagin pogut elaborar en cadascuna de les institucions a partir de l'experiència elaborada sobre la forma com s'han gestionat les qüestions morals (dificultats, dilemes, etc.) que hagin pogut aparèixer en la pràctica professional.

Pel que fa a les *guies imperatives*, en el primer nivell d'anàlisi trobem la constitució i els diferents marcs legals que regula la pràctica de l'educació social. També podríem incloure els codis ètics o de conducta, en el cas que es decidís regular normativament el comportament "inadequat" dels professionals respecte dels principis ètics traduïts a normes específiques d'obligat compliment.

En el segon nivell d'anàlisi trobem els diferents reglaments, decrets i normatives pròpies de cadascun dels àmbits o sectors professionals.

Finalment, en el tercer nivell s'inclouen tots els documents d'obligat compliment de les diferents institucions (el reglament de règim interior, els protocols d'actuació, etc.).

Com es pot veure, tant en el cas de les guies orientatives com en el de les imperatives, mentre que el primer i segon nivell d'anàlisi es poden aprofitar el potencial i les sinèrgies dins d'un conjunt ampli de professionals, en el tercer nivell la cosa es complica molt més perquè depèn exclusivament de les possibilitats reals de les persones concretes que constitueixen un servei, és a dir, de les característiques pròpies de cada equip entès com un sistema. Ja sigui pel tipus de cultura Professional que s'ha generalitzat en la institució (professionalitat restringida o ampliada, tecnocràtica o investigadora), per la qualitat del sistema (equip novell o equip expert), pel tipus de cultura professional (directiva-piramidal o participativa-transversal), pel moment que aquest equip està passant (il·lusionat i motivat o desorientat i "cremat") pels suports o distorsions que rep del context (encàrrec estable i reconegut o canvi freqüent i desordenat de l'encàrrec i feina no valorada), etc, les diferències entre ells poden ser notables.

Conclusions.

En aquest article hem proposat una estructura que ajudi a construir un sistema articulat que faciliti la circulació entre els grans principis ètics de la professió i les pràctiques quotidianes. A la vegada, aquest sistema ha de servir per donar instruments als professionals en el moment que s'enfronten a conflictes de valor, partint de la idea que els conflictes en el terreny professional, tot i presentar sempre una vivència subjectiva i personal, han de tractar-se des de la col·lectivitat del marc professional. L'estructura que s'ha proposat s'organitza al voltant de la idea de *nivell d'anàlisi* i de les diferents *guies de referència* que es desprenen de cadascun d'ells.

A continuació i per acabar, es suggereixen algunes línies de treball per anar concretant el desenvolupament d'aquest sistema. La premissa que en qualsevol cas no s'ha de perdre de vista és que cal desenvolupar tot el sistema en el seu conjunt sense descuidar cap dels tres nivells d'anàlisi i això és prioritari per no trencar la connexió entre el sentit més ampli de professió i la vida quotidiana del professional en el seu lloc de treball. Tots els elements que es puguin anar elaborant són necessaris però cap d'ells per si sol és suficient. Recordem que en cadascun dels diferents nivells, aquests elements tenen finalitats i objectius diferents (construir consciència col·lectiva i identitat professional en el primer nivell, generar consciència d'especialitat i generalització de bones pràctiques morals en el segon nivell i, finalment, construir consciència d'equip i elaborar experiències, en el tercer nivell).

Algunes recomanacions per al treball en primer nivell d'anàlisi serien:

- Aprofundir i millorar el codi deontològic, adequant-lo a les característiques de la professió.
- Difondre'l entre els professionals i generalitzar la seva presència en les institucions.
- Potenciar la reflexió sobre la funció de la professió en relació als seus principis ètics.

- Unificar una autoimatge professional entre totes les possibles tradicions i tendències que avui dia coexisteixen en la professió pel que fa a la seva funció social i consolidar una tradició.
- Construir codis normatius (si es veu necessari), per regular les “males pràctiques” en la professió.

Pel que fa al segon nivell d'anàlisi, algunes línies de treball poden ser:

- Aprofundir en la reflexió deontològica dins dels àmbits.
- Identificar els punts clau o fonts de conflicte ètic en els diferents àmbits professionals.
- Traduir els principis fonamentals del codi deontològic a les particularitats de cadascun d'ells i identificar els possibles límits i/o contradiccions en la seva aplicació.
- construir guies de *bones pràctiques* que sintetitzin el saber tècnic i el saber ètic en forma de línies d'acció generalitzables en cadascun dels àmbits professionals (que després haurien de ser convertides en projectes concrets i diferenciats en cadascuna de les realitats específiques del tercer nivell d'anàlisi).
- Proporcionar un mètode per a l'anàlisi i la gestió dels dilemes morals en la pràctica quotidiana.

Finalment, pel que fa al tercer nivell d'anàlisi seria d'interès:

- Normalitzar la reflexió deontològica dins de la quotidianitat de les institucions i dotar-se d'espais específics per a fer-ho.
- Potenciar la gestió d'equip dels conflictes de valor per tal d'anar consolidant una cultura professional col·laborativa i de construcció conjunta.
- Fomentar la producció escrita i el registre sistematitzat de la gestió dels conflictes de valor per tal que l'equip (entès com un sistema) augmenti l'experiència elaborada i guanyi en riquesa i complexitat.
- Construir un mètode pràctic i sistemàtic per gestionar conflictes ètics.

Hi ha una darrera qüestió que cal anar-se plantejant, que és la necessitat de reflexionar sobre com s'articula de forma adequada la identitat professional amb el treball en xarxa. Caldria partir de la idea que el treball en xarxa requereix un canvi substancial en les actituds i l'autoimatge professionals que es concreten en una nova cultura que capaciti per elaborar propostes d'intervenció de caràcter transprofessional que realment responguin a la complexitat dels fenòmens socials del present.

Bibliografia.

Aguayo, C. (2006). *Las profesiones modernas. Dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.

Caride, J.A. (2002). "Educación social como proyecto ético y tarea cívica". A *Revista interuniversitaria de Pedagogía social*. N. 9. Universidad de Murcia. P. 91 a 126.

Cobo, J.M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Huerga y Fierro.

Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona. Ediciones de la Universidad de Navarra S.A. (Eunsa).

Guisán, E. (1986). *Razón y pasión en ética*. Barcelona. Antropos.

Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria, 2002.

Kohlberg, L. (1987). "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral". A, Jordán, J.; Santolaria, F. *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU. P. 85 a 114.

Kohlberg, L. (1989). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". A Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J.; *El mundo social en la mente infantil*. Alianza Psicología, Madrid. P. 71-100.

Meirieu, Philippe. (2001). *La opción de educar*. Barcelona. Octaedro.

Mèlich, J.C.; Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós. Col. Papeles de pedagogía.

Sánchez, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona. Paidós.

Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona. Labor Universitaria.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona. Paidós.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Paidós Educador.

Vilar, J. (2000) "Límites y posibilidades de los códigos deontológicos". *Arts Brevis*. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna 1999. Barcelona. Universitat Ramon Llull. P. 275 a 294.

Vilar, J. (2003). "El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada". A Planella, J.; Vilar, J. *L'educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona. Pleniluni. P. 195 a 216.

Vilar, J. (2006). *Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social*. A Planella, J; Vilar, J. (coord.) (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial UOC. P. 163-195.

III. Conclusions de caràcter analític i prospectiva.

"La virtut és hàbit, costum, repetició d'actes, és a dir, disciplina".

(Camps, 1990: 128)

"La moral és com la gramàtica. En podem saber perfectament les regles, però ser incapaços d'aplicar-les en la vida corrent. Encara més, en la fase d'aprenentatge, si més no, la coneixença de les regles és perillosa perquè alumnes i mestres també es poden pensar que han progressat normalment pel fet d'haver estudiat aquestes regles i que, per tant, no han de fer cap altre esforç particular per integrar-les al seu comportament vital".

(Freinet, 1975: 15)

Presentació i organització del capítol.

A la primera part d'aquesta tesi, hem descrit com ha evolucionat l'educació social en el seu procés de conversió en professió consolidada i com s'ha anat construint la reflexió sobre les qüestions morals al voltant de la seva pràctica professional. També hem definit les característiques fonamentals de les ètiques aplicades (activitat pública; activitat col·lectiva; contextualització; transversalitat, interdisciplinarietat; eclecticisme, integració; activitat comunicativa; dinamisme, construcció, creativitat, recerca; consciència, conservació; anticipació). Partirem de la idea que, si es donen totes aquestes característiques de forma efectiva i real en la reflexió ètica d'una professió, es pot afirmar que els professionals que l'exerceixen actuen (no només pensen) des de criteris de justícia (encara que no sempre sigui fàcil fer-ho) i que disposen d'un marc de referència clar que els permet gestionar de manera adequada els conflictes ètics de la seva pràctica.

En aquest capítol, descriurem quin és, des del nostre punt de vista, l'estat actual de l'ètica aplicada en l'educació social i les seves principals dificultats o mancances en relació a les característiques esmentades anteriorment¹. Partirem de l'evidència que l'ètica aplicada o l'ètica professional de l'educació social està en procés de construcció, de manera que algunes de les característiques bàsiques que li serien pròpies no es donen o es donen de forma superficial, però que es poden fer accions que permetin fer-la progressar. Fonamentalment, hi ha tres raons que expliquen aquesta situació de provisionalitat:

La primera raó fa referència al tipus de procés que s'ha seguit en la construcció de la identitat professional. Com ja hem indicat abans, l'educació social ha fet un procés inductiu, a diferència d'altres professions que tenen un tronc comú inicial genèric des del qual, posteriorment, s'han anat derivant diferents formes d'especialització. En el cas que ens ocupa, l'evolució s'ha produït des d'una gran diversitat d'activitats molt concretes i tancades, amb tradicions i

¹ Algunes de les idees que es presenten en aquest capítol ja han estat exposades en els diversos articles que s'avaluen en aquesta tesi, per la qual cosa, dins del possible, evitarem repeticions innecessàries. Les fonts i els exemples que hem utilitzat per fer aquest apartat són diverses: de forma més difusa, s'hi inclou tot allò que hem pogut observar en l'experiència d'assessorament a equips, la discussió en debats, seminaris, congressos i conferències; de forma més sistemàtica; una altra font és un treball no publicat sobre *conflictes ètics en la pràctica professional i formes de gestionar-los*.

estructures pròpies, a un cos comú de caràcter general, on totes aquestes pràctiques inicials s'han de sentir representades i incloses. Això ens permet explicar que en alguns moments no resulti fàcil situar-se en una perspectiva àmplia i transversal i que es tendeixi a mirar la realitat des de criteris parcials.

La segona raó fa referència a la brevetat amb què s'ha completat aquest recorregut inductiu des d'un conjunt de tasques no qualificades a una professió reconeguda. La falta de temps per consolidar la identitat i les estructures professionals no ha permès fer un pas efectiu d'unes pràctiques pensades per al control i l'assistència a unes pràctiques que responguin efectivament als drets de les persones. L'estat del benestar i el desenvolupament de les corresponents polítiques socials han generat nous i importants reptes a les professions socioeducatives. Aquest context de canvi i de complexitat ha agafat l'educació social en un moment de construcció en què encara no disposa dels mecanismes i les estratègies compartides per afrontar tot aquest conjunt de nous reptes amb una certa garantia d'èxit. Així doncs, el propi procés de consolidació i de redefinició com a professió incideix directament en l'instabilitat de tota la seva dimensió ètica.

La tercera raó, que és en part conseqüència de l'argument anterior, fa referència al tipus de cultura professional i a l'autoimatge que han construït els professionals de l'educació social en aquest procés (tal com ja hem comentat a l'apartat referit a les fragilitats de la pròpia identitat). El predomini d'una cultura professional actuadora-aplicacionista i el tipus de competències que deriven d'aquest predomini dificulta enormement l'aproximació als conflictes de valor, que per les seves característiques requereixen un tipus de competències que formen part d'un pensament reflexivo-creador (Vilar, 2001: 22).

De manera resumida, diríem que hi predomina un pensament individualista (ja sigui la persona, la institució o el sector específic d'intervenció), concret i immediat (el fenomen, el conflicte específic vist des de la seva estructura superficial), actor (solució tancada de resultats visibles a curt termini sense tenir-ne en compte les conseqüències) en detriment d'un pensament col·lectiu i global i transprofessional (la professió vista en el seu conjunt, però no tancada

en ella mateixa), abstracte (capaç de generalitzar, anticipar o construir respostes contextualitzades) i reflexiu (que analitza i preveu les conseqüències de les diferents alternatives). És a dir, es produeix un desajustament entre les estratègies de què es disposa per pensar la realitat i entendre el sentit de la pròpia tasca i les característiques d'una realitat que només és comprensible des de la lògica del pensament complex.

La combinació d'aquestes tres variables (el tipus de procés que s'ha seguit en la construcció de la identitat, la brevetat de temps i el tipus de cultura professional predominant) és determinant per entendre les característiques actuals de l'ètica aplicada en l'educació social. Al mateix temps, l'anàlisi d'aquestes característiques ens proporciona pistes sobre les fragilitats d'aquest procés i sobre els eixos per on cal continuar treballant per impulsar-lo.

Per aprofundir en aquestes qüestions, el present capítol s'organitza en dos grans apartats:

En el primer, es descriuen les set qüestions que considerem que il·lustren més adequadament les dificultats que té l'educació social per fer una aproximació global i sistemàtica al tractament de les qüestions morals en la seva pràctica professional.

Finalment, el segon gran apartat inclou les propostes de treball que caldria implementar en la formació bàsica i en la permanent per tal d'impulsar la presència normalitzada de l'ètica en la pràctica professional.

1. Problemes formals i d'identificació dels continguts morals.

En aquest primer apartat, ens plantegem descriure les dificultats amb què es troben els professionals en el moment de tractar un conflicte de valors. Com hem indicat a l'apartat anterior, aquestes dificultats són característiques de la forma de pensar la realitat i d'encarar les dificultats, de manera que són conseqüència d'una cultura professional i d'una història específiques, però al mateix temps, esdevenen la causa que es mantingui aquesta forma de pensament. Fonamentalment, els grans problemes es poden agrupar en dos eixos paral·lels. El primer correspon al bloc de dificultats o problemes de caràcter formal. Entenem per problemes formals totes aquelles dificultats que afecten directament la conceptualització sobre el sentit de l'ètica en la professió i a la forma de tractar els conflictes de la pràctica. El segon, correspon a les dificultats per identificar, descriure i organitzar les grans temàtiques que generen conflictes de valor.

Pel que fa a la primera qüestió, classifiquem els problemes formals en dos grans apartats: d'una banda, els problemes de caràcter estructural que fan referència a la forma com s'entenen les qüestions morals en la professió, quin estatus es dóna a l'ètica i com es relaciona amb la pràctica quotidiana. En segon lloc, els problemes de caràcter procedimental, que fan referència als mètodes que s'utilitzen per gestionar els conflictes de valor en el moment que es produeixen (les quatre primeres característiques descrites en aquest apartat corresponen als problemes estructurals i la cinquena i la sisena als problemes procedimentals).

