

Deontología profesional y perspectiva ética en la práctica socioeducativa

JESÚS VILAR MARTIN
GISELA RIBERAS BARGALLÓ
Universitat Ramon Llull

Aceptar las responsabilidades que acompañan al papel de enseñar, abre la puerta a lo que podría denominarse un nuevo mundo. [...] Implica cultivar la sensibilidad moral, crecer como persona y mejorar la propia conducta.

Hansen, D. (2002: 58)

1. Introducción

Una de las características fundamentales de cualquier práctica educativa profesional es la consciencia y la intencionalidad de los efectos que pretende conseguir con su acción. En el caso de la acción socioeducativa, la motivación consciente al implementar un programa o un proyecto tiene una fuerte carga política por el hecho de trabajar a menudo con población vulnerable y en una situación de desventaja generada por las dinámicas sociales, económicas y políticas. La acción persigue una finalidad de cambio y de transformación crítica (dimensión teleológica) que está inspirada en valores de dignidad y justicia social (dimensión axiológica), por lo que podemos afirmar que en toda acción o práctica socioeducativa hay siempre una importante dimensión ética.¹

1. En este texto se utilizan de forma indistinta los conceptos ética y moral cuando son atributos de un sustantivo (*conflicto ético, conflicto moral, dimensión ética, dimensión moral*). En cambio, se diferencian cuando se habla de ellos en forma substantiva y se apela a la *ética* o *lo ético* para hacer referencia a la capacidad de reflexionar sobre los

En el campo de la acción socioeducativa, esta afirmación es evidente en los grandes modelos y autores clásicos de la pedagogía. El amplio abanico de opciones que van desde los modelos tradicionales de la beneficencia y del control hasta los planteamientos libertarios y emancipadores, ponen de manifiesto unos valores y una mirada política de la sociedad que se pretende construir.

Ahora bien, esta dimensión ética y valorativa a menudo queda desdibujada detrás de otras tres dimensiones más evidentes y explícitas: una dimensión teórica que aporta fundamentos para explicar un fenómeno determinado, una dimensión técnica que muestra la secuencia y la estrategia diseñada de las acciones a seguir y una dimensión jurídica y administrativa que perfila el marco legal, los recursos y las condiciones en las que una determinada práctica se va a implementar (Vilar, Riberas, 2017: 182).

Con frecuencia, estas son las tres dimensiones que se tienen en cuenta de forma explícita, mientras que la dimensión ética a menudo se le da por supuesta y se desdibuja.

En este capítulo vamos a poner la mirada en esta dimensión ética para destacarla y mostrar la trascendencia que tiene ser consciente de ella. Argumentaremos que no se trata de una dimensión más, sino que determina las otras, porque la definición de valores universales desde una perspectiva de justicia con vocación atemporal y universalista puede convertirse en el parámetro de referencia a la hora de construir una práctica socioeducativa honesta y justa.

Un debate previo es el de delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de *justicia*. En este caso, y con la voluntad de no extendernos, nos situamos en el modelo explicativo del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, según el cual el ser humano experimenta desde el nacimiento hasta la adultez la evolución de las estructuras intelectuales que le permiten abordar situaciones de conflicto de valor. Esta evolución pasa por

valores, el bien o la bondad y a la *moral* cuando se indica un código de conducta que llevará a comportamientos basados en una creencia o ideología concreta que define cuáles son esos valores. Aquí hablaríamos de *morales* en una sociedad plural donde conviven una amplia gama de sistemas de valor.

También utilizamos indistintamente las expresiones *moral profesional*, *ética profesional* y *deontología profesional* para referirnos a los deberes colectivos que emanan de una profesión determinada y que quedan recogidos en los códigos deontológicos (Vilar, 2013).

seis estadios que el autor agrupa en tres grandes niveles, que es lo que en este caso queremos destacar (Kohlberg, 1987, 1989, 1992, 2012):

- El *nivel preconvencional* es el más bajo de todos. La persona percibe el grupo de manera gregaria, sin una finalidad colectiva. Presenta una estructura de pensamiento individualista y egocéntrica donde la norma y los criterios morales se siguen de forma heterónoma, impuestos externamente. Cuando la persona ya tiene un pensamiento autónomo, la norma no se percibe como algo necesario que regula la vida en común, sino como una imposición que coarta la iniciativa individual. La motivación principal para seguir la norma o los criterios morales básicamente es obtener un beneficio o evitarse un problema.

