

GRUPO 8: EL LUGAR DE LA ÉTICA EN NUESTRA PRÁCTICA

A. INTRODUCCIÓN

El trabajo socioeducativo presenta a menudo dilemas y conflictos ético-morales que resultan difíciles de resolver, afectando directamente a los sujetos y usuarios de las prácticas educativas, otros profesionales compañeros/as de trabajo, las instituciones que sirven de referencia, los responsables políticos, etc.

En esta perspectiva se ha considerado fundamental reflexionar sobre los principios, mecanismos y estrategias para conseguir una auténtica “ética aplicada” al quehacer profesional.

En este grupo de trabajo han participado 53 congresistas, y ha sido dinamizado por:

ARACELI LÁZARO APARICIO. Educadora social, miembro del CEESC (Col.legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya).

IÑAKI RODRÍGUEZ CUETO. Educador social, miembro de GITZABERRI (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi).

B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

Documento 1.

GUIÓN DE TRABAJO: EL LUGAR DE LA ÉTICA EN NUESTRA PROFESIÓN

ARACELI LÁZARO APARICIO e IÑAQUI RODRÍGUEZ CUETO

- La profesión ante los retos sociales. Posiciones éticas desde las que entiende la realidad y define su función.
- El porqué y el para qué de la ética en el desarrollo de la profesión. (Un paso hacia adelante desde la Declaración de Barcelona 2001).
- Deontología y realidad educativa cotidiana. El camino hacia la ética aplicada.
 - Selección e identificación de dilemas.
 - Selección y abordaje de conflictos.
 - La importancia del Trabajo en Equipo.
- Uso y abuso del Código deontológico. Posibilidades y limitaciones.
 - Niveles de análisis de las cuestiones deontológicas (Jesús Vilar, 2003).
 - De la ética individual a la colectiva en la profesión. El papel de los Comités de Ética.

C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL GRUPO

Comunicación 1.

UNA ÉTICA DE PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTOS COMO EJE DE LA LABOR DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA

M^a. TERESA RASCÓN GÓMEZ

CRISTÓBAL RUÍZ ROMÁN

Dpto. Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga

La escuela occidental que se ha construido sobre una idea de cultura, compacta, y sobre la función de intentar transmitir los saberes culturales considerados más valiosos “*Se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambios de información en tiempo real, de trasiegos de personas y grupos humanos*” (Pérez Gómez, 1998: 77). La escuela obligatoria, que nace como una institución primordialmente moderna, y cuya función inicial es la transmisión y universalización de una serie de conocimientos, parece que pierde una de sus grandes razones de ser en la sociedad de la información. Así, en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna en la que no es posible un único referente conceptual, ético, episte-

mológico..., parece que la escuela “*ha perdido el Norte*” y por ello vive en unos momentos de desconcierto.

Este contexto no sólo invita replantear y reconstruir la función educativa de la escuela, sino que pone de relieve la emergencia de la educación social como un nuevo referente desde el que plantear acciones educativas. Y más allá de eso, uno de los grandes transformaciones que caracteriza nuestra sociedad, a partir de la apertura a la diversidad cultural, no sólo demanda nuevos ámbitos, agentes y funciones educativas, sino que requiere una nueva ética desde la que el educador ejerza su labor. En efecto, la educación social, y sus profesionales se encuentran ante el reto no sólo de construir otros espacios y ámbitos desde los que propiciar la educación y el intercambio en una sociedad intercultural, sino que dicho contexto exige de una ética profesional que respete y fomente dicha diversidad.

En los tiempos del Relativismo Absoluto se pasa de la diversidad, heterogeneidad y contingencia de los individuos y culturas, a la escéptica negación de que exista cualquier tipo de significados o valores compartidos, aun entendiéndose esta validez como contingentemente válida, desde los que trabajar, en la sociedad en general, y en la escuela en particular. De esto, tenemos noticias todos los días, cuando la diversidad social antes que ser entendida como un situación que puede posibilitarnos una situación de aprendizaje, es entendida como un preocupante problema que genera agresividad, violencia..., y que hace levantar las voces de la sociedad hacia la educación. La educación formal, que tradicionalmente ha ejercido su función desde una monocromática ética de principios, no puede encontrar respuestas a conflictos derivados de la diversidad que aglutina.

La salida a esta situación, no parece consistir, como se propone desde ciertos paradigmas epistemológicos y éticos, en re-conquistar una sociedad y una educación guiada por grandes valores, universalmente aceptados, que *instruya* a la ciudadanía en dichos valores considerados absolutos y universales. La heterogeneidad y multiculturalidad que caracterizan nuestras sociedades industrializadas, y que cada vez más lo hará en una sociedad globalizada que evoluciona a un ritmo vertiginoso, nos ha de impulsar a la búsqueda, no tanto de una ética que se base en principios estáticos, sino hacia una ética basada en unos procedimientos, que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios, valores, presupuestos... “*Procedimientos que faciliten el diálogo y la comunicación intersubjetiva para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación intra e intercultural*” (Pérez Gómez, 1998: 56).

A nuestro parecer, ésta ha de ser la ética que sustente la labor del educador social en una sociedad intercultural: una ética que no se *empeñe en instruir en la libertad, el respeto, la democracia, el diálogo...*, sino más bien una ética basada en procedimientos que garanticen la consecución de valores consensuados. Desde nuestro punto de vista, si un educador social que desempeña su labor en un contexto pluricultural no cuida *las formas* de provocar educación, potenciando desde los procedimientos y no sólo los fines de lo que el prefijo “inter” supone, difícilmente puede enarbolar éticamente su acción educativa como intercultural.

Y es que esta de procedimientos por la que apostamos no suprime el conflicto²⁴ entre los valores de las diferentes culturas y subjetividades; sino que permite el diálogo, la comprensión y la tolerancia de la pluralidad. Esta ética facilita el contraste de pareceres y de experiencias entre los individuos y las culturas, pero no garantiza su consecución. Desde esta ética es necesario mantener “*el compromiso socrático con el libre intercambio de opiniones, sin el compromiso platónico, con la posibilidad de un acuerdo universal –una posibilidad asegurada por doctrinas epistemológicas como la teoría platónica de la reminiscencia, o la kantiana de la relación entre conceptos puros y empíricos*” (Rorty, 1996: 261). Se puede acordar después del debate y de la experimentación los sistemas que no conducen a la satisfacción y no favorecen el intercambio democrático, pero no se puede racionalmente definir en forma positiva y definitiva el sistema concreto adecuado. Solamente establecer hipótesis de trabajo y experimentación. Ésta es la grandeza y la miseria de la democracia humana²⁵.