Són dues problemàtiques que es retroalimenten entre elles: la forma de pensar i entendre l'ètica dificulta la gestió dels conflictes de valor i, a la vegada, la manera com, ara per ara, es gestionen aquests conflictes no afavoreix la construcció d'un sistema de referència des d'on mirar la complexitat i la diversitat d'aspectes que són implícits a l'ètica aplicada a la professió.

Hem volgut posar l'èmfasi en aquest primer bloc de dificultats perquè, des del nostre punt de vista, la qüestió no és tant sobre què es pensa, és a dir, quin és el contingut dels conflictes de valor, sinó sobre com es pensa, és a dir, sobre l'estructura de pensament per abordar els conflictes. Com ja hem indicat en

altres textos (Vilar, 2001: 21; 2003: 210), en el moment actual, tant o més important que l'anàlisi de casos concrets i el contingut temàtic dels mateixos és la identificació de l'estructura i de la forma de pensar que permet tractar aquests casos. Es fa imprescindible potenciar una reflexió metacognitiva sobre la forma, els processos de discussió i les estructures que es construeixen per donar suport a la presa de decisions.

Des del nostre punt de vista, un error que sovint s'ha comès en l'educació social (i segurament en altres professions afins), quan s'ha volgut abordar la manera de potenciar l'ètica en la professió, ha estat començar a discutir dilemes, com si tot el problema fos de contingut moral o d'anàlisi de situacions concretes, i s'ha deixat de banda la reflexió sobre com es pensa, de quins mecanismes de suport es disposa per fer aquesta reflexió i si aquests elements són els adequats. En casos així, fàcilment es cau en debats interminables on sovint s'acaba confirmant la idea equivocada que tot depèn de l'opinió personal i subjectiva de la persona que s'enfronta al dilema.

Això no vol dir que el contingut propi de les situacions concretes de conflicte no sigui important (i per aquesta raó el darrer punt dels set que presentem el dedicarem de manera íntegra a aquesta qüestió). Però, precisament per la infinitat de situacions concretes que poden arribar a donar-se, també és necessari disposar d'una estructura de referència, més àmplia, que permeti ubicar i organitzar tots els aspectes essencials que són previs al tractament d'un conflicte.

D'altra banda, la discussió sobre els "grans temes" (la privacitat, la llibertat, el consentiment informat...) tampoc no aporta cap solució als problemes concrets, perquè es pot estar d'acord sobre un tema en termes genèrics i continuar el desacord o la dificultat per crear una resposta a una situació concreta (per això és, precisament, un dilema moral). Com argumentarem més endavant, ens sembla que l'agrupació en "famílies temàtiques" és la forma més adequada de fer una aproximació al contingut dels conflictes de valor. Això evita caure en la casuística i, al mateix temps, permet establir vincles més clars amb les qüestions valoratives essencials, que poden ser comunes a múltiples situacions concretes.

Com a conclusió dels paràgrafs anteriors, direm que, per arribar a fer una aproximació adequada a casos concrets, es requereix una estructura de referència que, com a mínim, disposi dels següents elements:

- Un cos teòric conceptual clar i ordenat sobre ètica aplicada.
- Un marc de referència específic sobre els deures morals de la professió.
- Un bloc estructurat de materials de referència per orientar la presa de decisions davant dels conflictes de la pràctica.
- Un mètode que aporti ordre a la forma d'aproximar-se i de treballar els conflictes de valor.

A continuació, es presenten els principals problemes que dificulten la construcció d'aquest marc de referència. Com que són elements que es retroalimenten entre ells, l'ordre en què es presenten no implica ni una seqüència ni una gradació jeràrquica.

1.1. La separació entre pensament i acció moral; la desvinculació entre la reflexió moral i la pràctica professional.

Els professionals de l'educació social acostumen a manifestar de forma explícita la idea que la seva activitat està inspirada en valors de justícia i fan referència de manera freqüent al sentit ètic i polític de la seva tasca. Apelen a la dimensió transformadora de la seva activitat i es veuen a si mateixos/es com agents de canvi. D'altra banda, estan sensibilitzats davant de les situacions d'injustícia social, tant per la formació rebuda com per una sensibilitat personal que els porta a aquesta professió, molt impregnada del discurs de la vocació i de la consciència. Fins i tot, pot arribar a passar que algunes de les accions que s'emprenen estiguin més inspirades en un impuls emocional des del compromís que no pas en una reflexió sòlida sobre les possibilitats reals d'èxit en les situacions específiques¹.

¹ En aquests casos, es confon la "bona intenció" amb la "intencionalitat educativa". Aquesta qüestió l'hem desenvolupada més àmpliament a l'article Galceran, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003) que es presenta en aquesta tesi.

Ara bé, aquest discurs polític/ètic fàcilment s'acaba desenvolupant en un pla clarament diferenciat de la pràctica quotidiana, fins a acabar dissociant-se. El conjunt de raons que porten a aquesta situació són diverses. Les dificultats dels casos amb què es treballa, la manca crònica de recursos, l'absència de sistemes de suport o d'un mètode operatiu de gestió de conflictes, la poca consideració social de la tasca; en definitiva, el conjunt d'entrebancs del dia a dia desmitifiquen aquesta acció política i la desvinculen de l'exercici professional.

En paraules d'Hortal, citant Sennet (2002: 70), el conjunt de dificultats que es troba el professional en el seu exercici destrueix les estructures aspiracionals de la professió i entra en una lògica d'adaptació a les circumstàncies.

A partir d'aquest moment, el discurs ètic s'identifica amb reflexions filosòfiques distants de la realitat professional, amb idees poc operativitzables, sovint idealistes, pròpies d'un espai teòric de seminari, però que després tenen poc a veure amb allò que passa a les institucions en el dia a dia. Així, s'accepta de manera natural (i amb una certa resignació) que una cosa és la predisposició ètico-ideològica, la reflexió moral, el discurs ètic, les grans declaracions de principis i una altra cosa és la forma com se solucionen els problemes del dia a dia de la pràctica professional, que s'acaba regint per altres paràmetres més pragmàtics. Fins i tot es dubta que realment sigui possible tenir una actuació professional orientada per principis ètics, de manera que la reflexió moral tingui un reflex clar en les actuacions quotidianes. En definitiva, es manifesta un trencament entre el que seria desitjable (un format ideal d'actuació professional des de l'excel·lència) i el que és possible (una gestió des de la urgència més immediata).

La descripció i coneixement de les limitacions no ens ha de separar del que "cal fer" (opció moral), però, a la vegada, s'ha d'evitar plantejar una ètica idealista de les professions ("el que hauria de ser"), perquè això porta al desànim i a la desmotivació. Com diu Hortal (2002: 63), l'exercici professional, una vegada s'han superat els primers idealismes, es viu amb un cert sentit fatalista de sotmetiment al sistema, que ens converteix en una peça d'un engranatge que no controlem.

Certament, les dificultats externes en l'exercici de la professió són un element poderós per desanimar qui vol treballar des dels ideals de justícia.

Ara bé, creiem que, en aquest decalatge entre pensament i acció, hi té un paper molt rellevant la lògica de caràcter actuator que tant predomina en les professions socioeducatives. Aquest caràcter actuator i les actituds que el caracteritzen dificulta l'establiment de ponts constructius entre ideals i pràctiques, perquè es tracta d'una lògica mecanicista molt actuadora i poc anticipadora. Des del punt de vista de les actituds, aquesta lògica considera que les solucions han de provenir exclusivament de canvis externs i contextuals i no es planteja que també han de venir dels canvis en la pròpia forma de mirar i de llegir la realitat. La passivitat i l'immobilisme dels professionals queden justificats perquè no es produeixen aquells canvis externs que haurien de ser promoguts externament per alguna persona o estament de rang superior.

Aquesta dinàmica actuadora dibuixa unes condicions ideals per al treball molt mitificades i poc realistes que difícilment s'arribaran a donar mai, de manera que no hi ha sortida d'aquest atzucac.

Des del nostre punt de vista només serà possible trencar aquesta dinàmica quan, primerament, s'abordi una formació que capaciti els professionals per als escenaris de complexitat. En segon lloc, quan cada persona i equip pensin quines són les contribucions que poden fer de manera activa per millorar les seves intervencions, al marge que hi hagi també canvis externs. Sense aquest canvi d'actitud, difícilment hi haurà cap progrés significatiu. Ara bé, els professionals difícilment poden modificar aquesta tendència si l'estructura organitzativa (això és, els responsables de la gestió dels equips i de la seva organització) no manifesta la predisposició a fer-ho².

² Ens ha resultat interessant la reflexió que fa Hortal (2002: 73) sobre les distintes formes que adopten les cultures professionals de les organitzacions i la influència que aquestes tenen entre els professionals que hi treballen pel que fa a la seva actitud responsable.

- Organitzacions corruptes que acaben corrompent els professionals que van començar sent honestos.
- Professionals corruptes i deshonestos que promouen una cultura de corrupció allà on treballen.
- Organitzacions que tenen una cultura moral acceptable i faciliten i promouen actuacions morals acceptables entre els professionals que hi treballen.
- Professionals hàbils, competents i honestos que contribueixen a millorar la cultura moral de l'organització, sempre que no estiguin totalment sols contra ella.

Es fa imprescindible, doncs, que cada organització generi un clima que possibiliti fer aquest canvi..

1.2. La fragilitat en la conceptualització de la reflexió moral.

Estretament vinculat a l'apartat anterior (en part causa i en part conseqüència), trobem l'absència d'una estructura compartida respecte de les qüestions morals de la professió que permeti una certa cohesió del col·lectiu professional en el moment de plantejar el rol, les responsabilitats i la posició davant l'encàrrec social. La falta de cultura en la reflexió sobre aspectes ètics de la pràctica professional dificulta l'atribució de significats compartits als conceptes bàsics, a la pròpia forma d'entendre què és i en què ha de consistir l'ètica professional o a la forma de plantejar-se la gestió dels conflictes de valor. Certament, en els darrers anys hi ha hagut un progrés notable en la reflexió per construir conceptes compartits, sobretot a partir de la publicació dels documents professionalitzadors que ja hem comentat en els apartats 3.1.1 i 3.2.1 del primer bloc d'aquesta tesi. Ara bé, encara es poden constatar algunes dificultats en aquest procés de conceptualització.

Les més notables són:

- La feblesa de la identitat fa que les responsabilitats professionals s'interpretin encara des de models teòrics i/o ideològics diferents, en lloc de basar-se en un model de mínims compartit.

Els diferents documents professionalitzadors (definició d'educació social, catàleg de competències i codi deontològic) encara no són prou coneguts de manera generalitzada. Això comporta que el seu ús, com a marc mínim de referència davant dels conflictes de valor o de la definició del sentit de la tasca professional, no sigui encara habitual dins del col·lectiu professional. Per contra, encara es tendeixen a prendre com a referència davant d'un conflicte de valor els possibles models teòrics i ideològics que, en els orígens, eren propis dels diferents àmbits que avui formen part del conjunt de la professió. La conseqüència d'aquest fet és que hi poden haver notables divergències entre equips o sectors d'intervenció perquè en el moment concret d'haver de tractar

un dilema no es pren com a referència el cos estructurat, encara que incipient, de l'ètica de la professió i es retorna a recursos molt més particulars i subjectius.

- Es dona encara una multiplicitat de mirades parcials i fragmentàries sobre les temàtiques morals que perfectament podrien ser complementàries entre elles, però que es presenten com si fossin excloents. A la vegada, hi ha una important oscil·lació entre les preocupacions generalistes de la professió (qui som, quins són els deures morals a què estem compromesos) i les situacions concretes i anecdòtiques on es manifesten els grans conflictes de valor.

Ja sigui per la cultura professional de la qual prové o pel major o menor "entrenament" en la reflexió ètica, el professional de vegades pensa en clau col·lectiva àmplia, de caràcter macrosocial (centrada en la reflexió sobre el sentit i la missió de la professió, per exemple); altres vegades, pensa en clau microsocial quan està immersit en les particularitats del seu servei o lloc de treball (un conflicte de valors concret que s'ha originat en la relació professional-persona atesa) o bé, en altres moments, les seves preocupacions estan més dirigides a les característiques de les problemàtiques específiques de les persones amb què treballa (la traducció dels grans principis a les particularitats d'un sector concret de població). També pot donar-se que totes tres aproximacions es presentin de manera simultània, sense massa ordre ni relació entre elles.

Així doncs, un equip fàcilment pot passar de reflexionar des d'una perspectiva àmplia (per exemple, sobre el sentit i la utilitat del seu rol social o les responsabilitats recollides en el codi deontològic) a pensar en una casuística específica, tot renunciant a buscar elements que vinculin una preocupació i l'altra. També pot donar-se una reflexió individual-personal, de caràcter generalista sobre la professió, que conviu amb una mirada col·lectiva i concreta sobre els casos.

Tots aquests elements es troben "dispersos" per l'amplitud de l'univers ètic de la professió, de manera que, freqüentment, el professional es troba amb la dificultat d'haver d'articular reflexions ètiques que corresponen a diferents

estrats i que giren al voltant de problemàtiques de naturalesa diferent. Aquesta situació genera importants dificultats de comunicació pel fet de no compartir els mateixos significats ni les mateixes perspectives davant dels conflictes de valor. Com es pot veure, no sempre és fàcil conviure amb aquestes tipologies de preocupacions, sobretot si no es disposa d'un sistema per ordenar-les i si es perceben com a incompatibles entre elles (per exemple, si pensem la professió, ens allunyem del lloc de treball i, si es pensa en aquest lloc de treball, potser es perd de vista el que seria més convenient per a l'àmbit o sector professional on aquest està ubicat).

En qualsevol cas, el problema fonamental no és la diversitat de mirades, sinó la desconexió i incomunicació entre aquestes perspectives, com si en cada cas es tractés de problemàtiques diferenciades entre elles.

Davant d'aquesta complexitat, hem arribat a la conclusió que l'abordatge de les qüestions deontològiques en el terreny de les accions socials ha de ser un treball que integri de manera interactiva i retroalimentada els elements genèrics de la professió, l'especificitat dels diferents àmbits i sectors de treball i, finalment, les problemàtiques específiques amb totes les seves particularitats.

Des del nostre punt de vista, la forma d'ordenar i d'establir relacions entre aquestes formes de discurs i de reflexió passa per construir ponts de comunicació entre ells mitjançant una estructura de nivells d'anàlisi (Vilar, 2003: 202 i ss; 2007: 41 i ss). Els nivells d'anàlisi representen la integració entre una forma de discurs (que pot ser ètic, ètico-tècnic i ètico-tècnico-institucional) i l'amplitud del grup de persones que participen en aquest discurs (que pot ser macrosocial, mesosocial i microsocial).

Pel que fa al tipus de discurs, el nivell ètic determina els valors de referència que són a la base de la identitat professional; el nivell ètico-tècnic comporta una adequació i contextualització d'aquests valors als diferents àmbits o sectors d'intervenció, la qual cosa implica incorporar el saber científic, específic de cada col·lectiu determinat; mentre que, el nivell ètico-tècnico-institucional implica incorporar també les produccions valoratives pròpies de cada espai d'intervenció: les diferents experiències elaborades a partir de casos específics, els protocols orientatius que s'hagin construït, en definitiva, allò de propi que és capaç de produir un equip entès com un sistema obert i intel·ligent.