En consecuencia, se considera justo todo aquello que asegura alguna forma de ventaja individual. De manera coloquial, podemos afirmar que se hace «aquello que nos beneficia o nos conviene hacer» desde la perspectiva de defender los intereses particulares.

- El *nivel convencional* supone un cambio substancial respecto del anterior. La persona se siente incorporada en la sociedad, valora positivamente la comunidad y considera necesario definir objetivos compartidos. Ya ha superado el pensamiento individualista y egocéntrico y admite la necesidad de disponer de normas, principios y valores que garantizan una buena convivencia. Se trata de un pensamiento que entiende la convivencia siempre «dentro de la ley». En consecuencia, la ley se convierte en el elemento referencial ante cualquier situación potencialmente conflictiva, por lo que se tiende a una normativización que devalúa los principios y los convierte en normas concretas fijas.

En este caso, se considera justo todo aquello que está definido por la ley y se produce una confusión entre legalidad o justicia. De manera coloquial, en este caso se hace «aquello que toca hacer» sin cuestionar la bondad de la norma, dentro del respeto a los criterios de una identidad comunitaria concreta.

- El *nivel posconvencional* comporta un nuevo cambio sustancial. La persona continúa sintiéndose miembro de la colecti-

vidad y considera necesaria la existencia de normas, por ahora las interpreta como una concreción de principios superiores de carácter universal, por lo que plantea una mirada crítica de los sistemas normativos a la luz de los principios superiores.

En este caso, se produce una clara diferenciación entre legalidad y justicia. De manera coloquial, diríamos que en este nivel se hace «aquello que sería lo más justo hacer», pensando en una convivencia basada en principios universales que respete los derechos de todos los participantes, sea cual sea su condición.

Partiendo de esta breve presentación, e incorporando las diferentes aportaciones críticas a la propuesta de Kohlberg, el uso que vamos a dar a la idea de justicia se enmarca en este pensamiento posconvencional, universalista, que busca mantener una distancia reflexiva sobre los propios intereses y creencias particulares, de tal manera que se puedan estipular normas universalmente válidas (Alútiz, 2010) y se encaminen hacia una buena vida donde se equilibren los derechos individuales y la solidaridad colectiva.

Esta forma de entender la dimensión ética de la acción socioeducativa se convierte en el parámetro de referencia en la medida que hace una lectura crítica de las dimensiones científica, técnica y jurídico-administrativa. Lo que teóricamente se puede justificar, lo que técnicamente se puede realizar o lo que jurídicamente se puede considerar legal no necesariamente es éticamente aceptable desde el punto de vista de una justicia universal.

Estamos convencidos que identificar la dimensión ética en el conjunto de las prácticas socioeducativas, dotarla de significado explícito y plantear la forma de implementarla en la acción es una tarea fundamental que puede contribuir notablemente a mejorar la eficacia y el sentido de esta práctica. El efecto de esta mejora incidirá en la calidad de vida de las personas atendidas, en este caso la infancia, y a su vez, en la satisfacción y el bienestar moral de los profesionales, especialmente en escenarios sociales de gran dificultad social y/o de alta complejidad en los que a menudo no hay soluciones, sino alternativas a las problemáticas que se abordan (Riberas, Vilar, 2017b).

Los pasos que vamos a dar en este proceso de significación de la dimensión ética van a ser los siguientes: en primer lugar, se apunta una primera reflexión sobre la definición de los valores en el trabajo con infancia y su necesaria construcción colectiva. Mostraremos también que la incorporación de grandes principios en las propuestas socioeducativas no asegura que su desarrollo sea realmente acorde con estos. Habrá que establecer infraestructuras éticas para trasladar a la realidad del día a día la definición ideal de valores y principios, ya sea anticipando situaciones potencialmente controvertidas como estableciendo sistemas estructurados de deliberación para gestionar los conflictos que no se hayan podido anticipar.