En este sentido, la ética de procedimientos tendría como principio, un principio dinámico, haciendo hincapié y fundamentándose en el *proceso de búsqueda*, mientras que una ética de principios se sustentaría en un principio estable.

El hacer hincapié en un principio dinámico y de procedimiento, no implica el dejar de buscar un modelo mejor de sociedad, pues como expone Gimeno, (2001): “*la vida humana y la cultura están afectadas por pulsiones que las impelen hacia el ‘más allá’, y que se concreta en proyectos de vida personal y colectiva que dirigen en alguna forma el proceso de llegar a ser la persona, la sociedad o la cultura que se quiera*” (pp. 224-225). El hacer hincapié en una ética de principios de procedimientos, lo que implica es no conformarse nunca con una ética de principios estática, porque conscientes de la contingencia y diversidad que inunda al ser

²⁴ No consideramos el conflicto como algo negativo, sino más bien como algo inherente a la diversidad de la naturaleza humana, y que por lo tanto plantea no sólo algunos inconvenientes, sino también múltiples posibilidades.

²⁵ Cfr. PÉREZ GÓMEZ, 1998: 57.

humano, creemos que siempre podemos encontrarnos con nuevas personas, nuevos ideales... Esta pulsión constante, esta *tendencialidad* permanente es la que permite avanzar en direcciones alternativas al progreso y al mismo estado de la cultura, y sin las cuáles, la base de la cultura quedaría paralizada.

Por ello, el educador ha de emprender un camino cuya meta es seguir siempre caminando hacia la búsqueda de los valores y del tipo de ser humano que queremos educar, conscientes de que el modelo que pensamos será contingente y deberá ser revisado. De no ser así, se corre el riesgo de formar el modelo de ser humano que se impone desde la cultura hegemónica; o de construir un hombre fragmentado, indefinido; o de quedarnos estancados en un modelo contingente e histórico de ser humano. “*La cultura fáctica (la que viene dada en un momento histórico particular), en cuyo seno se constituyen los seres humanos, no tiene que ser necesariamente la mejor cultura posible, ‘la cultura más auténtica’, por lo que no puede concebirse como algo intocable. Su desarrollo ha sido el que se ha producido; podría haber sido otro diferente*” (Gimeno, 2001: 225). Por eso, resulta fundamental que los educadores, realicemos un ejercicio de reflexión personal y de debate colectivo.

“La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación” (Pérez Gómez, 1998: 172).

Efectivamente, para que todos los miembros implicados en una acción educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayuden a poner en crisis los propios esquemas, ideas, valores..., y donde las condiciones *a priori* de libertad e igualdad, sean un garante que minimicen la posibilidad de que se devalúen unas posturas sobre otras²⁶. “*Sin la libertad para crear y para expresar las propias convicciones, la*

²⁶ Este diálogo requiere un espacio que posibilite la diversidad de recursos, la posibilidad de reflexión y contraste, y la libertad para re-construir individual y colectivamente los significados. Sin duda la opción de una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, resulta esencial para tal proceso de aprendizaje. En este clima democrático, el diálogo permanente e inacabado debe ser la estrategia a seguir, al objeto de facilitar tal proceso de redescritión inter e intrasubjetiva, de redefinición constante de las condiciones, procesos y resultados de la comunicación e interacción humana.

comunicación carece de interés; sin la igualdad de oportunidades de los interlocutores, la comunicación se desequilibra y se desliza hacia la persuasión, el dominio y la imposición” (Pérez Gómez, 1998: 57).

Que la ética de procedimientos se utilice como la mejor herramienta para ampliar los horizontes reducidos de la propia cultura del pensar, del sentir y actuar y para estimular el contraste es bien diferente de proponerla como objetivo o fin del educador social. Si hiciéramos esto caeríamos en una lamentable contradicción. Y es que, aunque la ética procedimental no ofrece criterios u orientaciones de contenido sino un procedimiento, caeríamos en una contradicción de lo que venimos defendiendo, si no admitiéramos y explicitáramos que dicho procedimiento encarna presupuestos destinados a garantizar la igualdad en la comunicación: la igualdad y la libertad. En efecto, la ética de procedimientos no es una ética neutra, ahora bien, reconociendo y explicitando esto, la ética de procedimientos es la que nos permite constantemente avanzar, evolucionar, y re-venir éticamente las circunstancias, conductas, actuaciones..., sin quedarnos anclados y arribados en una ética de principios, que no comprenda la diversidad, contingencia y dinamismo del ser humano.

Como expone Adela Cortina: “*Estar dispuesto a entablar un diálogo significa estar a la vez dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido*” (1997: 205). Mínimos de justicia son entonces para esta autora, aquellos que precisamos potenciar para que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad. Sin embargo tales mínimos de justicia, que desde nuestro punto de vista son aquellos que garantizan la libertad y la igualdad de participación en el diálogo público intercultural, no son valores universales, ni mínimos definidos de una manera definitiva, sino que los entendemos más bien como valores y condiciones contruidos culturalmente, que surgen en el seno de una tradición determinada y que por lo tanto no pueden ser impuestos universalmente²⁷, debiendo ser revisados, renovados o confirmados continuamente.

Las posturas completamente relativistas, que niegan cualquier posibilidad de criticar culturas ajenas a la propia, por no compartir los mismos significados y subjetividades; la idea de que todo juicio remite a un modelo particular de entender las cosas tiene desagradables consecuencias: el hecho de poner límite a la posibilidad de examinar de un modo crítico las obras humanas nos desarma, nos deshumaniza, nos incapacita para tomar parte de una interacción comunicativa,

²⁷ Cfr. CORTINA, 1997, pp. 215-216.

hace imposible la crítica de cultura a cultura, y de cultura o subcultura al interior de ella misma²⁸.