Pel que fa als nivells d'amplitud, el nivell macrosocial faria referència al conjunt de la població, el nivell mesosocial ens parlaria de cadascun dels sectors o àmbits d'intervenció i, finalment, el nivell microsocia l estaria centrat en els recursos o entitats específiques. Aquí també podríem incloure la pròpia consciència individual del professional.

La combinació del tipus de discurs i de l'amplitud del sector a qui afecta aquest discurs ens porta a tres grans nivells d'anàlisi. El primer fa referència a la professió; el segon, a l'àmbit d'intervenció i, el tercer, a la institució on es desenvolupa la tasca. Com ja hem explicat més extensament a l'article que acabem de citar, aquests tres nivells es retroalimenten entre ells: la professió aporta uns materials de referència que serveixen per sistematitzar el treball a cada un dels àmbits d'actuació i, a la vegada, aquestes orientacions es contextualitzen en els recursos de treball. A més, l'experiència elaborada a cada una d'aquestes situacions específiques reverteix en les orientacions que ajudaran altres professionals del mateix sector o àmbit que, finalment, contribueixen a millorar els paràmetres ètics de la professió.

En definitiva, aquesta estructura contribuiria a vincular de forma harmònica tres lògiques discursives que han de ser complementàries entre elles³.

1.3. El problema de la falta d'anticipació i previsibilitat.

Com ja hem indicat al primer capítol, l'ètica aplicada requereix la capacitat d'anticipar-se. L'anticipació implica consciència d'itinerari, definició d'una opció entre diverses alternatives, intencionalitat, organització d'una seqüència, elaboració de l'experiència. Són elements que permeten mirar amb perspectiva. La gestió dels conflictes ètics està estretament relacionada amb aquesta capacitat de previsió.

Ara bé, en el conjunt de les professions socioeducatives, la cultura professional acostuma a ser actadora i, per tant, reactiva. Es respon als esdeveniments amb una falta important de previsió, de manera que aquests acaben passant pel davant d'un hipotètic projecte que hauria de servir de guia.

³ L'esquema que il·lustra aquesta relació es pot veure en la pàgina 423 d'aquesta tesi.

Com ja hem indicat en una de les publicacions que es presenten en aquesta tesi (Vilar, J. (2003: 200), des del nostre punt de vista, s'estableix una correlació entre els efectes que es volen aconseguir amb les accions educatives (previstos, previsibles i imprevistos –Trilla 1986: 155-), els tipus d'optimització que posa en funcionament l'equip, considerat com un sistema obert (introjectiva, projectiva i adaptativa -Martínez, 1986, 1987, 2001; Puig 1986; Peñalver, 1987; Sanvisens 1987-) i el tipus d'aproximació a la reflexió sobre els valors (*qüestions morals, conflictes morals* -Ferrer, Álvarez; 2005: 86- o *qüestions ètiques, problemes ètics i dilemes ètics* -Banks, 1997: 26-).

Tenint en compte aquestes variables, una situació ideal seria aquella on un equip és capaç de definir el conjunt d'efectes educatius que té garanties d'assolir. Aquests efectes s'han construït després de considerar les seves possibilitats reals de treball en funció de les seves característiques i, per tant, d'haver descrit el patró que els serveix de referència i orientació (optimització introjectiva). Des del punt de vista ètic, l'equip ha definit també el conjunt de valors (qüestions morals o ètiques) que orienten la seva pràctica i la forma d'implementar-los i de gestionar les possibles dificultats que apareguin en la seva aplicació.

La conseqüència d'aquest primer escenari ideal seria un segon nivell operatiu on es gestionen les desviacions que es van produït respecte de l'anterior situació ideal, però, sobretot, perquè es disposa de mecanismes, recursos i estratègies per fer-ho. D'aquesta manera, l'anticipació permet trobar solucions a efectes previsibles (que poden ser adversos) i permet gestionar els conflictes de valor des d'alguns paràmetres de referència que donin seguretat.

Finalment, queda un percentatge inevitable d'imprevisibilitat que es manifesta amb respostes reactives i que, en el terreny dels valors es posen de manifest en els dilemes morals. Aquest espai d'incertesa és el marc que permet el progrés i l'avanç de l'equip, sempre que el nivell de desequilibri sigui assumible per les estructures organitzatives i de coneixement d'aquest equip; és a dir, seguint Vigotsky, que l'equip es trobi dins de la seva zona de desenvolupament pròxim o zona de desenvolupament institucional (Solé, 1997) o, des de les teories sistèmiques, que els desequilibris es puguin resoldre amb un feed-back positiu.

En aquest context, s'assegura que hi ha una bona elaboració de les experiències viscudes en l'equip que passen a convertir-se en un bagatge cultural per a properes situacions similars. L'anticipació, doncs, també està estretament relacionada amb la capacitat d'incorporar les experiències.

En canvi, el pitjor escenari seria el d'un equip que pràcticament no ha previst allò que vol assolir ni la manera de fer-ho, que funciona amb sistemes de resposta reactius (optimitzacions adaptatives) i on els conflictes de valor esdevenen dilemes que ja no es poden evitar. Com es pot veure, els nivells de tensió i estrès de l'equip poden arribar a ser molt alts, el nivell de conflictivitat notable, amb una vivència d'insatisfacció pel sobreesforç i per la falta de resultats o pels resultats adversos⁴. D'altra banda, la urgència i la immediatesa reactiva davant dels dilemes impedeix una elaboració sòlida de cada experiència, perquè quan encara no s'ha sortit d'una situació complicada ja s'està immers en una altra de nova, de manera que, tot i l'esforç, no es construeix un marc de referència útil per poder resoldre altres situacions similars.

Les particularitats de l'educació social com a professió jove que ve d'una tradició basada en el control i l'assistència, i a causa de les diferents polítiques reactives (i poc anticipatòries) que les administracions posen en joc davant de les temàtiques socials, fan que, amb massa freqüència, s'estigui movent en aquest tercer escenari, que és el menys adequat per construir una autèntica ètica aplicada. Aquesta és una important dificultat que acaba generant un cercle viciós de difícil solució: la falta de previsibilitat comporta una pràctica molt actuada, immediatista i reactiva que, a la vegada, impedeix crear els espais per poder reflexionar de forma anticipatòria.

Paradoxalment, l'anticipació és possible quan ja es practica mentre que esdevé un exercici quasi impossible quan la implicació i les dinàmiques del dia a dia impedeixen prendre'n distància. Com diu Meirieu (2001: 57), "la serenidad es más bien una ilusión a posteriori, una especie de beatitud al atardecer (..)

⁴ Tot i que aquesta darrera afirmació és aplicable al conjunt de l'educació social, cal contextualitzar-la en cada àmbit d'intervenció, perquè el nivell de risc implícit en cada un d'ells pot ser molt divers. Si entenem que el risc no és només la probabilitat que passi una cosa, sinó el resultat de multiplicar aquesta probabilitat per les seves conseqüències, ens trobem que el comportament reactiu i no previsor dels professionals converteix alguns espais d'intervenció en uns escenaris de gran risc per la gravetat de les conseqüències.

cuando conseguimos situarnos al final de la historia, más allá de los acontecimientos y de nuestra implicación, cuando las cosas se han acabado para nosotros y podemos finalmente relativizarlas”.

Segurament, una forma de començar a trencar aquest bucle passa per un treball més integrat entre universitats, administracions i empreses i col·legis i associacions (és a dir, els formadors, els contractadors i els professionals), tenint com a rerefons la voluntat de millorar la funció social de la professió cap a la ciutadania, cadascú des de la part que li correspon, posant les bases per a una nova cultura professional molt més reflexiva i crítica.

1.4. Personalització dels conflictes de valor i gestió des d'esquemes personals.

Com ja hem indicat en un altre apartat, a l'educació social predomina la tendència a entendre la professió en clau individual, de manera que els conflictes de valor de la professió es viuen i es plantegen com una qüestió personal que s'ha de resoldre des d'esquemes particulars, en lloc de veure-la com una qüestió professional/pública que s'ha de resoldre des de paràmetres col·lectius. Aquesta característica dificulta enormement la possibilitat d'obrir-se a la construcció conjunta d'uns esquemes de referència per tractar les qüestions morals de la població. Hi ha una mena d'acord implícit segons el qual els conflictes de valor es viuen individualment i que, per tant, cal resoldre'ls individualment. Com que no hi ha elements professionals de referència per tractar-los (excepte el codi deontològic, que no és conegut per tothom i encara menys utilitzat de manera generalitzada), s'accepta que només queda com a solució resoldre'ls des del propi sistema de valors. Hem pogut comprovar en múltiples converses amb professionals que el sistema més freqüent per abordar un dilema és estrictament personal.

Els diferents sistemes de gestió que s'utilitzen amb més freqüència (ordenats de més a menys professionalització) són els següents:

- En alguns casos, els/les educadors/es manifesten directament que recorren a la supervisió o a suports professionals externs al seu lloc de treball (sovint contractats a títol privat) i apunten que aquest sistema de

gestió hauria de ser d'ús generalitzat. Aquest tipus de suport, en alguns casos ajuda els equips a construir un cert cos sistematitzat d'experiències, però no sempre és així. Sovint, l'objectiu principal acostuma a ser resoldre el conflicte concret i no tant aprendre'n per tal de generalitzar allò que s'ha après a altres situacions futures.

- És molt més freqüent recórrer al propi equip, però sovint per parlar-ne des del sentit comú, l'experiència, la intuïció, la vocació o la sensibilitat, i no tant des de la utilització d'un sistema més o menys ordenat de gestió. Sovint, és tracta més d'una qüestió de solidaritat i de bon ambient en l'equip que d'un sistema estructurat per a la gestió de conflictes. En aquests casos, la percepció de l'equip també és altament subjectiva ja que no utilitza elements externs de referència, tot i que hi pot haver algun document o protocol que fa la funció d'acta.
- Encara dins de les institucions, però més informalment, predomina àmpliament la consulta amb algunes persones de l'equip, però només amb aquelles amb qui hi ha bona relació o un cert vincle afectiu. En aquests casos es veu molt clar que la comunicació és similar a la que es produiria si es tractés d'un dilema personal-privat i sovint no queda recollida de cap manera ni la gestió ni la decisió que s'ha pres.
- Ja situats en la vivència personal-privada, hi ha un nombre important de professionals que parlen dels seus conflictes de valor generats a la feina amb persones afectivament properes, no professionals (amics, parella, etc.), totalment al marge del context laboral. És freqüent, també, fer activitats que ajudin a pensar o a desangoixar-se (esport, passejades, activitats de relaxació...).
- Finalment, hi ha qui fa tot el possible per evitar el conflicte i, directament, no fa res. En aquests casos, justifiquen aquesta actitud amb criteris molt pragmàtics ("no és el meu problema", "no depèn de mi"... o comentaris d'aquesta naturalesa).

Aquesta no diferenciació entre l'espai públic i el privat esdevé una font d'estrès i de malestar molt gran per al professional que pot viure amb molta angoixa una situació que no sap com resoldre. Des d'aquest punt de vista, és fàcil que una

persona o equip, en una situació de molta tensió emocional causada per la suma d'aquesta vivència individual, la imprevisibilitat esmentada abans i un important sentiment de vulnerabilitat, acabi resolent els conflictes des de criteris clarament preconventionals (seguint la classificació que Kohlberg fa dels estadis i els nivells morals -1987: 88-89; 1989: 80-81-). És a dir, que acabi volent obtenir un benefici immediat o, en molts casos, mirant d'evitar un problema o fent desaparèixer la causa del patiment (que es correspondria amb la darrera forma de gestió de conflictes que hem il·lustrat més amunt).

Paradoxalment, aquesta "fugida cap endavant" esdevé a la vegada una gran font de malestar moral perquè s'oposa al que seria esperable des del sentit ètic i polític que dóna sentit a la tasca. El professional que pren consciència d'aquesta contradicció (del decalatge entre pensament i acció) pot entrar en un cercle viciós de difícil solució. Com ja hem indicat en un altre text (Vilar, 2007: 38), ens hem de preguntar per les conseqüències que pot tenir ser sensible a les qüestions valoratives, afrontar als conflictes ètics, però a la vegada no disposar de mecanismes per gestionar-los.

A més d'aquesta primera consideració vinculada al malestar moral dels professionals, el fet de resoldre els conflictes des de paràmetres personals-individuals pot ser una important font d'injustícia i de vulneració dels drets bàsics de la persona atesa. Aquesta pot trobar-se en mans dels criteris del professional que no necessàriament pensa des de la lògica de les responsabilitats de la seva professió cap a la societat i cap als drets de la ciutadania⁵, sinó que ho fa des del seu sistema de valors privat, des d'una mirada particular del concepte de justícia. A la pràctica, això pot comportar l'arbitrarietat que un mateix fet es pugui resoldre en direccions oposades entre elles, depenent de manera exclusiva del sistema de valors de la persona o equip que gestioni una situació determinada. Aquest és un exemple ben concret dels problemes que deriven del relativisme moral.

⁵ Sovint s'oblida que davant d'un conflicte de caràcter professional, a més a més del propi sistema de valors, cal tenir en consideració les responsabilitats cap a la persona que s'atén, la societat, l'equip de professionals, la institució contractadora i la societat on aquell servei està inserit.

1.5. Absència de mecanismes de suport professional per a la gestió dels conflictes de valor.

Un dels elements centrals en la dificultat per millorar la situació de l'ètica aplicada en l'educació social és l'absència de mecanismes professionals externs a la pròpia sensibilitat moral que possibilitin diferenciar el "jo públic" del "jo privat". Ja sigui com a conseqüència dels elements que fins ara hem descrit o ja sigui per la cultura individualista-actuada en què habitualment es mouen els professionals de l'educació social, el fet és que la voluntat de millorar els aspectes ètics de la professió (fonamentació, gestió de conflictes, etc.) es troba frenada per la manca de mecanismes de suport real que possibilitin objectivar-los adequadament. Hem pogut veure en el punt anterior que aquests mecanismes "es busquen", però formalment no existeixen, de manera que, al final, la seva utilització depèn directament de la voluntat i predisposició dels professionals.

Fins i tot en la situació més favorable, l'absència de mecanismes de caràcter corporatiu (promoguts per la professió) i de caràcter institucional (generats en els propis llocs de treball) crea una important dependència d'altres assessors o agents externs que els puguin orientar en la presa de decisions. Cal comptar amb el màxim de suports possible, però la qüestió és disposar d'una estructura pròpia que doni autonomia i seguretat en la presa de decisions sobre situacions moralment conflictives.