2. Sobre las actitudes y valores en el trabajo con la infancia

El trabajo con la infancia implica para el profesional unas exigencias morales de alto calado. Lo que un niño o niña vive determina en buena medida las oportunidades que tendrá para mañana y esa vivencia depende de las oportunidades que los adultos son capaces de crear.

Por un lado, se ha de tratar a los niños y niñas como las personas que son hoy, tener presente qué sienten y cómo ven el mundo, pero, a la vez, hay que crear condiciones orientadoras para su desarrollo, pensando también en la persona adulta que serán mañana. Son una realidad y un sujeto de derecho hoy, pero son potencialidades que hay que desarrollar para mañana. Esto exige un compromiso explícito con valores vinculados al trato respetuoso, la flexibilidad y la tolerancia, acompañado del estímulo adecuado y la suficiente presencia como para ser un referente válido en este proceso de crecimiento.

Las obras pedagógicas clásicas están plagadas de ejemplos que ilustran estas actitudes de compromiso. A modo de ejemplo, destacamos los requisitos clásicos que indicaba Rogers (1984) en la relación terapeuta-cliente (aceptación incondicional, comprensión empática, autenticidad y ambiente carente de evaluación externa); las ideas de Meirieu (2001) sobre el *principio de educabilidad* (creer en las posibilidades de progreso del

otro y crear las condiciones para que pueda hacerlo); los componentes que describe Hansen (2002) en torno a la idea de *sensibilidad moral* (talante positivo, presencia moral, simplicidad, sinceridad); o los criterios de Van Manen (1998; 2004) sobre el *tono* y el *tacto pedagógico* (reconocimiento, apoyo, comprensión).²

La sensibilidad necesaria para desarrollar esta tarea se basa en un sólido compromiso con la promoción de los derechos fundamentales de la infancia. Como es bien sabido, el marco general que en la actualidad concreta el escenario de principios y valores para el trabajo con la infancia está definido en la *Declaración de los Derechos del Niño* de 1959. Se trata de un documento con un marcado carácter moral, si seguimos la interpretación que Aranguren en el sentido en que la declaración define grandes aspiraciones que «no son derechos en sentido positivo más que en la medida en que los distintos países los incluyan en sus instrumentos jurídicos con fuerza de obligar jurídicamente» (Aranguren, 1996: 269). Así, consideramos que esta declaración define el marco legal, pero también valorativo y, por tanto, moral, en el sentido que determinan la finalidad última de la acción y, en consecuencia, orienta su horizonte desde la definición de valores.

El paso a la normatividad jurídica de esta declaración lo encontramos en la Convención de los Derechos del niño de 1989, posteriormente en las recomendaciones técnicas de Naciones Unidas mediante las distintas Observaciones Generales que aportan aclaraciones sobre aspectos concretos de la Convención, y finalmente en las distintas leyes que regulan los derechos de la infancia en cada comunidad autónoma, todo ello para asegurar «el interés superior del niño».³

2. Estas actitudes llevadas a su máxima expresión están ilustradas en casos como el del médico y pedagogo polaco Janusz Korczak, al que L. Kohlberg sitúa en un excepcional estadio 7 dentro de su teoría sobre el desarrollo de estadios morales. Korczak creó en Varsovia dos instituciones –una para niños judíos y otra para niños católicos– con una pedagogía participativa basada en la confianza y el respeto absoluto a la infancia. Sus aportaciones, junto con la *Carta de Derechos* de Eglantyne Jebb, se consideran unos de los referentes básicos en la redacción de la Declaración de los Derechos del Niño. Murió en agosto de 1942 en un transporte al campo de exterminio de Treblinka.

3. La idea de «interés superior» es el eje de referencia de la Convención de los Derechos del niño. Es útil consultar tanto la Convención como la Observación General n. 14 que se cita en la bibliografía.