Por eso: “cada oferta de vida buena debe reflexionar seriamente cuando alguno de los mínimos le parecen inaceptables en su propuesta, por ver si es ella la que está equivocada, o si, por el contrario, tiene argumentos para hacer una propuesta todavía más justa que la comúnmente aceptada, todavía más humanizadora” (Cortina, 1997: 216).

Así esta ética necesita creer en la posibilidad del diálogo intercultural e intracultural desde la plena conciencia que es un diálogo en el que ambas partes ofrecen una visión parcial, subjetiva, posicionada intrínseca o extrínsecamente al valor cultural discutido en sí..., y en el que los consensos son posibles, necesarios, válidos y éticos, siempre que se entiendan contingentes y abiertos a la crítica. Para todo ello, es imprescindible un principio que permita este inagotable dinamismo. Un principio que como decíamos antes debe ser un principio procedimental, que permita la interacción entre culturas o personas.

En efecto, aceptar hasta sus últimas consecuencias esta ética procedimental, exige aceptar unas condiciones previas que hagan posible el diálogo. Así, el educador desde este principio procedimental: “Elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional que legitima su intervención si es consciente de su relatividad [por muy arraigada que la tenga] y de las condiciones que garantizan el control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que la viven” (Pérez Gómez, 1998: 191).

A nuestro entender, el apego acérrimo a las ideas, al estatus social, a una identidad estática y clausurada..., nos separa del otro, hace que tengamos que estar en actitud defensiva para con el otro, por temor a perder lo nuestro. Y es que estimular el espíritu crítico no es tarea fácil: es casi seguro que, el educador tenga ciertas creencias y haya prestado su adhesión a ciertas normas, valores, ideas... que no esté dispuesto a someter a la crítica. Si el educador se niega a permitir la discusión crítica sobre éstas cuestiones, si reacciona con actitudes a la defensiva, de enojo, encubrimiento o reprobación frente al disenso, tiene pocas probabilidades de construir un diálogo intercultural. Por eso, para que se dé un verdadero aprendizaje también se hace necesario el desapegarse de las pertenencias, que no *vaciarse* de ellas. Sólo aquel que no tiene miedo a perder algo, porque es consciente de su relatividad y contingencia, que no queremos decir falsedad, es realmente libre para luchar por entero por alcanzar otras. Por eso, para construir, primero es necesario de-construir; para vivir, des-vivirse; para aprender, dejar las

²⁸ Cfr. GEETZ (1996).

seguridades y ponerse en actitud de apertura. Sólo el desapegarse de las propias pertenencias, de los acérrimos individualismos nos permitirá abrirnos al otro.

Como dicen Bárcena y Mélich es necesario que en el proceso educativo exista una actitud ética que deje las puertas abiertas a un saber que está por decir, que está *por venir* por el Otro. Para María Zambrano el *por venir* es lo que va de lo imposible a lo verdadero, lo que ni siquiera es *todavía pensable*. A nuestro juicio, ejercer la acción educativa en un contexto intercultural, implica una ética que tenga en cuenta *ese por-venir*, que tenga como principio un procedimiento: estar abierto al Otro, a escuchar lo que está por saber, lo que está por venir.

BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA, F. (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Editorial Complutense.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- GEERTZ, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós.
- GIMENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- LARROSA BONDÍA, J. (1998): "Para qué nos sirven los extranjeros?" en SANTA-MARÍA, E. y GONZÁLEZ, F. *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus.
- LARROSA BONDÍA, J. (2001): "Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión" en LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Eds.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.
- MÉLICH, J. C. (2001): *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto*. Barcelona, Anthropos.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993): "La cultura en la escuela: retos y exigencias contemporáneas" en *Rev. Kikiriki*, nº 29, pp. 5-12.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ed. Morata.
- RORTY, R. (1996): "La prioridad de la democracia sobre la filosofía" en RORTY, R.: *Objetividad, Relativismo y Verdad*. Barcelona, Paidós.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- ZAMBRANO, M. (1996): *Horizonte del liberalismo*. Madrid, Morata.

Comunicación 2.

LA REFLEXIÓN ÉTICA EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

DAVID ANSOLEAGA SAN ANTONIO
JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ

Con motivo de la celebración del IV Congreso Estatal de la Educación Social, el CSEU La Salle quiere sumarse al debate sobre el panorama actual y futuro de las políticas socioeducativas. Concretamente, queremos apoyar el proceso de construcción del modelo ético de referencia para el ejercicio de nuestra profesión, aportando varios elementos de análisis que contribuyan a promover que el componente ético esté mucho más integrado en la práctica profesional cotidiana.

Proponemos cinco ejes de pensamiento que se van a desarrollar a lo largo de esta comunicación en forma de pinceladas que ayuden a iniciar el trabajo en grupo:

- un breve repaso al sentido de la ética en la práctica de cualquier profesión como pilar de su cultura profesional,
- la definición de la educación social desde la perspectiva ética,
- propuesta de algunos elementos que deberían formar parte de la reflexión ética propia de la educación social,
- el espacio de la ética en la formación de los educadores y educadoras sociales, y

- un par de pistas para favorecer mecanismos que aproximen la actuación práctica al referente ético.

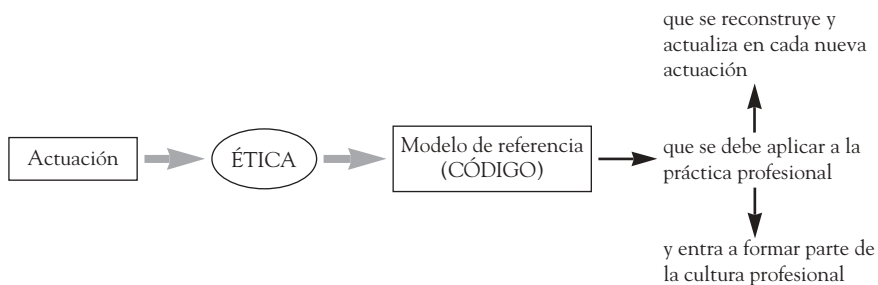
1. ÉTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL

El desempeño de cualquier práctica profesional representa un servicio a la sociedad. Algunos de estos servicios se prestan a las personas, otros se prestan a las posesiones o pertenencias de las personas, y otros atienden necesidades derivadas de asuntos inmateriales. Todos requieren una pauta de actuación que regule y oriente la labor hacia la consecución de la satisfacción de la necesidad que origina la prestación del servicio; y ello bajo unas determinadas condiciones de trato y de comportamiento.