Com ja hem indicat en un dels articles que presentem en aquesta tesi (Vilar 2007: 39-40), aquest sistema de suport hauria de tenir funcions de caràcter axiològic, anticipatori, orientador i procedimental que es poden operativitzar en les següents tasques:

- "Trencar" el sentiment de soledat davant d'un dilema i traspasar la vivència subjectiva a un espai col·lectiu compartit, més fàcilment objectivable.
- Definir els principis compartits de la professió, indicar els seus horitzons morals, el posicionament ètic des del qual s'interpretarà l'acció, concretar les *qüestions morals* o *qüestions ètiques* de la professió.

- Orientar les pràctiques educatives de manera que aquestes siguin el més conseqüents possible, respecte dels principis fixats a partir de la definició de les qüestions morals.
- Aportar continguts morals que serveixin de referència en el moment de prendre decisions.
- Proporcionar un mètode o un sistema que permeti analitzar de manera efectiva els dilemes ètics, quan aquests es produeixen i no s'han pogut preveure ni evitar.

El sistema de suport hauria d'estar construït a partir d'uns elements que anomenarem *guies de referència* (Vilar, 2003; 206; 2007: 45 i ss) i que són els materials que aporten contingut moral per poder prendre decisions.

Des del nostre punt de vista, aquestes guies poden ser orientatives (són aquelles que fan referència als aspectes ètics) i imperatives (són aquelles que fan referència als aspectes jurídics). En sentit estricte, les guies de caràcter moral serien les orientatives, però de cara a una gestió més efectiva dels conflictes de valor i els dilemes, el coneixement exhaustiu del marc legal és una garantia de disminució dels escenaris d'incertesa i això fa que el seu coneixement i ús tingui una important rellevància. Una dada a tenir en compte és que sovint els professionals de l'educació social perden de vista que la seva activitat està regulada per un marc jurídic que cal seguir i que no tot és possible, encara que des de la perspectiva de l'educació (i sempre teòricament) potser sí que ho seria. El desconeixement d'aquest marc jurídic pot ser una font de conflictivitat fàcilment solucionable, si es normalitza l'ús d'aquest tipus de documentació que, tot i no estar desenvolupada amb la mateixa profusió en tots els àmbits, és certament abundant.

Les guies de referència s'originen en els nivells d'anàlisi que hem exposat anteriorment. De cada nivell discursiu neixen diferents materials que van des d'una mirada àmplia i generalista de la professió fins a una altra de molt més concreta i específica del lloc de treball, passant prèviament per l'especificitat dels diferents àmbits o sectors d'intervenció.

Des del punt de vista orientatiu, alguns exemples de guies de referència poden ser: en el primer nivell d'anàlisi, podem trobar el codi deontològic o les grans

declaracions universals; en el segon nivell, les guies de bones pràctiques i en el tercer, l'experiència elaborada per un equip concret.

Des del punt de vista imperatiu, alguns exemples poden ser: en el primer nivell d'anàlisi, podem trobar la constitució o les lleis marc que regulen una activitat; en el segon, els reglaments i en el tercer, totes aquelles normatives o reglaments específics de la institució on es desenvolupa l'activitat professional. Finalment, hi hauria tot el conjunt de recursos de suport extern, com és el cas dels comitès d'ètica.

Per clarificar-ho, ho il·lustrem amb un quadre⁶:

	Guies Orientatives	Guies Imperatives	COMITÈS D'ÈTICA
1r. Nivell d'anàlisi	Codi deontològic. Grans declaracions universals.	Constitució, marc legal, codi ètic o de conducta.	
2on. Nivell d'anàlisi	Guies de <i>bones pràctiques</i> .	Reglaments, decrets.	
3r. Nivell d'anàlisi	Experiència elaborada per una persona i/o equip.	Reglaments de règim interior, protocols.	

Actualment, no es disposa d'aquesta estructura organitzada i dinàmica de guies de referència. S'han elaborat alguns materials més o menys importants, però se'ls ha atribuït "la bondat" de servir per a tot i per a totes les situacions, en lloc d'entendre que cada material, en funció del lloc que ocupa, té una utilitat específica. Un exemple clar del que ara comentem és el codi deontològic. Certament, és un instrument útil, però no és la solució a totes les dificultats valoratives de l'educació social, tot i que, quan es va aprovar, aquesta va ser la percepció que en va tenir un sector de professionals. Evidentment, el codi és important i necessari per consolidar la presència professional de l'educació social en el conjunt de professions socioeducatives, però no és suficient per resoldre de manera efectiva els conflictes de la pràctica quotidiana⁷.

La situació òptima seria aquella en què l'existència del màxim nombre possible de guies en cadascun dels nivells possibilités funcionar com un sistema

⁶ Reproduïm l'esquema que mostra la relació entre les guies i els nivells d'anàlisi que forma part de l'article n. 15 d'aquesta tesi.

⁷ Una anàlisi més detallada de les possibilitats i de les limitacions dels codis deontològics és en un dels articles que es presenten en aquesta tesi (Vilar, 2000).

complex. A la vegada, caldria evitar percebre aquests instruments com una estructura mecànica sumativa de protocols que s'apliquen de forma literal. Com que les guies de referència són uns instruments dinàmics que cal anar construint i actualitzant, és imprescindible la participació activa i productiva del professional en la seva construcció. Ja sigui amb la reflexió quotidiana en el seu lloc de treball, en fòrums o trobades específiques del diferents sectors professionals o en congressos generals de la pròpia professió, es tracta de materials que es van construint amb el concurs del conjunt de persones implicades. Cal entendre, doncs, que les guies de referència no són uns instruments externs que els professionals es trobaran construïts i tancats, sinó que la seva producció depèn del nivell d'implicació de les persones que les han d'usar. Ara bé, com es pot veure, mentre que tot allò que es produeix en el primer nivell és més extern al professional i de més difícil participació, perquè forma part del cos formal, corporatiu i identitari de la professió de què forma part (pel que fa a la dimensió orientativa), o del cos jurídic general (pel que fa a la dimensió imperativa), a mesura que es baixa de nivell, les possibilitats de participació poden ser més altes, perquè hi està implicada l'elaboració de l'experiència viscuda individualment i col·lectiva, tant des de la perspectiva valorativa com des de la perspectiva dels reglaments o sistemes normatius que s'implementen en el lloc específic de treball, ja des d'una lògica de caràcter institucional.

El conjunt de guies de referència han d'incorporar també altres materials que no són pròpiament d'aquella activitat professional, però que igualment poden ser de molta utilitat per abordar els conflictes de valor. Per exemple, s'hi poden incorporar els documents de referència equivalents a cadascun dels nivells d'anàlisi que s'utilitzen en altres professions (altres codis deontològics o altres recomanacions de bones pràctiques), sempre que incideixin clarament en el tipus de problemàtica que s'està tractant. En aquest sentit, tot i que aquest sistema de suport que estem plantejant ha de néixer de la professió, s'ha de superar la temptació de prendre la pròpia activitat professional com a sostre de referència. Per contra (i en coherència amb la complexitat sistèmica dels fenòmens que habitualment es tracten a l'educació social), cada activitat

professional ha de construir els seus propis materials sense perdre de vista les aportacions de les altres disciplines amb què interactua de forma habitual. Finalment, cal explorar la conveniència de constituir comitès consultius de caràcter orientador per a aquelles situacions en què a un equip o a un professional concret no li resulti suficient la consulta de les diferents guies de referència per resoldre un conflicte de valors. Mentre que en altres professions la presència d'aquests comitès és regular i forma part de la normalitat de la professió, en el cas de les activitats socials aquesta dimensió encara està molt per construir⁸. Insistirem en la idea que la professió i els professionals han de tenir criteris propis per gestionar els seus conflictes i evitar, dins del que sigui possible, la dependència d'altres persones, organismes o materials externs. Aquests han de ser predominantment de caràcter consultiu amb la finalitat de capacitar-los en la producció i utilització autònoma de recursos propis. En cas contrari, es torna a fomentar la diferenciació entre acció i reflexió o, com hem dit anteriorment, entre les persones que creen coneixement, les persones que l'organitzen i les persones que l'utilitzen.

1.6. Dificultats en la definició i identificació dels dilemes i absència de mètode de gestió del conflicte.

Entrant ja en el pla molt més operatiu de la gestió dels conflictes de valor dins d'un equip concret, una important dificultat en l'educació social és l'absència d'un mètode estructurat i de protocols que puguin orientar els diferents moments o passos a seguir en el procés de tractament dels conflictes⁹. Ara per ara, l'existència d'aquests recursos depèn exclusivament de la cultura professional de cada equip específic i del nivell d'expertesa que hagin assolit com a sistemes¹⁰. Així, tot i que podem trobar equips que funcionen amb criteris anticipatoris que disposen de "mètode" o de sistemes de suport, un

⁸ Val la pena destacar l'activitat que des de l'any 2003 està portant a terme l'Observatori d'Ètica Aplicada als Serveis Socials, de la Fundació Campus Arnau Escala de Girona i, més concretament, la realització del "I Simposio de ètica aplicada a la intervenció social" els dies 28 i 29 de maig de 2009.

⁹ Per al desenvolupament d'aquest apartat seguirem en bona mesura el capítol que es presenta en aquesta tesi (Vilar, 2003: 207 i ss).

¹⁰ És interessant ressaltar la diferenciació que fan Sternberg (1986) o Pozo (1989) entre equips experts i equips novells pel que fa a les estratègies que posen en funcionament per plantejar-se la resolució d'una situació complexa i com aprofiten les experiències anteriors.

nombre molt elevat d'equips continuen instal·lats en una estructura de caràcter reactiu a causa de la urgència del moment i per la falta de pràctica en la discussió de dilemes. No hem de perdre de vista el marc general de la cultura professional actuada que descrivim en aquest capítol que impedeix modificar aquesta dinàmica. En línies generals, és convenient partir d'un sistema d'anàlisi de conflictes que inclogui, com a mínim, tres grans moments (Vilar, 2003; 210-214) com comentarem breument a continuació¹¹.

En primer lloc, la fase descriptiva té per objectiu fer un retrat acurat de l'escenari del conflicte, amb la finalitat de poder diferenciar bé la narració, el conflicte, els valors que entren en col·lisió i els possibles dilemes que provoquen.

Respecte d'aquesta primera fase, cal destacar que el conflicte es produeix en un marc, en un escenari on es fa la narració d'uns fets. Ara bé, els conflictes són la manifestació d'uns valors en oposició o en tensió no necessàriament explícits i que freqüentment estan "amagats" en l'estructura de la narració¹². Fàcilment, aquest marc narratiu es confon amb el conflicte i, a la vegada, el conflicte no sempre deixa veure amb facilitat els valors que realment entren en confrontació ni la naturalesa dels possibles dilemes que s'estiguin plantejant. Vegem tot seguit algun exemple il·lustratiu d'aquesta dificultat de diferenciació entre narració i conflicte:

Exemple n. 1:

"Sovint els nois s'escapen. S'ha de resoldre el problema amb el grup d'educadors/es, no sabem que fer, doncs quan aquests nois/es arriben de la seva fugida i s'han d'incorporar al grup, els educadors ens trobem que no sabem si han de recuperar les activitats de tot el dia, o que simplement s'incorporin a les activitats des de d'aquell moment en avant".

Exemple n. 2:

"En el centre teníem un nano amb una patologia psicòtica. Aquesta situació va comportar que l'enviéssim a la UCA (Unitat per a Crisis Adolescents), però aquests, davant del descontrol del nano, ens el retornen al centre perquè no sabien que fer amb ell, i eren ells qui teòricament tenien que solucionar el problema".

¹¹ Es tracta d'una proposta possible, elaborada a partir de l'anàlisi de diversos sistemes de presa de decisions que ja s'utilitzen en altres activitats professionals (com pot ser el camp de l'empresa).

¹² Tant aquest apartat com el punt 1.7 l'il·lustrarem amb transcripcions literals extretes de converses amb professionals als quals es va demanar directament que expliquessin un dilema moral.

Exemple n. 3:

“Jo em plantejo el dubte de si la meva feina és més un concepte professional (punt de vista científic), o vocacional (punt de vista humà/voluntari). Nosaltres a la institució donem entrepans als usuaris, però els donem en horari marcat, llavors quan ens arriba algú fora de l'horari no li podem donar, això per mi és un conflicte ètic ja que personalment els hi donaria”.

Fins i tot, pot ser que en un inici no es tingui consciència d'estar davant d'un conflicte de valors, perquè allò que és més observable són les seves conseqüències (que poden manifestar-se en forma d'un altre tipus de conflicte, per exemple, de caràcter laboral). Aquesta primera confusió inicial és decisiva, perquè pot ser que tota l'estratègia que se segueixi per al tractament d'aquest conflicte estigui equivocada des del plantejament inicial.

Resumidament, diríem, doncs, que, en aquesta primera fase, és imprescindible la distinció entre narració, protagonistes, conflictes, causes aparents d'aquest conflicte, possibles valors en oposició i possibles dilemes.

Una vegada es disposa d'aquesta mirada descriptiva, comença la fase analítica. És el moment d'utilitzar les diferents guies de referència per clarificar el problema real i els dilemes concrets que s'estan plantejant en aquella situació. De forma simultània, aquesta fase és important perquè s'hi clarifiquen els supòsits des d'on es llegeix la situació i, a més, obliga a identificar els valors que hi ha implícits en l'equip i que possibiliten o condicionen una determinada lectura. Això implica tenir una mirada qualitativament més elaborada de la situació que s'analitza i possibilita començar a dibuixar possibles vies de tractament, en funció dels valors a què es vol donar prioritat.

Finalment, la fase valorativa comporta l'anàlisi de les conseqüències de les diferents alternatives (és a dir, un exercici d'anticipació i de control del risc respecte de la decisió que s'està prenent), la presa de decisions i la creació de mecanismes d'avaluació per al seguiment de les conseqüències reals d'aquella decisió.

Tot aquest procés ha de ser acompanyat i guiat en forma de protocols que ajudin a seguir la seqüència i que també permetin recollir les dades principals de cada fase, perquè aquesta informació es convertirà en la cultura elaborada per cada equip. És a dir, aquest serà el coneixement que hauran creat i que

podrà ser projectat en noves situacions similars. Els protocols, doncs, són instruments imprescindibles, perquè aporten ordre i seqüència, però que cal contextualitzar en cada equip, perquè realment la seva utilitat sigui efectiva. És a dir, que els protocols realment permetin generar nous coneixements que siguin útils en el propi equip i transferibles cap a nivells d'anàlisi superior.

1.7. La identificació de les principals fonts de conflictivitat moral.

Per acabar aquest bloc, i en part per donar continuïtat al punt anterior, iniciarem una primera aproximació breu i esquemàtica als continguts temàtics que generen els conflictes de valor.

La idea que desenvoluparem en aquest apartat és que els continguts temàtics cal agrupar-los en focus o grans eixos, que són les fonts generadores dels conflictes en la pràctica professional.