La finalidad de promover el *interés superior* definida en la Convención de los Derechos del Niño se desarrolla mediante acciones de protección, de promoción y de participación de la infancia. Estos tres ejes de trabajo, más allá de las dificultades técnicas y jurídicas que puedan comportar, ponen de relieve la necesidad de contemplar la dimensión ética en el delicado y complejo equilibrio entre mantener el respeto a la autonomía de la persona atendida y, a la vez, asumir la responsabilidad profesional de crear escenarios de desarrollo para generar el máximo beneficio y bienestar, todo ello dentro de un marco de justicia como se recoge en el Informe Belmont (AA. VV., 1979).⁴

El equilibrio entre autonomía y beneficencia⁵ pone al profesional es una posición difícil, porque, como nos recuerda Meirieu (2001: 67), «el proyecto de educar es una búsqueda de adhesión libre o no es nada». A su vez, insiste en el hecho de que:

Lo *normal* en educación es que la cosa *no funcione*, que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1998: 73)

En este marco de resistencia lícita, se ponen en juego las competencias morales del profesional para conseguir su propósito de crear nuevas posibilidades de crecimiento sin coartar la libertad. Como nos recuerda el mismo autor:

4. Este informe nace como respuesta a las evidencias de abusos en investigaciones con seres humanos en los campos de concentración y exterminio de la segunda guerra mundial, pero también en procesos de investigación en EE. UU. entre los años veinte y setenta.

De ahí se formulan los siguientes principios:

– *Autonomía*: tratar a la persona como un sujeto autónomo, por tanto, con respeto a sus opiniones y criterios.

– *Beneficencia*: generar el máximo bien a partir del conocimiento del profesional y de minimizar los posibles elementos adversos en su acción mediante el análisis de riesgos y consecuencias.

– *Justicia*: trato hacia la persona atendida basado en criterios de equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación.

Más adelante, estos principios quedarían complementados con el de *no maleficencia*, esto es, rechazo a la realización intencional y consciente de prácticas que vulneran derechos fundamentales.

5. *Beneficencia* en el sentido que se le da en el informe Belmont, no desde una perspectiva benéfico-asistencial.

Ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar. (Meirieu, 1998: 28)

Estas actitudes nos hablan de la voluntad de crear oportunidades y escenarios de desarrollo y crecimiento en forma de *espacios de seguridad* (1998: 83):

Nadie puede tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un *espacio de seguridad* es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación.

Por otra parte, y más allá de las dificultades propias de la relación educativa desde un punto de vista interpersonal, hay que tener en cuenta las múltiples variables que la determinan, como pueden ser el contexto social y político, la solidez de los equipos, la existencia o inexistencia de presupuestos, el reconocimiento social, la posibilidad de desarrollar un trabajo cooperativo y en red que no genere interferencias con otros agentes del territorio, que condicionan las posibilidades de éxito, ya que los efectos de la acción no dependen solo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio donde se producen (Morin, 2006). La interacción de todos estos elementos sitúa el profesional en un marco de complejidades donde no siempre es fácil definir la acción ni, en muchos casos, asegurar que esta llegue a buen puerto.

De todo lo expuesto, podemos concluir que la ética es fundamental en el trabajo con niños y jóvenes para la promoción de sus derechos, porque sitúa el profesional en la necesidad de plantearse la reflexión sobre el uso imparcial de su poder y de su libertad frente a las necesidades de la persona con la que trabaja (Trilla, 1995), de manera que el proyecto vital de esta sea el centro que motiva la acción. Necesitará disponer de referencias morales en forma principios y valores que pueda convertir en actitudes, comportamientos o virtudes tangibles que se concretarán en *buenas prácticas*.

El uso de esta expresión está sujeto a múltiples interpretaciones que básicamente podemos agrupar en una orientación de ca-

rácter teleológico centrada en las finalidades y los efectos, y otra de carácter axiológico centrada en las aspiraciones y los valores.