El grado de formalización de esta pauta de actuación depende de la tradición corporativa de la profesión y de ello se deriva el carácter vinculante, prescriptivo y normativo que pueda adquirir. La definición y tratado de los deberes rectores de una actividad concreta conforma la deontología de dicha profesión.

La deontología se suma a los criterios técnico-científicos que regulan la actividad, aportando una dimensión ética de la actuación: determina el valor moral de las acciones deseables y no deseables para quien la ejerce y la recibe, fundado en los principios de responsabilidad moral y social que inspiran la correspondiente profesión. Se puede considerar el máximo atributo social y la quintaesencia de una cultura profesional, lo que le aporta sus señas de identidad y la diferencia de otras.

Cualquier actuación debe someterse al prisma de la ética, concretándose un modelo de referencia generalizable por acumulación de experiencias prácticas que redundan en un mismo sentido: así se define el patrón ético de una profesión.



La deontología utiliza el mecanismo de la autorreflexión para definir este modelo ético que se va a convertir en referencia, pauta o criterio autorregulador de la actuación y la organización de una actividad profesional. Cuando la comunidad profesional lo asume, adquiere el valor de código de conducta para todos sus miembros (Código Deontológico). Los Colegios, Asociaciones y Organizaciones Profesionales tienen la competencia y el deber de velar por su cumplimiento, elevándolo a ordenamiento jurídico en aquellos casos que los poderes públicos así lo admiten (en el caso específico de la educación social todavía hay un gran trecho por recorrer...).

Entendemos que todo este componente ético que existe en el seno del ejercicio de una profesión, que se concreta en su deontología, tiene que ser un elemento dinámico y vivo, que se refleja y se reproduce en cada uno de los profesionales que la ejercen. Si la elaboración y aprobación del Código Deontológico es en esencia un producto colectivo fruto de la comunicación y la discusión entre los miembros de la comunidad profesional, su aplicación se convierte en el componente ético que toda actuación concreta de cada uno de los profesionales debe contener. Por tanto, el componente ético presente en toda práctica profesional es un proceso individual que integra, al menos, tres funciones:

- *reflexión*: capacidad del profesional de reconocer la necesidad de analizar su actuación, conforme a una sensibilidad y conciencia ética;
- *discriminación*: capacidad de discernir la orientación que debe dar a su actuación, en función de la interiorización de un determinado valor o criterio ético;
- *decisión*: capacidad de ajustar el comportamiento al patrón o modelo ético de referencia asimilado.

2. DEFINICIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La propia naturaleza de la profesión de la educación social demanda con más fuerza la disponibilidad de un compendio ético que rijan la actuación profesional con criterios que trascienden el ámbito de lo individual.

En primer lugar, la responsabilidad social y moral que antes mencionábamos como fuente del valor ético de una profesión, en el caso de la educación social deriva de su esencia educativa. El educador o educadora social es educador de personas y responsable de administrar los medios que mejor puedan contribuir a facilitarles su desarrollo, su integración y su bienestar.

Además, el educador social es educador de personas con una problemática social muy determinada, que les coloca en una situación de vulnerabilidad y dificultad mucho mayor y por tanto con una exigencia de rigor, justicia y responsabilidad muy grande. Cosa que también hay que compaginar con el padecimiento de situaciones que generan una alta vinculación afectiva, implicación personal y compromiso ético por razón de la condición social, a veces muy distante a las posiciones propias, de los destinatarios de la educación social.

La educación social es una profesión joven que no surge de nuevas, sino que se forma por la confluencia de diversas tradiciones: animación sociocultural, educación de personas adultas y educación especializada, básicamente, aunque se pueden rastrear otras como la formación ocupacional, la educación no formal, etc. Por consiguiente nos encontramos ante una “profesión mosaico”, con un grado de heterogeneidad y diversidad muy elevado en sus formas, ámbitos y perfiles. Desde el punto de vista del componente ético, se debe contemplar dicha amplitud para no restringir la casuística posible.

Este mismo hecho de su recencia y diversidad, provoca la coincidencia de otras figuras profesionales en el mismo campo de acción. ¿Hasta qué punto el modelo ético de referencia debe afectar no sólo a los educadores sociales propiamente dichos, sino a todos aquellos que ejercen o apoyan muy de cerca la educación social? Dilucidemos si queremos un código de conducta para una titulación o para un campo de actividad social.

Al mismo hay que tener en cuenta que la educación social es una de esas “profesiones-eje” que pocas veces trabajan aisladamente, sino que requiere del trabajo en red y va a participar en procesos habitualmente multiprofesionales. Por lo que en todas esas ocasiones su actuación no se conduce de manera aislada y particular, sino que se debe a planteamientos globales y coordinados en los que las especificidades propias deben encajar con las peculiaridades de las otras figuras profesionales. En consecuencia, se requiere un referente ético susceptible de una fácil complementariedad y conectividad con los de otros campos.

En definitiva, la educación social apunta hacia el ejercicio de una actividad educativa con responsabilidad, presidida por un criterio ético con dos vertientes:

- el componente ético de la actuación del educador, y
- el componente ético de la acción educativa sobre el destinatario o educando.

En cuanto relación educativa, basada en una relación de comunicación entre al menos dos personas en diferente posición (educador-educando, profesio-

nal-destinatario, facilitador de medios-demandante), no hay que olvidar la proyección directa que se produce sobre el sujeto de la intervención. Así pues, en la reflexión ética de la educación social debe estar presente una concepción antropológica y sociológica del ser humano, definiendo la manera de entender las posibilidades y las limitaciones de la acción educativa: cuándo es posible intervenir, con qué intenciones y en base a qué contenidos, para promover el desarrollo personal del individuo y el desarrollo comunitario de la sociedad donde se integra.