Ens ha semblat que aquesta mínima tipificació de problemàtiques transversals a tots els àmbits d'intervenció és d'utilitat, perquè ajuda a prendre una certa distància respecte dels detalls més anecdòtics de les narracions que emmarquen els dilemes (que, com hem indicat anteriorment, és un dels aspectes que dificulta la gestió dels conflictes de valor) i també perquè possibilita anticipar-se a situacions similars que puguin presentar-se amb posterioritat. Centrar-nos en la classificació de dilemes hauria estat un camí sense sortida, perquè la infinitat de situacions de conflicte és inabastable i impossibilita la pròpia idea d'establir classificacions. A més, ens estariem situant en el terreny inductiu de la casuística quan el que pretenem és aportar criteris que ajudin a construir una ètica de la professió basada en l'hermenèutica crítica. És a dir, un sistema que integra de manera harmònica l'existència d'uns grans principis ètics de referència que es contextualitzen a cada una de les situacions específiques i úniques on es produeixen els dilemes i, posteriorment, es reformulen i es matisen a partir de les aportacions d'aquella experiència concreta.

Per aquesta raó, en el moment de confeccionar aquest punt hem optat per establir grans agrupacions temàtiques o focus de conflictivitat. Cada agrupació és l'eix que identifica una font de problemes al voltant de la qual giren les tensions que finalment s'acaben materialitzant en situacions concretes i reals.

Creiem que aquesta identificació pot ser oportuna i útil perquè permet dibuixar amb més precisió quins són els conflictes de fons que hi ha darrera d'una narració. A partir d'aquesta primera clarificació, serà més fàcil identificar els valors en oposició que es manifesten en els casos específics.

Inicialment, vam pensar en la possibilitat d'establir com a criteri de classificació de les problemàtiques la seva relació amb els diferents articles i/o principis del codi deontològic, però vam desestimar aquesta idea perquè, des del nostre punt de vista, els articles són molt específics i no acaben de respondre prou bé a la idea de classificació més generalista que havíem imaginat.

D'altra banda, hem comprovat que els diferents articles del codi no acaben d'estar prou compensats entre ells. Això fa que alguns focus que hem considerat rellevants no apareguin gaire o apareguin de manera molt fragmentada i fins i tot posant l'èmfasi en algun aspecte tangencial, mentre que d'altres que estan més regulats des d'un punt de vista normatiu hi apareixen molt¹³.

A més a més, ja hem argumentat que el professional ha de poder utilitzar un ventall ampli de documents i de materials (les guies de referència) en el moment que s'enfronta a la gestió d'un conflicte de valors. Limitar-se exclusivament a la consulta del codi deontològic propi de la seva activitat professional per entendre els conflictes és un reduccionisme que li pot generar més ombres que llums.

Ha resultat complex definir un criteri per fer els agrupaments o focus temàtics. Parlar d'ètica aplicada en una professió és identificar els valors que constitueixen la base del compromís moral d'aquesta activitat amb la societat; a la vegada, això implica establir els mecanismes i les estratègies que permeten assolir aquest compromís. Partint d'aquesta premissa, hem optat per dos criteris relativament senzills, però que per a nosaltres són clarificadors:

¹³ Aquest desequilibri no deixa de ser comprensible. La redacció d'un document d'aquesta naturalesa està molt determinada per les preocupacions del moment històric de la professió i del context social on es genera. Això fa que hi hagi un marge notable d'arbitrarietat en la seva redacció inicial i que, en uns terminis relativament breus de temps, allò que tenia plena vigència ja no respongui prou bé a les exigències del món social o al punt en què es troba la professió.

1. El primer criteri que hem seguit consisteix a agrupar les situacions que qüestionen, s'enfronten o invaliden directament els valors que són implícits en aquest compromís.
2. El segon criteri consisteix a identificar les fonts que generen dificultats operatives en la pràctica professional i que poden fer allunyar dels resultats moralment esperats.

A més, hem tingut en compte que aquestes agrupacions compleixin les següents condicions:

- Que siguin transversals a tots els àmbits de l'educació social.
- Que posin l'èmfasi en el temes centrals de l'exercici professional.
- Que permetin integrar altres temàtiques molt més precises i concretes, el tractament individual de les quals pot estar mal plantejat si no s'és conscient del marc general on cal situar aquesta problemàtica.
- Que possibilitin fer-ne lectures des de múltiples nivells d'amplitud¹⁴.
- Que totes aportin elements de reflexió a les problemàtiques concretes que es donen en la pràctica professional¹⁵.

Tenint en compte els criteris anteriorment explicats, proposem les següents agrupacions o eixos temàtics:

- ✓ Oposició entre valors.
- ✓ Distància entre resultats previstos i reals.
- ✓ Substitució de la carència de mitjans per bona voluntat.
- ✓ Tensions en la relació amb les persones ateses.
- ✓ Tensions en la relació entre professionals.

Certament, un treball aprofundit sobre els continguts morals i les grans fonts generadores dels conflictes hauria de ser per ell mateix una recerca. Així doncs, ara només ens proposem presentar algunes reflexions al voltant

¹⁴ Les tensions dins dels eixos poden produir-se en quatre nivells d'amplitud: la pròpia consciència individual, l'equip o institució, l'àmbit o sector professional i tot el conjunt de la professió. A la vegada, es poden interpretar també des de les diferents tipus de responsabilitat del professional (la seva consciència, la persona atesa, els col·legues, l'entitat contractadora, la professió i la societat).

¹⁵ Per exemple, temes com el consentiment informat, la gestió responsable de la informació, la confidencialitat, l'encobriment de males pràctiques,... són susceptibles de ser analitzats des de cada un d'aquests eixos temàtics.

d'aquest tema i una primera classificació molt genèrica i qüestionable de les grans temàtiques generadores de conflicte moral. Som conscients que es tracta d'una proposta que perfectament podria ampliar-se a altres temes.

A continuació, presentem una breu descripció de cada un dels eixos temàtics:

Oposició entre valors.

Es tracta de situacions on, de manera clara i manifesta, el professional expressa el seu desacord amb els valors que inspiren el marc on ha de desenvolupar la seva activitat. Pot ser que el desacord es concreti en relació amb els valors de les persones amb qui ha de treballar, amb els de la institució o administració que el contracta o amb els de la filosofia de la norma o llei que regula el seu àmbit de treball. En aquests casos, no hi acostuma a haver gaires dificultats en la identificació dels elements en conflicte i el professional és capaç d'explicitar de forma clara i concisa aquesta situació de confrontació valorativa.

Alguns exemples poden ser:

Exemple n. 4:

“Vaig induir a una nena embarassada de quatre mesos a no abortar per decisió de la direcció, tot i que jo volia que abortés”.

Exemple n. 5:

“Un dels dilemes més importants amb que m'he trobat, ha estat tot allò que tenia una relació de tipus sexual, ja que el meu centre tracte aquesta temàtica com quelcom tabú. El centre on treballa és religiós, i tapa qualsevol tema relacionat amb el sexe”.

Exemple n. 6:

“La missió que té el centre és molt diferent a la que els educadors creuen que com a tals, han de dur a terme. A més, els educadors són sempre els últims a prendre decisions”.

Davant d'un desacord d'aquesta naturalesa, la situació del professional és molt delicada. Si obeeix la norma entra en conflicte amb la seva consciència, però si la desobeeix entra en conflicte amb la llei (i aquesta no entén de consciència). Si la reflexió es dóna des d'un nivell convencional, acabarà decantant-se per la llei. Ara bé, si la reflexió es dóna des d'un nivell postconvencional, llavors pot ser que es decanti cap els propis valors, tot i saber que s'està situant en un

terreny il·legal. En aquest moment, estaríem entrant de ple en el gran tema de l'objecció de consciència. No ens podem estendre en aquesta qüestió, però ens ha semblat oportú recollir les aportacions de Capella (1996: 24): “A veces, o bien es imposible atenerse a las normas o bien uno o una *no debe* atenerse a ellas sino desobedecerlas: en estos casos es preciso mostrar que las normas están mal construidas y no hacen frente debidamente a la complejidad de la vida en común. Y, ¿en nombre de qué *se debe desobedecer* a ciertas normas jurídicas? Obviamente, en nombre de alguna *moralidad*, de la *conciencia propia* (los profesionales de la ley suelen sacrificarla en el altar de la ley). (...) Quien desobedece *cívicamente* por razones morales, en cambio, ha de cargar con la tarea de comunicar la moralidad de su acción; ha de llevar la carga de hacer inteligible a los demás su comportamiento como parte de un proyecto de vida en común más equitativo. Lo logra en la medida en que para la conciencia de sus conciudadanos resulta injusto sancionarle jurídicamente por su comportamiento ilegal”¹⁶.

Resultats de la tasca: distància entre els resultats previstos i els resultats reals en relació a l'expectativa creada.

Aquest eix aglutina totes aquelles situacions on el professional dubta del sentit de la seva tasca i, en el pitjor dels casos, de la bondat del servei de què forma part, encara que no sigui responsable directe dels resultats (o falta de resultats) que se n'obtenen. La preocupació principal gira al voltant de l'efectivitat del seu treball respecte dels objectius que es proposen assolir o, en un segon moment, d'estar formant part d'un mal servei que no aporta allò per al que ha estat creat o, fins i tot, que genera l'efecte contrari. El professional percep aquesta situació

¹⁶ Des del nostre punt de vista, es tractaria realment d'objecció quan es donen els següents supòsits:

- Les raons per desobeir la norma responen a motivacions altruistes inspirades en principis de justícia, és a dir, manifesten preocupacions pels altres, no només per un mateix (no serviria dir “perquè em sento malament” o “perquè els meus valors són uns altres”); caldria posar de manifest quins són els perjudicis que la norma amb què es manifesta el desacord genera cap a terceres persones.
- Es fa pública la decisió i s'argumenten les raons des de criteris postconvencionals.
- S'assumeixen les conseqüències de fer una acció il·legal.
- No hi ha cap norma que reculli la possibilitat d'objectar (en aquest cas no seria pròpiament objecció; seria acollir-se a un criteri convencional).

no només com una traïció als valors que inspiren la seva activitat professional sinó com una complicitat amb un mal servei.

Uns exemples que il·lustren aquesta percepció són els següents:

Exemple n. 7:

“Hi ha una monitora de tallers que la única cosa que fa fer als disminuïts és tallar paperets. Així no potencia gens cap vessant educativa d'ells.”

Exemple n. 8:

“Internaments mal fets, quan no s'hauria d'haver internat (errors en les mesures preses per serveis socials o el jutge)”.

Exemple n. 9:

“De vegades es deriven persones a serveis per que ja no es sap que fer, i se'ls avoca a un altre fracàs”.

Exemple n. 10:

“És molt freqüent enviar a un servei un usuari només per treure's la persona de sobre”.

Exemple n. 11:

“Limitacions entre allò que es podria fer i el que realment et deixen fer. Es podia fer més amb els mateixos recursos”.

Exemple n. 12:

“Ningú vol problemes. No sempre s'actua amb rigorositat ètica; hi ha por i mandra”.

El gran tema de reflexió que es genera en aquest eix temàtic és el del maltractament institucional.

Falta de recursos i implicació personal.

En aquest cas, es tracta de tot aquell conjunt de situacions on el professional ha de substituir amb esforç personal la falta de recursos i mitjans del servei on treballa per assolir els objectius previstos. La particularitat d'aquest eix és que el professional veu que pot obtenir resultats acceptables i progressos en la tasca, però, aconseguir-ho, queda en mans del seu sobreesforç, perquè amb els mitjans i recursos que l'organització li facilita no seria possible assolir-los. L'opció de devaluar els resultats i els progressos mínimament acceptables cap a d'altres de més secundaris el portaria a la situació que hem descrit en l'eix

anterior. En aquest cas, la reflexió gira al voltant de la qualitat dels serveis i els límits en la responsabilitat personal respecte de les expectatives creades a la persona atesa. Pot ser que aquestes tensions es manifestin inicialment sota formes que aparentment no són un conflicte de valors. Per exemple, el nivell d'implicació personal es pot presentar com si es tractés d'un problema laboral (i segurament podria tenir una lectura des d'aquesta perspectiva).

Ara bé, en el moment en què el professional reflexiona sobre les conseqüències d'aquesta exigència laboral respecte dels seus deures morals cap a la societat i la forma com això pot repercutir en la persona atesa, llavors ja la problemàtica fa el salt al terreny dels valors i es converteix en una problemàtica de naturalesa moral.

Alguns exemples d'aquesta afirmació són els següents:

Exemple n. 13:

“Sovint et plantejes, què faig jo aquí? Això ho he d'aguantar? Una vegada a un nano de 17 anys se li van creuar els cables i em va començar a perseguir, finalment em vaig haver d'amagar fins que el nano es va calmar.”

Exemple n. 14:

“Treballar sense contracte. Torns de 24 hores. Conduir furgonetes grosses sense saber-ne”.

Exemple n. 15:

M'he plantejat seriosament deixar la feina, m'ha comportat patir estrès i un estat de soledat”.

Exemple n. 16:

“Poc recolzament en la tasca professional. Precarietat laboral. La desil·lusió personal comporta menys implicació”.

El tema principal de conflicte que apareix en aquest apartat és l'estrès i l'esgotament professional.

Tensions en la relació amb les persones ateses.

Aquest eix inclou totes aquelles temàtiques que tenen relació amb l'exercici del rol professional en la relació interpersonal amb la persona que s'atén. L'activitat es desenvolupa en una organització, però el contacte “cara a cara” és un moment ineludible que no pot substituir l'estructura organitzativa del servei.

Aquest pot oferir bones condicions per fer "l'encontre" personal, però no pot evitar la manifestació de les tensions pròpies d'aquest encontre. Com es pot veure, es tracta d'un eix que integra multiplicitat de temàtiques molt diverses entre elles, però que totes tenen el seu origen en l'asimetria de la relació interpersonal. En aquest cas podem incloure tot allò que fa referència a la forma de manifestar i limitar la directivitat, el respecte a les opinions i decisions de la persona atesa, l'exercici de l'autoritat o la comprensió de l'altre.

A continuació mostrem alguns exemples d'aquesta situació:

Exemple n. 17:

"El meu conflicte, és que hi han persones grans amb algun tipus de demència greu que són incapaces d'expressar la seva voluntat o no d'ingressar en un centre, llavors, ens saltem la llei i nosaltres li gestionem el seu ingrés en una residència".

Exemple n. 18:

"En el pati de l'escola. Un infant treu "xocolata" per fer-se un porro. Li dic que no ho faci perquè em posa en un compromís".

Exemple n. 19:

"De vegades ens trobem que l'usuari pren una decisió que em sembla o arriscada o precipitada o directament errònia; aleshores mirem d'orientar-lo. La línia que separa el fet de donar el màxim d'autonomia i el fet de simplement "deixar fer" de vegades és difusa".

El gran tema de conflicte en aquest eix és els límits, la responsabilitat i l'exercici just del rol educatiu.

Tensions en la relació entre professionals.