Desde la perspectiva teleológica, la acción socioeducativa incluye la dimensión científica que define el marco disciplinario para leer la realidad y constituye el fundamento de la acción posterior. Presenta también una dimensión técnica que es la que establece los mecanismos, los procesos, los pasos y los momentos para la utilización del conocimiento científico. Desde la perspectiva axiológica, encontramos una dimensión jurídica y administrativa que define el marco normativo obligatorio en el que se desarrollará la acción. Incorpora también la dimensión ética, que es la que define unos valores y principios orientadores de referencia para enmarcar lo que se considera una acción justa.

3. Sobre la idea de buena práctica

La idea de *buena práctica* acostumbra a estar polarizada entre dos grandes perspectivas. La perspectiva teleológica se centra en los resultados, los efectos y las consecuencias de la acción, por lo que nos habla de aciertos o errores. Una acción se convierte en una *buena práctica* en la medida en que el método empleado nos acerca al éxito entendido como el logro de un resultado previsto. Una mala práctica sería aquella que aleja o fracasa respecto del efecto que se pensaba conseguir. Desde esta perspectiva se podría llegar a justificar cualquier acción si los resultados son favorables y responden a la finalidad que se había planteado.

La perspectiva axiológica se centra en las intenciones, en la coherencia con la orientación ideológica o en las actitudes del profesional a la hora de implementarla. Tiene un componente valorativo de carácter político y ético, y lo que cuenta son las motivaciones y el estilo de la acción. Así, una *buena práctica* es aquella que está motivada por la voluntad de servicio o de hacer el bien a las personas atendidas con unas actitudes coherentes con los principios que orientan la acción. Una mala práctica sería aquella que ha descuidado estos principios y puede llegar a suponer un trato injusto e, incluso, negligente. En este caso, se podría caer en una definición de bondad centrada únicamente en las intenciones y en las actitudes en la relación profesional, a pesar de que los resultados no hayan sido satisfactorios.

Para superar esta dicotomía, consideramos que una *buen práctica* sería aquella en la que integra los cuatro elementos de estas dos dimensiones (Vilar, 2017):

- Científicamente está bien fundamentada: identifica sin error el objeto de estudio y documenta su naturaleza con bases sólidas.
- Técnicamente está bien desarrollada e implementada en todo su proceso: el diagnóstico es correcto, el diseño es viable, la aplicación de las acciones está bien estructurada y los sistemas de seguimiento y evaluación son precisos y permiten reorientar la acción.
- La aplicación de los criterios normativos y los servicios existentes para ofrecer las prestaciones reguladas por la ley favorecen el desarrollo de los derechos de las personas: leyes justas, servicios flexibles y recursos adecuados para el tratamiento personalizado.
- La acción está orientada por una idea de justicia que se concreta en comportamientos éticos: definición de valores y principios de referencia, actitudes o conductas morales que hacen de la práctica un ejercicio responsable y tangible del cuidado y la promoción personal y unos mecanismos o estrategias para abordar de manera efectiva los conflictos de valor.

Pero ¿cómo operativizar esta perspectiva ética hacia las buenas prácticas en el desarrollo de la acción socioeducativa? Básicamente, planteamos tres grandes momentos o perspectivas (Vilar, Riberas, 2020):

1. Perspectiva aspiracional: definir una posición.
2. Perspectiva operativa: trasladar la posición ética al día a día de la actividad.
3. Perspectiva resolutive: gestionar las situaciones de conflicto.

4. Definir una posición

El primer paso a la hora de visibilizar la ética en una organización es definir una posición, que necesariamente ha de ser colectiva y pública. En la práctica profesional conviven habitualmente

cuatro sistemas éticos: por un lado, la moral personal-privada o ética de máximos, la moral social cívica o ética de mínimos (Cortina, 1986), los principios deontológicos de la profesión y los deberes éticos de la organización contratadora, por lo que el profesional tiene deberes morales hacia su consciencia, la sociedad de la que forma parte, la profesión que desarrolla, la entidad que lo contrata, el conjunto de profesionales con los que trabaja y, especialmente, hacia la persona atendida (Román, 2009). En consecuencia, disponer de un sistema de valores personal sólido y bien construido es una condición necesaria pero no suficiente para el ejercicio profesional.