3. CONTRIBUCIÓN A LA REFLEXIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

La reflexión y la discusión de los referentes éticos aplicables a las diferentes prácticas, actuaciones y situaciones propios de la educación social, da lugar a la confección de un código que debe ser ampliamente consensuado y asumido por la comunidad profesional. En este Congreso precisamente se presenta la experiencia de elaboración de un Código Deontológico para los educadores y educadoras sociales y que en el momento de ser leída esta comunicación ya nos habrá ubicado perfectamente en esta dimensión.

A este Código le hemos de exigir que nos aporte luz en todos aquellos dilemas, conflictos y discusiones ético-morales que tan a menudo asaltan nuestro quehacer y que, por su propia naturaleza, son tan difíciles de resolver. A ellos nos enfrentamos en muchas ocasiones con una cierta sensación de *“solo ante el peligro”*, de la que se sale con una no menos inquietante sensación de *“¿lo habré hecho bien?”*. Paliar dicha soledad y reducir esta incertidumbre sobre el acierto o justicia con que se ha obrado, es misión del modelo ético recogido por el Código profesional.

Su contenido, además, debe encontrar el equilibrio entre la concreción necesaria para guiar la acción con claridad, y a la vez la flexibilidad necesaria para adaptarse a la multidimensionalidad y diversidad del ejercicio de la educación social en tantos y tan variados ámbitos.

No es nuestra pretensión centrar la comunicación en este punto del contenido del Código por dos razones, aunque somos conscientes de que es el que más interés suscita. Lo hace porque afecta al trabajo cotidiano de todo el colectivo de educadores sociales, porque exige una gran implicación personal (y desgaste) en situaciones hartamente comprometidas, y porque sobre ello se depositan las expectativas de encontrar una herramienta útil para conducir nuestro comportamiento

profesional. Pero las dos razones por lo que no lo vamos a hacer de manera exhaustiva son:

- primero, porque Araceli e Iñaki lo van a hacer (o lo habrán hecho ya) mucho mejor, y
- segundo, porque nuestra intención es añadir otras dos cuestiones al debate para conseguir una auténtica “ética aplicada”, que no se centre sólo en el contenido, sino en los dos aspectos que se tratan en los apartados siguientes: la formación para la ética profesional y la incorporación de la ética profesional en la práctica.

No obstante, no nos abstraemos de contribuir también al debate en esta línea con algunas aportaciones.

La ética profesional de la educación social debería contemplar cuatro escenarios mínimos:

- a) las relaciones con los sujetos, que son los destinatarios y usuarios de nuestras prácticas educativas y por tanto los beneficiados o perjudicados de nuestra habilidad profesional;
- b) las relaciones interprofesionales, con el resto de compañeros y compañeras de trabajo, integrados en equipos necesariamente multiprofesionales e interdisciplinares;
- c) las relaciones institucionales, que marcan todas las situaciones de colaboración, coordinación, subordinación e interdependencia que en esta profesión se producen tan a menudo con instituciones oficiales, organismos de todo tipo, entidades y organizaciones sociales y privadas, responsables políticos y financiadores, etc.;
- d) el comportamiento técnico propiamente dicho, reflejo de la propia concepción y proyección práctica que tiene el propio educador o educadora de su profesión, y que aplica en cada una de sus actuaciones.

En los cuatro campos, está claro que la educación social asume y se rige por principios comunes a toda deontología profesional, especialmente la del sector de las ciencias sociales y humanas: respeto a la persona, protección de los derechos humanos (del niño, de la mujer, de la familia, de las personas enfermas, etc.), sentido de responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los destinatarios, prudence en la aplicación de pruebas y técnicas, solidez en la fundamentación objetiva y científica de las intervenciones, confidencialidad en el tratamiento de la información y los datos.

Concretando algunos de los aspectos que consideramos más relevantes en los cuatro campos de aplicación señalados para el ejercicio de la educación social, queremos recalcar en los siguientes principios.

- a) *Criterio ético en las relaciones con los sujetos*: estaría configurado por los siguientes principios:
- Principio de respeto a la persona:
 - actuar en interés siempre del sujeto
 - promover su libertad y autonomía, evitando generar dependencia de la intervención
 - salvaguardar su integridad física y psíquica
 - prevenir y denunciar cualquier situación de riesgo de violencia, tortura, abuso, malos tratos o violación de los derechos humanos en general
 - Principio de protagonismo de la persona:
 - proporcionar información verídica y adecuada sobre su situación y la intervención que se va a aplicar, con claridad e inteligibilidad para su comprensión
 - fomentar su participación en la toma de decisiones que afecten a su situación y la intervención sobre su situación
 - proporcionar la capacidad de elección libre del educador por parte del destinatario
 - Principio de honestidad:
 - respetar la conciencia moral, política y religiosa de los sujetos
 - no discriminar en la prestación de los servicios
 - evitar crear falsas expectativas en el sujeto respecto a la intervención
 - defender el derecho a aceptar o rechazar un caso por parte del educador, por razones justificadas que dificulten el interés superior del sujeto
 - Principio de confidencialidad:
 - tratar toda la información derivada de la intervención bajo los criterios generales del secreto profesional regulado por la normativa correspondiente
 - custodiar adecuadamente los informes, registros, evaluaciones y demás soportes que contengan información respecto a los destinatarios,

ateniéndose explícitamente a lo dispuesto por la normativa vigente de protección de datos personales

- utilizar la información única y exclusivamente al objeto de la intervención y en beneficio del destinatario
- informar y requerir el consentimiento del usuario para cualquier uso de la información que no se ajuste a los criterios mencionados
- reclamar la cláusula de conciencia y el derecho a guardar secreto profesional en los casos contemplados por la legislación vigente, si bien ésta no es precisamente explícita en cuestiones específicas del campo de la educación social

b) *Criterio ético en las relaciones interprofesionales*

– Principio de independencia:

- desempeñar el trabajo según los principios científicos rectores de la educación social, con independencia y autonomía profesional, cualquiera que sea la posición jerárquica que en una determinada organización ocupe el educador
- decidir el contenido técnico de la prestación de intervención en el marco de la educación social, conforme a su fundamentación científica, suficientemente contrastada
- ser capaz de justificar la libre organización del trabajo frente a otros profesionales

– Principio de interdisciplinariedad:

- actuar en cooperación, colaboración y respecto con otras disciplinas cuya concurrencia sirva para mejorar y complementar la intervención en beneficio del destinatario
- indicar al sujeto la atención profesional más adecuada cuando la propia no es posible, viable o suficiente
- asegurar las vías de acceso y derivación, así como la conexión del sujeto con otras competencias profesionales

– Principio de lealtad profesional:

- manifestar respeto hacia los demás colegas y compañeros de equipo
- manifestar respeto hacia otras figuras profesionales

- actuar bajo los criterios propios de la educación social y permitir que el resto de profesionales hagan lo propio en sus respectivos ámbitos
 - asegurar una buena comunicación y distribución de funciones
- c) *Criterio ético en las relaciones institucionales*
- Principio de coherencia institucional:
 - exigirse conocer el contexto institucional donde se va a trabajar
 - encuadrar la intervención socioeducativa en el marco ideológico y normativo de la entidad que la promueve
 - aprovechar los canales de comunicación, participación y decisión
 - mantener una postura crítica constructiva, participativa y coherente respecto a la institución desde la que se trabaja
 - Principio de regulación institucional:
 - deber asumir hasta un punto razonable el ideario y el proyecto educativo de la institución donde se realiza el trabajo
 - recibir de la institución el mismo grado de aceptación una vez haya sido encomendado por ésta el trabajo
 - recibir todos los medios y recursos, la información y el respaldo por parte de la instituciones, necesarios para desempeñar la labor profesional
 - ser protegido y defendido por la institución durante el ejercicio profesional, siempre que se actúe correctamente, y del mismo modo defender y proteger los intereses de la institución
 - Principio de imparcialidad:
 - actuar en beneficio del sujeto en situaciones que puedan entrar en conflicto con la propia institución
- d) *Criterio ético en el comportamiento técnico*
- Principio de competencia profesional:
 - exigirse la preparación profesional adecuada a los métodos, técnicas y procedimientos que se hayan de utilizar
 - implicarse en el conocimiento específico de la realidad y del ámbito en el que se vaya a intervenir

- administrar y practicar las actuaciones más adecuadas, siempre sometidas a un proceso de fundamentación suficientemente contrastada, y dentro del contexto de un proceso de intervención sistemático e integrado
- reconocer las propias limitaciones y estar dispuesto a buscar y solicitar los apoyos necesarios para superarlas
- Principio de formación permanente:
 - comprometerse con la actualización y formación continua propia
 - participar y demandar actividades formativas de acuerdo con las necesidades propias detectadas en el ejercicio diario de la profesión
- Principio de responsabilidad:
 - actuar con imparcialidad, independencia y sentido de equidad
 - buscar la objetividad y controlar la subjetividad
 - dar continuidad y estabilidad a las intervenciones
 - tratar la información con prudencia y confidencialidad, siempre al objeto previsto
 - custodiar y velar por el buen uso de los instrumentos y material utilizado en el proceso de intervención, también respecto a terceros (vigilar su actuación)
- Principio de respeto democrático:
 - atenerse al comportamiento democrático, según los principios constitucionales de convivencia, respeto y fomento de relaciones pacíficas y justas
- Principio de respeto y promoción de la profesión:
 - colaborar con las organizaciones profesionales en la protección de la profesión y luchar contra las prácticas fraudulentas o poco fiables
 - promover y participar en actividades de difusión, reconocimiento y valoración de la profesión de la educación social
 - desempeñar la profesión en toda su extensión, con diligencia y esmero
 - contribuir a la progresión científica de esta profesión, mediante la investigación y la comunicación del saber producido

4. FORMACIÓN PARA LA PRAXIS ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

El estudio y la reflexión sobre la deontología profesional debe ser parte esencial en la formación de los nuevos profesionales de la educación social, incorporando sus principios como parte inherente de su plan de formación y práctica profesional, como algo consustancial del ser profesional del educador social.

Dada la trascendencia del presente tema en la formación teórico-práctica, desde el CSEU La Salle se lleva a cabo una formación de carácter continuo y progresivo a lo largo de la duración de los estudios, en la que ocupa un papel muy importante el análisis y reflexión sobre la práctica de la intervención socioeducativa. Para materializar dicho proceso formativo, se han establecido tres líneas de trabajo distintas que proporcionan oportunidades muy valiosas para abordar, entre otros, el estudio de las implicaciones éticas del ejercicio profesional.

El primer elemento de nuestro planteamiento formativo consiste en un sistema de Seminarios de Especialización Profesional. Paralelos al desarrollo de la actividad de prácticas que deben realizar los y las estudiantes, Practicum que en nuestro plan de estudios se extiende durante los tres años de carrera universitaria, se basan en el trabajo grupal de una decena de estudiantes coordinados por un profesor-tutor especializado en un ámbito de intervención de la educación social. Esto permite efectuar una agrupación por ámbitos, de forma que los estudiantes pueden profundizar en cada uno según sus preferencias y aprovechando las experiencias de sus compañeros y compañeras, no sólo la personal. Como los seminarios acompañan el plan formativo durante toda la carrera, se pueden conformar cuatro itinerarios de especialización intracurricular:

- Animación sociocultural y desarrollo local.
- Educación de personas adultas y mayores.
- Educación en el tiempo libre y ambiental.
- Intervención socioeducativa en situaciones de marginación y riesgo de exclusión social.

Se fomenta además que la elección de los ámbitos de prácticas se complemente con la elección de las asignaturas optativas, de forma que sirvan para reforzar la formación y profundizar más en cada ámbito.

Durante este seminario semanal de apoyo y orientación al aprendizaje práctico, se dinamiza un trabajo de análisis, reflexión y contrastación de las diferentes

actividades de prácticas, fomentándose tanto el trabajo autónomo del estudiante como el intercambio y el debate entre el grupo. El propio grupo establece la batería de temas a tratar, vinculados al desarrollo profesional específico de su itinerario, que se ve constantemente enriquecida con la aportación de experiencias y aspectos directamente derivados de la asistencia a los centros de prácticas.