Aquest apartat aglutina les tensions que deriven del funcionament dels circuits de relació entre professionals. Sovint es parteix de la idea que els problemes principals de la tasca estan en la relació amb les persones ateses, però l'experiència mostra que les dinàmiques entre professionals poden ser molt més problemàtiques que no el problema que s'està tractant. Desconfiances, gelosia, competitivitat, malentesos.... formen part de les relacions humanes i el món del treball no n'està exempt. La manifestació més extremada d'aquesta situació i la més complexa de gestionar és quan es produeix l'evidència d'una

pràctica professional no adequada. Sovint queda dins de l'espai de l'*alegalitat* que hem descrit a l'inici d'aquest treball i, per aquesta raó, és una mirada subjectiva de qui té la percepció que algú vulnera els drets bàsics de les persones ateses o de qualsevol altre dels agents cap als quals el professional té obligacions. En aquests casos, com que acostuma a ser un problema entre professionals, la persona que és en aquesta situació es mou en la contradicció entre el valor de la solidaritat cap els col·legues i l'encobriment o complicitat en una mala acció.

Les formes de traspàs d'informació, la qualitat i el rigor en l'anàlisi dels casos, les dificultats en el treball cooperatiu, les dinàmiques d'interferència entre les persones o els serveis són manifestacions d'aquesta problemàtica.

Per il·lustrar-ho, mostrem els següents exemples:

Exemple n. 20:

(En un cas de possible abús sexuals entre menors dins d'una institució): "Com que el fet havia passat durant la setmana i no havia passat en el meu horari (aquesta persona és de cap de setmana) el director em diu que no hi tenia cap responsabilitat, que no era cosa meva".

Exemple n. 21:

"Tractar verbalment malament als nanos mentre que la direcció fa la vista grossa. Cal aprendre a denunciar els casos greus".

Exemple n. 22:

"A vegades cal tancar els ulls per conservar el lloc de feina".

Exemple n. 23:

"En el nostre àmbit, és escandalosa la manera com s'usa la informació i tot i que és improbable que la informació surti del centre, a nivell intern no hi ha discreció".

De manera global, el gran tema de conflicte en aquest eix temàtic és el de la professionalitat i l'establiment de criteris per a la realització de *bones pràctiques*.

2. Continguts que s'aporten i propostes.

Acabarem ara aquest recorregut on s'ha analitzat el sentit de les ètiques professionals en les professions i l'estat de l'ètica aplicada en l'educació social amb algunes propostes que contribueixin a millorar la capacitat dels professionals respecte de les qüestions morals que els puguin aparèixer en la seva activitat quotidiana. No es tracta pròpiament d'una proposta curricular sinó dels temes fonamentals a partir dels quals caldria construir-la.

Fonamentalment, aquestes propostes queden circumscrites a l'espai de la formació,¹⁷ que és on es desenvolupa la meua activitat professional i es poden implementar amb una relativa facilitat. Ara bé, calen també canvis en les estructures professionals si volem que allò que es treballa en la formació acadèmica arribi a consolidar-se i normalitzar-se.¹⁸

Òbviament, la formació acadèmica (sobretot quan és la formació bàsica), o socialització professional, és fonamental perquè aporta els coneixements centrals per a la pràctica, crea les bases on es construeix una determinada cultura professional i una autoimatge i aporta els elements bàsics sobre el sentit de la tasca que es desenvoluparà i les responsabilitats que s'adquireixen amb la societat. Ara bé, no deixa de ser un període de temps molt breu en comparació amb el que representa la socialització en la pràctica o la immersió en la vida professional real.

És important destacar aquesta qüestió perquè, tot i ser fonamental, sovint es mitifica aquest primer període formatiu com si tot el que ha de venir a continuació tingués una importància menor o no hagués d'exercir cap influència significativa en el procés de construcció del professional.

¹⁷ En aquest cas, considerem tant la formació bàsica com la formació permanent, sobretot en un moment com l'actual que els professionals en exercici estan necessitats de criteris que els orientin en la construcció del sentit de l'ètica en la seva activitat quotidiana.

¹⁸ Algunes de les propostes pensades per anar treballant amb els col·lectius professionals estan exposades a Vilar, 2007: 49-50, article que es presenta en aquesta tesi; en aquest document, les propostes són a les pàgines 432-434.

De la mateixa manera, la formació permanent pot tenir una influència reduïda si allò que s'aporta és vist amb desconfiança des del món professional o simplement no es troba la forma d'integrar-ho a la pràctica quotidiana.¹⁹

És evident, doncs, que des de la perspectiva del temps i de la influència permanent en una forma de pensar, actuar i sentir, la vivència quotidiana de la pràctica professional que es va adquirint en la pràctica professional té un potencial extraordinari. Aquest potencial tant pot reforçar allò que s'ha construït en la formació bàsica i en la formació permanent com desactivar-ho del tot. Si s'han construït bons ponts entre l'estudi (la reflexió) i l'acció, la formació (inicial i/o permanent) i la pràctica, el dia a dia de la professió resitua i matisa l'inevitable esquematisme de la formació acadèmica, però ho fa de manera harmònica i no contradictòria sinó complementària i constructiva. Ara bé, si els ponts no s'han construït de manera adequada, si reflexió i acció o formació i pràctica es veuen com a formes oposades d'entendre la realitat, llavors fàcilment es pot establir una relació d'interferència o d'oposició entre elles. Quan això passa, el professional es pot trobar, a mig termini, en un espai indefinit i desencantat, sense confiança en la formació rebuda inicialment ni en l'estudi, però sense referències vàlides i significatives des de la pràctica per poder substituir les primeres.²⁰

Aquesta situació només es pot superar des del treball cooperatiu i corresponsable entre els diferents agents que, d'una forma o una altra, tenen responsabilitats en les accions que es desenvolupen sobre la comunitat (la universitat, les administracions, els professionals, sense perdre de vista les opinions i sensibilitats de les persones afectades). Cal tenir present que, des de la perspectiva de l'hermenèutica crítica, la construcció de l'ètica aplicada fa inseparables el discurs reflexiu i la pràctica professional. Situar-nos només en el terreny del discurs acadèmic o en el de les pràctiques seria caure novament en l'ideal deductiu o en la casuística, respectivament, camins que s'han mostrat poc adequats per fer el pas aplicat quan s'han utilitzat de manera unilateral.

¹⁹ Aquest aspecte depèn molt del tipus de cultura professional que predomini. En el cas d'una cultura aplicacionista-actuadora la distància i les dificultats són molt més grans que en una cultura reflexiva.

²⁰ Aquest és un escenari que per desgràcia es dona amb freqüència a les professions socioeducatives. És imprescindible superar els recels entre agents i evitar la "lluïta d'influències" (Meirieu, 2001: 75-77) per ser l'únic interlocutor o l'únic que marca el camí a seguir respecte de com ha de ser la pràctica professional.

2.1. Definició de competències.

Hi ha un ampli consens en la bibliografia acadèmica sobre la necessitat de capacitar èticament els professionals que han de desenvolupar la seva tasca en un món plural, incert i complex. Si tradicionalment s'incidí sobretot en els aspectes conceptuals (la capacitació científica i tècnica) i procedimentals (l'ús operatiu del coneixement), actualment s'insisteix molt en els aspectes valoratius (la consciència moral) per arribar a ser competent en aquests nous escenaris. Podem dir que, en parlar de les *noves competències*, els diferents autors posen molt l'èmfasi en tot allò que fa referència al desenvolupament de les qualitats humanes (Pérez, 2008: 81).

Per exemple, Perrenoud (2004: 121 i ss.), en la proposta de 10 competències bàsiques per als professionals de l'educació, insisteix en la necessitat de *capacitar per afrontar els deures i dilemes ètics de la professió*.

Gardner (citada per Pérez, 2008: 83) en la teoria de les "cinc ments" posa l'èmfasi en el desenvolupament de la *ment ètica*, que "supone el ejercicio de la propia responsabilidad como persona, como ciudadano y como trabajador".

Morin (2003: 36) ens parla de potenciar *l'ètica de la comprensió* i, més endavant (2003: 38), de *l'ètica del gènere humà*.

Hansen (2002: 50-52) insisteix en la idea de *sensibilitat moral* com un constructe integrat per la reflexió moral, la predisposició, la presència i la coherència.

Ara bé, totes aquestes aportacions de la bibliografia acadèmica i científica tenen poca traducció en el moment de definir un llistat orientatiu més o menys estructurat sobre les grans competències ètiques o morals que cal tenir en compte en la formació dels educadors i educadores socials. A diferència d'altres tipus de competències tècniques o procedimentals, ens hem trobat que en aquests moments, amb tot el que s'ha arribat a escriure i discutir sobre competències i sobre professió en els darrers anys, amb motiu de la redacció dels Graus Universitaris, hi ha molts pocs materials significatius de referència

que explícitament indiquin competències relacionades amb les qüestions ètiques i morals de la professió.²¹

Pel que fa als documents presentats des de la universitat, el *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social* (ANECA, 2005) fa una referència a les qüestions ètiques a l'apartat "Otras competencias específicas" (concretament, a la p. 289 del volum 2 diu textualment "estar comprometido con la calidad de la actuación y actuar conforme a los principios deontológicos del educador social"), però no hi apareixen ni a l'apartat dels "Conocimientos disciplinarios básicos" ("saber") ni a l'apartat de "competencias profesionales" ("saber hacer").

L'únic text que en parla explícitament és la proposta de fitxa tècnica per al grau d'Educació Social elaborada a Palma el 22-23 de juny de 2006,²² dins de les "competencias sistémicas", on s'indica com a competència "ética profesional y compromiso ético para la cooperación y el trabajo colaborativo". Aquest document va ser reelaborat per la Conferencia de Decanos en dues trobades posteriors. A la primera (Còrdova, 7-8 novembre de 2007), s'hi manté aquesta competència, però, a la trobada següent (Universidad Complutense de Madrid, 6 de març de 2008), desapareix de la llista.

Pel que fa als col·lectius professionals, la situació també és singular. El text de l'any 2007, "Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social", que s'inclou dins dels "Documents professionalitzadors" (on també hi ha el codi deontològic), no recull cap competència específica de la dimensió ètica. No deixa de ser curiós que en el mateix llibre es posi l'èmfasi en la dimensió moral de la professió, amb la presentació del codi deontològic, però que després no es faci cap referència a les competències que tenen a veure amb comprendre'l, compartir-lo o utilitzar-lo dins del document de funcions i competències.

Aquest és un detall significatiu perquè l'AIEJI (l'Association Internationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés) va publicar dos anys abans el text "Marco

²¹ En el conjunt de materials que comentem a continuació, hi ha competències redactades que, de forma indirecta, fan referència a qüestions morals i polítiques en parlar de solidaritat, empatia, sensibilitat, respecte... cap els subjectes de l'educació, però no parlen d'ètica de forma explícita.

²² Jornades *El títol de grau en Educació Social. Jornades d'estudi i debat*, celebrades el 22 i 23 de juny de 2006 a la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears, organitzades per la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social).

conceptual de las competencias del educador social” on feia una referència explícita a la dimensió ètica dels professionals. Com indiquen Ventura i Usurriaga (2008: 46), aquest text va néixer amb la voluntat de ser un text de mínims comuns a nivell internacional i, en teoria, hauria d'haver estat tingut en compte per fer la proposta de competències de l'estat espanyol.²³

Com es pot veure, la realitat és que tothom dóna molta importància a l'ètica en l'educació social però que no hi ha referències explícites i clares de com concretar-la en cap dels documents orientatius per a la redacció dels Graus.²⁴ Per a nosaltres, la poca presència de la dimensió ètica en el marc general dels estudis no contribueix gens a normalitzar-la en la pràctica professional. Com desenvoluparem a continuació, no es tracta només de fer alguna assignatura d'ètica sinó de fer-la explícita també de forma transversal en el conjunt dels estudis, en relació a altres matèries o situacions d'aprenentatge. La realitat és que, si que hi ha formació sobre qüestions ètiques, però molt poc sistematitzada i sense seguir criteris clars per definir en què ha de consistir aquesta formació.²⁵

Com a síntesi d'aquest apartat, indiquem les competències bàsiques que des del nostre punt de vista hauria de tenir tot professional de l'educació social:

- Mirada analítica i prospectiva des de criteris de complexitat sobre els escenaris on poden aparèixer conflictes de valor.

²³ Nosaltres hem consultat la versió castellana del document (la AIEJI edita els seus materials en francès, anglès i castellà). També hem consultat la versió al català que fan Ventura i Usurriaga (2008). Es tracta d'un document extens que fa una classificació singular de tipologies de competències (“fonamentals”, “centrals”, “generades per l'exercici de la professió”, dins de cadascuna de les quals hi ha altres subgrups que ara no ressenyarem). Concretament, en parla dins de l'epígraf referit a les “competències relacionals i personals” i també a l'apartat referit a les “competències conductuals”. A més, dedica tot un apartat anomenat “exigència ètica” en forma de guia/declaració. En aquest punt, el text és estrany perquè deixa de redactar pròpiament competències per tornar a fer un llistat d'objectius i principis, més propi d'una declaració que no d'un document on es redacten competències.

²⁴ Una altra cosa és que cada universitat, posteriorment, hagi desenvolupat aquesta temàtica de manera més o menys exhaustiva en forma d'assignatura dins d'alguna matèria del grau. No és d'estranyar, doncs, que els professionals percebin l'ètica com una reflexió acadèmica poc operativitzable i distant de la pràctica.

²⁵ Els propis professionals expliciten molt clarament la falta d'una formació sistematitzada en temes morals. Hi ha qui va rebre una formació de caràcter filosòfic en forma d'introducció a l'ètica, altres manifesten que van aprendre a discutir dilemes morals, altres indiquen que sobretot se'ls va insistir en la dimensió emotivo-política de la professió, altres van estudiar el codi deontològic... però tothom insisteix en la sensació de parcialitat i de falta d'un sistema de referència global més clar.

- Coneixement teòric bàsic sobre filosofia moral per a la participació activa en la construcció de l'ètica aplicada de la professió.
- Consciència i sensibilitat respecte del compromís moral que s'adquireix en l'exercici professional.
- Actitud constructiva per resoldre cooperativament els conflictes de valor.
- Coneixement i ús responsable del conjunt d'instruments de referència per al tractament i l'anàlisi dels dilemes morals.
- Capacitat resolutiva per gestionar de forma efectiva i reflexionada els dilemes morals.

2.2. Proposta de blocs de contingut.

A continuació, descriurem, a grans trets, els cinc grups de propostes formatives que convindria implementar en la formació acadèmica dels/de les educadors/es socials per tal d'assolir les competències anteriorment esmentades.

- Formació bàsica per als nous escenaris de complexitat. Canvis en la cultura professional.
- Fonamentació teòrica general sobre ètica aplicada.
- Marc de referència específic sobre els deures morals de la pròpia professió i els materials que en deriven.
- Actituds personals en el treball amb persones vulnerables.
- Mètode per a la gestió de conflictes de valor.
- Sistema estructurat de materials de referència per orientar la presa de decisions davant dels dilemes morals.

2.2.1. Formació bàsica per als nous escenaris de complexitat. Canvis en la cultura professional.

Cal un/una professional que sigui competent per aplicar recursos i tècniques específiques (que és una condició necessària, però no suficient), tot i que és fonamental que incorpori aquelles competències que el/la capacitin per treballar en els nous escenaris de canvi, dinamisme social, indefinició de fronteres epistemològiques i complexitat.

Des del punt de vista conceptual, ha d'integrar de manera normalitzada i precisa les idees de canvi, incertesa, multifactorialitat, interacció sistèmica, xarxa, provisionalitat o contextualització. Ha de ser capaç de construir coneixement des d'una mirada reflexiva, creativa i investigadora sobre la realitat i ha de veure que aquesta construcció és un treball cooperatiu. També ha de poder pensar simultàniament en les diferents esferes que constitueixen la seva activitat professional, és a dir, el sentit ampli de la professió, el saber tècnic propi de la seva àrea, les característiques del marc territorial on desenvolupa la seva tasca, les lògiques particulars de la institució on treballa i les implicacions de la relació interpersonal en cada situació concreta.

Des del punt de vista procedimental, ha de ser capaç de posar en marxa sistemes de treball en xarxa que integrin els diferents agents professionals i no professionals que participen en una situació concreta. D'altra banda, habitualment, ha d'abordar les noves situacions d'intervenció com si es tractés d'una recerca (aplicant les tècniques de diagnòstic, planificació, aplicació i avaluació) i ha d'aplicar les estratègies i mecanismes que assegurin la qualitat de les seves intervencions.

Des del punt de vista actitudinal, ha de comprendre que la construcció conjunta de coneixement és una tasca permanent i que la simple reproducció d'estratègies ja conegudes no li serà suficient per resoldre els reptes de l'activitat quotidiana. A la vegada, ha d'incorporar i manifestar positivament actituds cooperatives per treballar amb altres persones amb sensibilitats múltiples i diverses i ha d'acceptar que el canvi i la incertesa són els ingredients habituals de la seva activitat professional.

2.2.2. Fonamentació teòrica general sobre ètica aplicada.

És convenient tenir una capacitació fonamental i clara sobre filosofia moral i ètica aplicada. Hem insistit a l'inici d'aquest treball que no es tracta de formar persones expertes en filosofia, però en aquests moments hi ha importants mancances teòriques que cal superar perquè dificulten molt l'aproximació a l'anàlisi dels conflictes de valor. Com havíem indicat a les primeres pàgines fent referència a Hortal, és imprescindible que el/la professional disposi d'un "doble

llenguatge”, que conegui i que es pugui moure de forma còmoda entre el discurs tècnic i el discurs ètic.

Des del punt de vista conceptual, cal clarificar els conceptes bàsics d'ètica i filosofia moral, així com les teories fonamentals que permeten entendre tant el desenvolupament moral com les diferents tendències teòriques per construir una proposta d'ètica aplicada.

Des del punt de vista procedimental, és convenient que el professional utilitzi aquests materials teòrics en situacions concretes, per tal de veure com els diferents enfocaments poden condicionar la lectura d'aquella situació i la forma de gestionar-la.

Des del punt de vista actitudinal, és necessari entendre que l'ètica és una construcció cultural i que com a tal supera l'esfera privada, especialment en el moment en què ens situem en la lògica de les professions.

2.2.3. Marc de referència específic sobre els deures morals de la pròpia professió i els materials que en deriven.

En relació amb el punt anterior, el/la professional ha d'entendre que forma part d'un col·lectiu socialment reconegut i que l'activitat que practica l'obliga a conèixer i respectar els compromisos que ha contractat amb la societat on desenvolupa la seva activitat.

Des del punt de vista conceptual, cal insistir en la idea de responsabilitat i deure que van implícits en tota activitat pública. També és imprescindible el coneixement sobre el desenvolupament de la pròpia professió per entendre la naturalesa dels compromisos socials i polítics que aquesta ha adquirit amb la societat. D'altra banda, és fonamental conèixer les formes d'autoregulació i autocontrol de l'activitat. És necessari el coneixement del codi deontològic tot i que, com veurem més endavant, cal evitar que aquest document sigui l'única referència per a les qüestions morals pròpies de l'activitat professional, perquè es corre el risc de caure en el reduccionisme de convertir un fet moral en un aspecte normatiu més de caràcter convencional.

Des del punt de vista procedimental, cal conèixer i fomentar la participació en les estructures organitzatives de la professió, així com en els diferents

esdeveniments i actes que ajuden a millorar la pràctica professional i/o el desenvolupament de la professió (congressos, seminaris, etc.).

Des del punt de vista actitudinal, cal desenvolupar de manera clara i explícita el sentit del deure i de l'autoregulació, perquè habitualment es treballarà amb persones que no tenen consciència que els seus drets estan sent vulnerats. Així doncs, l'autoregulació del professional és la garantia del respecte als drets de la persona atesa.

2.2.4. Les actituds personals en el treball amb persones vulnerables.

Les professions socioeducatives han portat implícitament la idea de *vocació* per fer referència a una manera específica de fer que inclou tot un seguit d'actituds personals vinculades a la sol·licitud i a l'interès per l'altre. La "vocació" s'ha vinculat tradicionalment a una mena de "do natural" que no tothom té, de manera que aquest caràcter quasi màgic ha servit per justificar estils de treball poc adequats, sempre que qui els ha manifestat hagi demostrat un coneixement tècnic sòlid, com si això últim fos el que realment compta per ser un bon professional. Des del nostre punt de vista, aquest és un error que cal revisar. Les actituds professionals que giren al voltant de la sensibilitat moral són tan importants com la capacitació tècnica i han d'estar presents en tots els professionals, tan si els "surt" de manera natural com si cal potenciar-les.

Així doncs, des del punt de vista conceptual, cal treballar tot allò que té a veure amb les idees de vulnerabilitat, respecte o dignitat pel que fa a la relació amb la persona atesa. Cal identificar, a més, de forma explícita, els deures i actituds que estan implícits en l'exercici del rol professional, que és marcadament asimètric. Qüestions com la distància òptima, la directivitat, la sensibilitat, l'autocontrol, la contenció emocional i tot el que té a veure amb la gestió de les emocions pròpies i de la persona atesa són continguts imprescindibles en aquest bloc de contingut.

Des del punt de vista procedimental, és necessari treballar amb casos concrets on poder veure gràficament l'ús dels valors que es desprenen d'aquestes temàtiques i com la tensió de la relació educativa afecta l'equilibri emocional del/la professional. Finalment, convé fer l'esforç de contextualitzar i traduir

aquests valors als diferents àmbits d'intervenció educativa per veure'n els límits i les possibilitats.

Des del punt de vista actitudinal, és imprescindible entendre que les emocions formen part de l'estructura profunda del pensament i que cal tenir-les sempre en consideració. El/la professional, abans que res és persona i no sempre podrà racionalitzar els sentiments positius o negatius que neixen de la pràctica quotidiana (sobretot en un camp com l'educació social on sovint estarà exposat a situacions dramàtiques o poc esperançades). Això fa que sigui molt necessari dur a terme un treball d'autoconeixement respecte de les pròpies habilitats, destreses i limitacions en el moment de tractar la relació educativa des del punt de vista de les emocions, perquè aquests elements determinen les actituds que serà capaç de posar de manifest.²⁶ També és important tenir present, en aquest apartat, la influència de la dimensió emocional en la relació entre professionals, que acostuma a ser una important font de malestar i tensió molt inesperada.

2.2.5. Sistema estructurat de materials de referència per orientar la presa de decisions davant dels conflictes de valor.

Hem insistit molt en aquesta tesi que el fet que hi hagi una vivència subjectiva dels conflictes de valor que es generen a la pràctica professional no implica que siguin un problema personal. Hem indicat també que el pas de la gestió dels conflictes de l'esfera privada a una esfera pública és imprescindible per normalitzar la reflexió moral en la vida quotidiana dels equips i que, per poder-ho fer, cal disposar de guies de referència que ajudin a interpretar bé els conflictes per prendre les decisions que siguin més adequades.

Tenint en compte aquests antecedents, des del punt de vista conceptual cal conèixer tot el conjunt de guies de referència que pot utilitzar el professional, qui i on es generen, la forma d'accedir-hi i la utilitat que tenen en funció de les

²⁶ No descobrim res de nou que no hagin suggerit ja fa molt de temps autors clàssics com Rogers ("El proceso de convertirse en persona") o Salzberger-Wittenberg ("L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre"), pel que fa a les emocions en la relació educativa. També, els treballs de Van Manen ("El tacto en la enseñanza", "El tono en la enseñanza"), Hansen ("Explorando el corazón moral de la enseñanza") o Meirieu ("La opción de educar") sobre la relació entre sentiments i actituds. També trobaríem una àmplia i diversa llista d'experiències pedagògiques del segle XX que, directament o indirectament, plantegen aquestes qüestions (Korczak, Barlow, Freinet, Manoni o Lapierre i Acouturier).

seves característiques (en quin nivell d'anàlisi es generen i el seu caràcter orientatiu o imperatiu).

Des d'un punt de vista procedimental, és imprescindible tenir experiències d'ús d'aquestes guies en casos reals o hipotètics. També és necessari participar o assistir a l'elaboració de nous materials que es puguin incorporar en forma de guia de referència.

Finalment, des del punt de vista actitudinal, cal treballar la predisposició a manifestar públicament els conflictes i no veure'ls com un símptoma de fragilitat sinó com una actitud responsable que busca construir, amb la resta de professionals, la resposta més justa.

2.2.6. Mètode per a la gestió de conflictes de valor.

Per acabar, insistirem en la necessitat de disposar d'un mètode racional per posar ordre al tractament dels conflictes de valor.

Des del punt de vista conceptual, cal conèixer els diferents sistemes per a la presa de decisions i estudiar les habilitats que cal posar en joc a cada fase d'implementació. A la vegada, cal ser conscient de la necessitat de documentar aquest procés reflexiu, perquè pugui incorporar-se al bagatge cultural de la institució, l'àmbit de treball o la professió (segons el cas) i ser utilitzat més endavant en situacions de naturalesa similar.

Des del punt de vista procedimental, cal molta pràctica en l'aplicació del mètode i entrenament en les destreses per utilitzar-lo de manera satisfactòria: les habilitats dialògiques, narratives i argumentatives, d'una banda, així com les competències que cal posar en joc a cada fase (anàlisi, síntesi, comparació, previsió, anticipació, etc.) seran imprescindibles per a un bon ús del mètode.

Finalment, des del punt de vista actitudinal es fa molt necessari prendre consciència que els processos de creació de coneixement requereixen autodisciplina, predisposició favorable i constància. Els casos complexos no es resolen de manera automàtica i sovint posen de manifest les limitacions i les tensions entre les persones o entitats que han de gestionar-los. És llavors quan s'ha de mostrar la professionalitat, el rigor, la constància, la generositat i l'actitud favorable per arribar a la millor solució possible.

Un breu apunt sobre metodologia.

Fins aquí hem dibuixat els grans blocs temàtics que caldria tenir presents per a la capacitació professional en relació a la dimensió moral de la seva pràctica professional. Caldria disposar d'algunes assignatures formals per treballar tots aquests continguts, però cal comptar també amb altres elements metodològics que responen a una perspectiva transversal. Concretament, la transversalitat es pot veure en tres grans eixos:

- En primer lloc, en el treball complementari entre assignatures. Si volem professionals amb una capacitació adequada per treballar de manera globalitzada i interprofessional, és molt necessari que en el període de formació tinguin experiències de treball integrat entre disciplines. Des d'aquest punt de vista, la idea de treball per matèries (unitat superior de disseny curricular que engloba diverses assignatures) que permet el nou Espai Europeu d'Educació Superior facilita molt poder plantejar grans blocs temàtics transversals, ben interaccionats entre ells.
- En segon lloc, aprofitant el pràcticum com a situació ideal on veure i experimentar el treball integrat entre professionals. S'ha de considerar com una matèria que obre un ventall molt ampli de possibilitats per treballar les anteriors qüestions. La supervisió de la vivència directa de situacions educatives reals té un potencial que no ha de desestimar-se.
- Finalment, i que no per ser més difús és menys important, és imprescindible que hi hagi coherència institucional de l'entitat formadora i vivència quotidiana, més o menys explícita, de compromís amb els valors que es promouen. L'estudiant o professional en exercici (ja sigui a la universitat o ja en un lloc de treball) ha de tenir una immersió en aquest tipus de valors amb predisposició i confiança per assumir-los i implementar-los a la seva pràctica professional.

Epíleg

“La nostra proposta és que hem de combinar el coneixement de la complexitat i la recerca de simplificació i adequació, en sentit tecnològic i en sentit humanístic, per fer front a les expectatives d'un futur, tan pròxim, que ja ha començat.”

(Sanvisens, 1988: 51)

“Una sensibilidad moral representa la disposición de una persona ante la vida, las personas y los acontecimientos a los que se enfrenta; describe cómo combina la humanidad con la reflexión en su manera de considerar y tratar a los demás. Una sensibilidad moral presenta una orientación crítica. No es ciega ni sentimental”.

(Hansen, 2002: 50)

Epíleg

Al llarg de les pàgines precedents, hem mirat de donar resposta a la finalitat que ens havíem plantejat en aquesta tesi per compilació d'articles, que era presentar de manera organitzada el conjunt de publicacions al voltant de la temàtica dels valors i l'ètica aplicada en l'educació social. Per reforçar aquesta finalitat, es plantejaven els següents objectius:

- Descriure les característiques principals de les ètiques aplicades a les professions.
- Analitzar l'evolució de l'ètica professional en l'educació social en paral·lel al seu procés de consolidació com a professió.
- Identificar les principals dificultats que condicionen la construcció d'un sistema moral de referència en l'educació social.
- Proposar criteris per a la formació de professionals que millorin la seva capacitat respecte de l'ètica professional.

Per assolir aquests objectius, s'han desenvolupat les següents tasques:

- Al primer bloc, hem presentat la fonamentació teòrica sobre el sentit de l'ètica aplicada a les professions; també s'ha analitzat la forma com ha evolucionat l'educació social com a professió i, finalment, s'ha fet un repàs detallat a la manera com s'ha anat construint la reflexió al voltant dels aspectes ètics en aquesta activitat.
- Al segon bloc, hem organitzat el conjunt de publicacions que es presenten per ser avaluades en tres grans grups.
- Al tercer bloc, s'han identificat les principals raons que dificulten la consolidació de l'ètica en l'educació social, així com el conjunt de les principals temàtiques generadores de conflicte de valor en la pràctica professional. També hem exposat una proposta de treball que té per objectiu sistematitzar la presència de l'ètica professional en l'educació social, dins de la formació bàsica i des de la formació permanent.

Finalitzem aquesta tesi, indicant quines són algunes de les possibles línies de treball per on continuar avançant en la consolidació de l'ètica aplicada en l'educació social.

En coherència amb les pàgines inicials de fonamentació teòrica, aquestes línies de treball han de ser un reflex en la pràctica de les aportacions teòriques de l'hermenèutica crítica sobre el sentit i les característiques de l'ètica aplicada a les professions. Això vol dir que les possibles recerques que derivarien d'aquesta tesi han de promoure la construcció col·lectiva d'un sistema de referència ampli i integrador, les actituds de recerca entre professionals, l'aplicabilitat o l'ús d'aquest coneixement en els diferents escenaris de la pràctica professional, el sentit crític i autocrític i la creativitat.