En todos los casos, uno de los contenidos clásicos y habituales es el análisis de la actuación ética en diferentes situaciones. Bien animado por el profesor-tutor, o bien sugerido por los propios estudiantes (las ocasiones más numerosas), se ponen sobre la mesa cuestiones relacionadas con los principales dilemas o decisiones que implican una determinada posición ética ante la intervención. Esto pone de manifiesto un vivo interés y una extraordinaria preocupación por parte de los estudiantes hacia cómo se ha de conducir la actuación del educador o educadora social, más allá de los criterios técnicos y científicos. La metodología activa y participativa del seminario exige que el estudiante busque por sí mismo la pauta de referencia, observe y analice la actuación de los profesionales del centro de prácticas, y plantee el debate en el grupo para discutir diferentes aproximaciones y enfoques.

Valoramos muy positivamente este planteamiento porque acerca permanentemente la práctica deontológica a la formación y acostumbra al futuro profesional a una actitud de constante cuestionamiento de la praxis y de búsqueda autónoma de respuestas a partir de la propia acción.

De otro lado, la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL, *Problem Based Learning*) en muchas de las asignaturas, incluso a través de actividades comunes transversales, proporciona un escenario muy propicio para el abordaje de la formación ética del educador o educadora social.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es diferente en el ABP. Se fomenta un aprendizaje activo y autónomo, donde los estudiantes se constituyen en el centro del proceso educativo y el profesor actúa como facilitador. La actividad formativa se organiza por problemas, cuidadosamente contruidos, que son presentados al grupo para que los resuelvan a través de un proceso de siete etapas:

- aclarar conceptos y términos,
- definir el problema,
- analizar el problema,
- realizar un resumen sistemático con varias explicaciones plausibles al análisis anterior,

- formular objetivos de aprendizaje (qué aprendizaje deben realizar para poder resolverlo),
- buscar información adicional fuera del grupo,
- sintetizar y poner a prueba la información adquirida.

Los problemas describen situaciones de la práctica profesional. Para resolverlos, los estudiantes han de identificar, encontrar y utilizar-aplicar los recursos apropiados. A partir de estos problemas, los estudiantes generan aprendizajes significativos integrados, comprometiéndose activamente en la construcción de su conocimiento.

Esta fórmula metodológica se presta perfectamente a situar al educador social en formación frente a problemas en los que exista una fuerte implicación del componente ético, obligándole a adoptar un posicionamiento individual y colectivo ante la realidad cotidiana de la intervención. En estos casos, no se reduce sólo a la búsqueda de la solución, sino también al análisis de su fundamentación, obligando a manejar argumentos de racionalidad respecto al proceder del educador social.

Conscientes de la necesidad de ayudar a abrir hueco a una nueva figura en un terreno que hasta hace poco no le reconocía espacio, se intenta mantener una relación estrecha con instituciones del ámbito social y con entidades y centros de intervención que ayude a difundir y dar publicidad a la valía del educador social. Esto constituye la tercera vía del planteamiento formativo de La Salle para dar cabida a la formación en la praxis ética de la educación social. Buscar el referente de los profesionales en ejercicio nos parece el camino más directo para acercar al estudiante al que será su futuro campo de trabajo.

El profesorado, por regla general, compagina la docencia con la actividad profesional, lo que le coloca en una situación privilegiada de observación y conocimiento. Se cuenta con una red cada vez más numerosa de centros colaboradores para la realización de prácticas y el desarrollo de diferentes proyectos, en la que se refuerza la coordinación y el intercambio de experiencias. Se organizan actividades abiertas especialmente dirigidas a profesionales en activo (jornadas, seminarios profesionales y cursos de postgrado). Desde el pasado año se ofrece una opción de enseñanza en modalidad semipresencial para facilitar a profesionales no titulados con larga experiencia que cursen la diplomatura. Todas estas acciones responden a una preocupación por vincular el Centro Universitario al campo profesional de la Educación Social.

En este mismo sentido, se mantiene colaboración recíproca periódica con la Asociación Madrileña de Educadores Sociales (AMES) y organizaciones territoriales equivalentes, y se está presente en redes específicas, como la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), Asociación Europea de Formación de Educadores Sociales (FESET) y la Asociación Europea Comenius.

Desde el Departamento de Educación Social del CSEU La Salle hemos puesto empeño en acercarnos al mundo laboral para proporcionar a los futuros educadores sociales una visión lo más real y cercana posible de su profesión. Algo que trasciende la mera orientación práctica del aprendizaje y que es entendido como proyección de la formación universitaria sobre la práctica profesional de la Educación Social. Alentado por esto, es importante que una institución formativa establezca una vinculación lo más estrecha posible con el campo profesional de su disciplina, permaneciendo atenta a la evolución de la sociedad y la educación y animando una comunicación continua y recíproca con las instituciones y organizaciones de intervención social.

No eludimos, en este sentido, abordar los aspectos más comprometidos y controvertidos de la profesión. Ayudados por el conocimiento de la realidad y respaldados por la contrastación que permanentemente se hace de los argumentos didácticos con el proceder real, nos sentimos seguros para orientar, guiar y acompañar al estudiante en la formación de su juicio ético, proporcionándole recursos para que construya su propio criterio de valoración y discernimiento.

El camino para la construcción de la esencia de un corpus profesional es largo y más aún el reconocimiento social e institucional de un ejercicio profesional. En cualquier caso éste vendrá siempre precedido por un correcto y constante ejercicio de la práctica por parte de los profesionales y por la vigilancia y rigor constantes que sobre su práctica realicen las organizaciones profesionales que han de velar por su correcto desempeño profesional. Todo ello debe iniciarse en la formación básica que reciben los futuros educadores y educadoras, que además del contenido científico-técnico y humanístico, debe apostar por la formación de la dimensión ética del profesional. Éste debe ser el compromiso de las instituciones de formación, si quieren implicarse junto a los profesionales en activo en la construcción de una profesión joven.

5. INCORPORACIÓN DEL COMPONENTE ÉTICO EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La consolidación del referente ético y su aplicación no puede limitarse sólo al periodo formativo del educador social, sino que tiene que ser un componente permanentemente presente en el desarrollo de su actuación. Por consiguiente, se deben establecer mecanismos que permitan incorporar el componente ético al quehacer cotidiano de la educación social, como algo inherente al proceso de intervención, junto con el resto de elementos organizativos y metodológicos.

En esta comunicación queríamos precisamente proponer dos mecanismos surgidos en la disciplina de gestión del conocimiento, un área de trabajo de enorme actualidad en las modernas tendencias empresariales por lograr la máxima optimización de sus procesos.

El conocimiento surge de la información, cuando ésta adquiere valor y se convierte en un recurso capital para quien dispone de él, no económico pero sí intelectual, porque está al servicio de los procesos de mejora y calidad en las prestaciones de servicios a los destinatarios o usuarios. No cabe duda de que la deontología profesional debe tener un hueco reservado dentro de ese conocimiento propio de la profesión de la educación social, acompañando a los conocimientos técnico-científicos, político-culturales, filosófico-ideológicos, etc.

Un entorno inteligente es aquel donde las personas expanden continuamente su aptitud para crear los resultados que desean, donde se cultivan nuevos patrones de pensamiento, donde conseguimos acumular conocimiento a partir de la experiencia, especialmente de aquellos resultados que nos acercan al cumplimiento de nuestra misión (transformar la realidad social a través de la educación social). La gestión inteligente de un entorno colectivo implica promover procesos de aprendizaje consciente, a través de los cuales enriquezcamos nuestra cultura profesional (porque ninguna organización o comunidad es magnífica desde el principio, sino que debe aprender a generar resultados extraordinarios y ser consciente de que los aprende).

Un entorno inteligente se caracteriza por su capacidad de generar aprendizajes colectivos a partir de la propia realidad; por su disponibilidad para los cambios de enfoques y perspectivas; por su capacidad para impulsar y aprovechar la creatividad social, para crear su propio desarrollo futuro y llevar a cabo una construcción compartida; por su conjugación del aprendizaje adaptativo con el generativo; por impulsar procesos generadores de autonomía. Léase todo esto aplicado al desarrollo de un conocimiento amplio de los referentes éticos que deben guiar

la educación social. Entonces valoraremos la creación de **espacios de aprendizaje compartido** durante la actividad, como un recurso valioso para actualizar en cada intervención el referente deontológico colectivo y aplicar los procesos de reflexión-discernimiento-decisión ética a las actuaciones individuales de cada educador o educadora. Se trata de fomentar la capacidad de aprender unos de otros, unos con otros, y poner a disposición del grupo la experiencia personal, facilitando transferencias mutuas de conocimientos, habilidades y valores. Es algo que se puede hacer en el seno de las entidades, de los equipos o incluso de la comunidad profesional.

Un segundo mecanismo que puede ayudar a incorporar el referente ético a la práctica profesional de la educación social y con ello enriquecer el conocimiento colectivo, es la confección de **manuales de buenas prácticas**. Las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la creación de soportes compartidos virtuales donde cada uno volcamos aquello de lo que nos sentimos satisfechos, aquellas estrategias ganadoras, aquéllas fórmulas exitosas a las que hemos llegado después de muchas vueltas y desvelos: nuestras Buenas Prácticas, lo que hacemos bien, lo que es recomendable y por lo tanto merece la pena compartir (el conocimiento es el único recurso que se enriquece cuando se comparte). Virtuales o físicos, estos manuales son soportes para la recogida de conocimiento.

Si los aplicamos al terreno de la deontología, son excelentes instrumentos para compartir pautas de actuación y discutir criterios, pues nos permiten confrontar diferentes puntos de vista, intercambiar experiencias y encontrar propuestas para solucionar conflictos y situaciones. Pero bien merece la pena que construyamos nuestro propio bagaje ético con nuestras propias aportaciones.

Es una labor minuciosa, del día a día, que involucra a todos y todas y que requiere constancia. Lo mismo que exige el desarrollo y la construcción de una profesión que, como todas y más que ninguna, debe identificarse por el talante ético de todas sus actuaciones.

Esta comunicación que se presenta al IV Congreso Estatal de la Educación Social, ha sido elaborada como síntesis de las reflexiones, debates y discusiones en el seno del Dpto. de Educación Social del CSEU La Salle. A lo largo de los cursos se han ido elaborando documentos de trabajo interno, algunas de cuyas conclusiones han sido aprovechadas como base del discurso de esta comunicación, que no hace sino compendiar, sistematizar y profundizar en algunos aspectos aprovechando la experiencia propia.

BIBLIOGRAFÍA

- FORÉS I MIRAVALLS, ANNA Y VALLVÉ I VILADOMS, MONTSERRAT (2002), *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull.
- PANTOJA, LUIS (1998), "Un esbozo de código deontológico del educador social", en *Claves de Educación Social*, nº 3, abril, pp. 41-48.
- PARCERISA, ARTUR (1999), *Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- POLONIO LÓPEZ, BEGOÑA, DURANTE MOLINA, PILAR Y NOYA ARNÁIZ, BLANCA (2001), *Conceptos fundamentales de terapia ocupacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- ROMANS, MERCÈ; PETRUS, ANTONI Y TRILLA, JAUME (2000), *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- URRA PORTILLO, JAVIER (1995), *Menores, la transformación de la realidad. Ley Orgánica 4/1992*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- VARIOS AUTORES (2000), en *Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 15, mayo-agosto. Barcelona: Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull.
- VARIOS AUTORES (2004), *Ética y deontología para psicólogos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de España.

OTROS DOCUMENTOS

- "Código Deontológico de los Profesionales de la Educación", Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- "Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social", Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- "Código Deontológico del Psicólogo", Colegio Oficial de Psicólogos.
- "Código de conducta de las ONG de desarrollo", Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- "Codi ètic i de conducta per a les ONGDs", Federació Catalana d'ONG per al Desenvolupament.
- "Código de conducta. Imágenes y mensajes a propósito del tercer mundo", Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- "Código Ético del voluntario", Asociación IUVE, Jornadas Voluntarios 98.
- LEVIA OLIVENCIA, JUAN JOSÉ; RASCÓN GÓMEZ, M.TERESA; ROMÁN RUÍZ, CRISTÓBAL: "Una ética de principios de procedimientos como eje de la labor del educador social en un contexto intercultural".
- ANSOLEAGA SAN ANTONIO, DAVID; GÓMEZ GUTIÉRREZ, JUAN LUIS: "La reflexión ética en la práctica de la educación social".