Investigar amb professionals ha de ser també una forma d'aportar eines capacitadores per pensar i actuar de manera autònoma i creativa.

Els camins per continuar poden ser nombrosos, però en destaquem els sis següents:

- Consolidar una proposta curricular de formació en ètica aplicada en els estudis de grau d'Educació Social i adequar-la per als/les professionals del camp socioeducatiu que continuïn un procés de formació permanent.

En aquest cas, es tracta de concretar en forma de matèria i el seu conjunt d'assignatures la proposta de formació que s'ha exposat a l'apartat de propostes d'aquesta tesi. Insistim en la idea de *matèria* com a unitat que integra un conjunt d'assignatures que es complementen entre elles des de la transversalitat. Concretament, caldria detallar més les competències de cadascuna de les possibles assignatures, desenvolupar més els seus continguts de treball, la metodologia, els resultats d'aprenentatge, el tipus de tasques o activitats i els sistemes d'avaluació, així com el tipus de relació entre elles per assegurar la transversalitat que anteriorment hem esmentat.

Aquesta matèria seria d'aplicació en el grau d'Educació Social i hauria de tenir adaptacions a altres fórmules de formació permanent, com és el cas dels màsters universitaris o qualsevol altre curs de formació continuada per a persones amb experiència en el camp professional.

- Aprofundir en l'estudi dels tipus de continguts que generen conflicte de valor a la pràctica de l'educació social.

Des d'una perspectiva més clarament de recerca, una altra línia de continuïtat seria identificar amb més precisió quines són les grans temàtiques generadores de conflictitat moral per convertir-les en els nuclis a partir dels quals caldria estructurar el coneixement generat en els equips. Aquest coneixement pot esdevenir la base des d'on construir guies de referència de caràcter orientatiu, dins del segon nivell d'anàlisi (guies de bones pràctiques) i la revisió constructiva i crítica del codi deontològic, dins del primer nivell d'anàlisi.

- Estudiar de forma sistemàtica les estratègies que els/les professionals utilitzen per resoldre els conflictes de valor.

Creiem que és molt necessari investigar amb més detall quines estratègies cognitives es posen en funcionament en la gestió dels conflictes de valor. Això ens pot donar molta informació sobre el tipus de cultura professional que predomina en un equip (més actuadora i improvisadora o més investigadora i planificadora), així com el nivell de previsibilitat, anticipació i el nivell de control del risc davant de les situacions potencialment conflictives. També caldrà estudiar la manera d'establir uns passos o unes seqüències que possibilitin anar progressivament de la primera a la segona.

- Construir i aplicar un mètode sistemàtic per a la gestió de dilemes morals dins d'un equip (identificació, anàlisi, discussió i resolució) i aprofundir en els processos de construcció de coneixement de caràcter ètic i les formes d'utilitzar-lo posteriorment (formes de recollida d'informació, protocols d'actuació que s'utilitzen, etc.).

Com a conseqüència de la línia anterior, un eix de recerca paral·lel ha de ser el treball amb equips específics sobre l'ús i aplicació d'un mètode de gestió de dilemes que sistematitzi els passos per a la seva gestió, que faciliti els processos de resolució i que ajudi a disminuir els nivells d'estrès davant del conflicte.

En segon lloc, caldrà estudiar el sistema que permeti acumular saber i que, mitjançant el seu ús, s'asseguri el creixement de l'equip en complexitat, en tant que sistema obert i optimitzant.

- Dinamitzar la creació d'una xarxa de comunicació entre entitats i organitzacions per tal de compartir coneixements i de construir-ne conjuntament.

És necessari generar les actituds bàsiques per treballar cooperativament en els equips amb l'objectiu de crear una xarxa integrada d'experiències que possibiliti aprendre conjuntament. Aquesta xarxa requeriria la predisposició a realitzar un treball col·laboratiu entre equips, entitats i administracions que treballen inicialment en un mateix territori per, posteriorment, "destil·lar" les propostes més reeixides i generar-les cap a un nivell d'anàlisi superior.

Es tractaria de compartir el mètode de creació de respostes, d'experiències que han donat bons resultats i el contingut o les conclusions temàtiques de les experiències, organitzades en forma de *banc de bones pràctiques*.

- Donar suport a les administracions i organitzacions professionals per tal de desenvolupar un sistema de guies de referència que integri i comuniqui els diferents nivells d'anàlisi (professió, àmbit o sector professional i institució).

Finalment, en coherència amb la idea que hem exposat en aquesta tesi respecte de la construcció d'un sistema articulat de nivells d'anàlisi, convé continuar treballant amb les administracions i les diferents organitzacions professionals per tal de generar els diferents materials que han de constituir les guies de referència pròpies de cada nivell.

A la vegada, cal idear la forma de construcció de vincles entre aquests nivells, de manera que hi hagi una circulació fluïda entre el marc més ampli (la professió o altres professions) i el més específic (els serveis o recursos).

Som conscients que aquestes propostes cal desenvolupar-les de forma molt més sistemàtica i rigorosa i que ara tan sols són un apunt de possibles vies de

continuitat. De moment, tanquem una etapa que no necessàriament serà un final. És *il·lusiónant* veure que el que va començar com un interrogant i un neguit personal, per entendre què implicava una mirada des dels valors a les pràctiques educatives, ha esdevingut una via d'especialització i d'estudi que, com més s'hi avança, més es va descobrint la seva àmplitud i extensió. Afortunadament, s'obren nous dubtes, noves perspectives, nous camins. Caldrà veure cap a on ens porten.

Bibliografia.

Bibliografia.

AA.DD. (1979). *Informe Belmont: principios y guías para la protección de los sujetos humanos de investigación*. EE.UU. (Versió traduïda per l'Observatori de Bioètica i Dret del Parc Científic de Barcelona: Universitat de Barcelona).

AA.DD. (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Copenhaguen: AIEJI.

Aisa, F. (2006). *La cultura anarquista a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984.

Alsius, S. (1998). *Ètica i periodisme*. Barcelona: Pòrtic.

ANECA (2005). *Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social. 2 vols*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Angulo, J.F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. A Gimeno Sacristán, *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Barcelona: Morata.

Aranguren J.L. (1988). *Ética de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid: Tecnos.

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asedes.

Ayerbe, P. (1995). Algunos problemas profesionales en la educación social. A *Claves de educación social*, 0 (pp. 35-40).

Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F.; Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Barriga, S. (1996). Dilemas éticos en la intervención psicosocial. A Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos* (pp. 24-36). Barcelona: EUB.

Bayetz, Kurt (2003). La moral como construcción. A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 47-69). Madrid: Tecnos.

Bronfrenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Camps, V. (1988). *Ética, retórica y política*. Madrid: Alianza Universidad.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

Camps, V. (1991). *La imaginación ética*. Barcelona: Ariel.

Capdevila, M.; Lázaro, A.; Vilar, J.; (2003). Els reptes de la confluència entre la realitat professional i la formació universitària. A Planella, J.; Vilar, J. (coords).

L'educació Social: projectes, perspectives i camins (pp. 139-153). Barcelona: Pleniluni.

Capella, Juan R. (1996). *En los límites del derecho*. Barcelona: EUB.

Capul, M.; Lemay, M. (1997). *De l'Éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Érès. Les Presses de l'Université de Montréal.

Caride, J.A. (2002). Educación social como proyecto ético y tarea cívica. A *Revista interuniversitaria de Pedagogía social*, 9, (pp. 91-126). Murcia: Universidad de Murcia.

Caride, J.A. (2004). No hay educación no formal. A *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 28 (p. 6). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

Caride, J.A. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A *Educación XXI*, 11 (pp. 103-131), Madrid: UNED.

Caride, J.A. (coord.), (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Castillejo, J.L.; Colom, A.J. (coords.) (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.

CEESC; FEAPES; AIEJI. (2002). *Actes del XV Congrés Mundial AIEJI i III Congrés estatal de l'Educador Social*. Barcelona: CEESC.

Conill, J. (1996). Aspectos éticos de la intervención psicosocial. A Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coords). *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos* (pp. 37-54). Barcelona: EUB.

Conill, J. (2003). El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas. A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 121-142). Madrid: Tecnos.

Coquoz, J. (1998). *De "l'éducation Nouvelle" a "l'éducation spécialisée"*. Lausanne: Loisir et Pedagogie.

Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid. Tecnos.

Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. A *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (pp. 45-65). Madrid: OEI.

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.

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Dussell, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Mèxic: Trotta.

Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.

FEAPES, (1998). *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*. Barcelona: FEAPES-Bibllària.

Fernández, J.L.; Hortal, A., (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: UPCO

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.

Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayos sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.

Freinet, C (1975). *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia.

Fustier, P. (1977). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. París: Jean-Pierre Delarge, Éditeur.

Galí, A (1990). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya* (obra completa). Barcelona: Fundació A.G.

Galceran, M.; Planella, J., Vilar, J. (2003). *Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social*. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 25 (pp. 10-29). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Galceran, M. (2003). Ètica i deontologia professionals: el compromís dels educadors socials en la transformació personal i social. A Planella, J.; Vilar, J. (coords.). *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 169-176). Barcelona: Pleniluni.

García-Marzá, D. (2003): La responsabilidad por la praxis: la ética discursiva como ética aplicada, A Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 159-190). Madrid: Tecnos.

Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra S.A. (Eunsa).

Gimbernat, J.A. (1983). *Ernst Bloch. Utopía y esperanza*. Madrid: Colección teorema. Cátedra.

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.
- Illich, I. (i altres) (1981). *Las profesiones inhabilitantes*. Barcelona: Blume.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Julià, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. A FEAPES: *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social* (pp.30-47). Barcelona: FEAPES-Bibllària.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. A, Jordán, J.; Santolaria, F. *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona. PPU.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. A Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J.; *El mundo social en la mente infantil* (pp.71-100). Madrid: Alianza Psicología.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Korczak, J. (1999). *Com estimar l'infant*. Vic: eumo Editorial.
- Lázaro, A. (1998). Presente y futuro de la educación social. A FEAPES: *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social* (pp. 107-115). Barcelona: FEAPES-Bibllària.
- Leirman, W. (1997). *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce Editorial.
- 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. Biblos.
- March, M. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. A FEAPES: *Actas del I*

Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social (pp.49.67). Barcelona: FEAPES-Bibllària.

Makarenko, A.S. (2006). *Poema pedagògic*. Vic: Eumo editorial.

Martinell, A. (1995). L'educador especialitzat: un dels antecedents històrics de l'educador social. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 1 (pp. 26-42). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona. PPU.

Martínez, M. (1987). Dimensiones adaptativas y proyectivas de los sistemas. A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica* (pp. 221-233). Barcelona: CEAC.

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mèlich, J.C. (2001). *La lliçó d'Auschwitz*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Mèlich, J.C. (2001b). *La Ausencia de testimonio*. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (2003). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. Format electrònic.

Morin, E. (2006). *El método. Vol.6 Ética*. Madrid: Cátedra.

Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. A *Revista de Pedagogía Social*, 10, (pp. 111-122). Madrid: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Palazzi, C; Román, B. (2005): Ética aplicada, entre la recreación moral y la tradición. Barcelona, *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna*, 11 (pp.165-177). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Pantoja, L; Rodríguez, I; Alicante, P. (1998). Un esbozo de código deontológico del educador social. A *Claves de educación social*, 4 (pp. 41-48).

Pantoja, L.; Rodríguez, I, (2001). Un esbós de codi deontològic per a educadors i educadores socials. Procés d'elaboració i situació actual. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17 (pp. 87-109). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. A Gimeno Sacristán, *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Barcelona: Morata.

Peñalver, C. (1987). Las explicaciones sistémicas: una aproximación a la epistemología sistémica. A Castillejo, J.L.; Colom, A.; *Pedagogía sistémica* (pp. 45-63). Barcelona: Ceac.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Petrus, A. (1998). La educación social como marco conceptual del educador social. A FEAPES: *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social* (pp. 69-87). Barcelona: FEAPES-Bibllària.

Planella J.; Vilar, J. (2003). Fonaments històrics de l'educació social: una entrevista a Toni Julià. A Planella, J.; Vilar, J., (coords.). *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp.33-46). Barcelona. Claret.

Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre Pedagogía y Nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC.

Pozo, J.L. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, J.L. (1991). El uso estratégico del conocimiento. A Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (pp. 211-233). Madrid: Alianza Editorial.

Puig, J. (1986). El enfoque sistémico de la consciencia. A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica* (pp. 236-247). Barcelona: CEAC.

Puig, J. (1987). *Teoría de la educación*. Barcelona: PPU.

Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós

Riera. J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. València: Nau Llibres.

Riera, J.; Civis, M. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.

Rogers, C. (1984). *EL proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid: Dykinson.

Salomé, J. (1975). *Educadores especializados*. Barcelona: Nova Terra. Col. Navidad.

Salzberger-Wittenberg, I; Henry, G; Osborne, E; (1989). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat.

Sánchez, A. (1996). Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial. A Sánchez Vidal; Musitu Ochoa. (Coord). *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos* (pp. 55-75). Barcelona: EUB.

- Sánchez, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós Trabajo social 7.
- Santibáñez, R.; Setien, M.L. (2004). *Las necesidades de formación del tercer sector*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sanvisens, A. (1987). "Concepción sistémico-cibernética de la educación". A Castillejo, J.L.; Colom, A.J. *Pedagogía sistémica* (pp. 109-138). Barcelona: CEAC.
- Sanvisens, A. (1988). *Prospectiva de l'educació i el seu currículum*. Barcelona: Domènech, Serveis i Edicions Escolars S.A. Col·lecció Fundació Blanquerna.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. A *Infancia y aprendizaje*, 77 (pp. 77-96) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Traverso, Enzo. (2001). *La historia desgarrada*. Barcelona: Herder.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel
- Úcar, X. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coords.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 233-270). Barcelona: Editorial UOC.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ventura, D.; Usurriaga, J. (2008). Una mirada a escala internacional de l'educació social, o com es construeix la professió del global al local. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 40 (pp. 45-64). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Vidal, S. (2001). Llei i Justícia. El difícil camí entre la norma i l'ètica. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17 (pp. 42-53). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Vilar, J. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos. A Esteban, F.; Calvo, R. *El prácticum en la formación de educadores sociales* (pp. 395-405). Burgos: Universidad de Burgos.

Vilar, J. (2000). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. *Arts Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull de Blanquerna* (pp. 275-294). 1999. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Vilar, J. (2001). L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. A *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17 (pp. 10-27). Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Vilar, J. (2003). El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada. A Planella, J.; Vilar, J., (coords.). *L'educació Social: projectes, perspectives i camins* (pp. 195-216). Barcelona: Pleniluni.

Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coords.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 163-195). Barcelona: Editorial UOC.

Vilar, J. (2007). L'ètica en la pràctica quotidiana de l'exercici professional. A *Quaderns d'Educació Social*, 10 (pp. 35-51). Barcelona: Col.legi D'educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC).

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitària. A *Cultura y Educación*, 20 (pp. 266-277). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. A *Escuela*, 2. (pp. 4-6). Madrid: Wolters Kluwer España S.A.