Definir la posición requiere concretar los «valores A», esto es, el conjunto de valores y principios que sirven de referencia en el ejercicio de la práctica profesional y que se van a promover en el trato con las personas atendidas, así como los contravalores o elementos contra los que se será beligerante porque inhiben el ejercicio de los valores «A» (Trilla, 1995).

Lo más habitual es definir la posición mediante un ideario o código ético que concreta la misión, la visión y los valores institucionales. También, especialmente en las profesiones, este posicionamiento queda recogido en el código deontológico, instrumento que define los deberes y compromisos a los que esta profesión u organización se compromete con la sociedad.

Hay que tener en cuenta que los códigos deontológicos son un buen instrumento para consolidar la identidad profesional, para orientar la excelencia en la tarea y, a la vez, para limitar el poder de los profesionales y proteger a la persona atendida de posibles abusos, pero no son útiles para solucionar problemas concretos del día a día. Los códigos son declarativos, definen ideales, pero no pueden dar respuesta a situaciones de contradicción entre estos mismos valores, resolver cuestiones muy contextualizadas o dar solución a hechos futuros imprevisibles.

Convertir el código deontológico en una especie de normativa de obligado cumplimiento produce una devaluación de este y se pasa de un espacio reflexivo y deliberativo para la toma de decisiones desde el uso responsable de la libertad al terreno de lo imperativo. El código deontológico, como el de valores o buenas prácticas, al no ser un código jurídico, sino moral, no puede imponerse por coacción externa forzando la conciencia de los individuos que han de asumirlo, porque en-

tonces se aleja del terreno de la ética (Román, 2009: 17; Rodríguez, 2017).

Si aceptamos que un escenario de complejidad implica incertidumbre y desconocimiento de lo que llegará a suceder, la respuesta a estas situaciones desconocidas e inciertas no puede consistir en la reproducción de normas cerradas. Además, si el trabajo es interprofesional, la respuesta a un conflicto de valor no puede hacerse unilateralmente desde los códigos de las diferentes profesiones que participan en aquella situación. Ante problemas nuevos para los que no hay respuestas, la solución pasa por la construcción conjunta, el diálogo, la deliberación y la voluntad de conocer al interlocutor, por lo que un código deontológico se muestra insuficiente como criterio de referencia único.

Un segundo aspecto a la hora de definir la posición ética es la conveniencia de concretar el modelo teórico a partir del cual se van a poner en juego los valores seleccionados, porque cada uno de ellos plantea opciones diferentes en el momento de usar o aplicar un valor.⁶

En la actualidad, conviven los siguientes modelos (Ferrer y Álvarez, 2005; Maliandi, 2006; Canimas, 2010; Román, 2016; Úriz *et al.*, 2019):

- El principialismo, de carácter deductivo, que presupone la existencia de unos valores buenos en sí mismos que el profesional está obligado a aplicar en todas las situaciones.
- El consecuencialismo o situacionismo, de carácter inductivo y relativista, que considera que la bondad del valor depende de su efecto o consecuencia en cada circunstancia concreta, por lo que no puede haber una definición de valores buenos en sí mismos.
- La ética dialógica o comunicativa, de carácter procedimental, que pone el énfasis en el método, las condiciones y la forma del debate en la construcción de acuerdos.
- La ética de las virtudes, centrado en la manifestación de evidencias, comportamientos o conductas morales coherentes con los principios.

6. La cuestión de los modelos teóricos para la construcción de los sistemas de valor es un tema amplio extenso que no podemos abordar plenamente en este capítulo. Se recomienda consultar las referencias que se indican en la bibliografía.

- La ética del cuidar, centrada en la percepción subjetiva de la persona atendida, de manera que se sienta dignamente en su vulnerabilidad.

Todos ellos hacen aportaciones valiosas, pero, a la vez, son insuficientes en sí mismos, por lo que es conveniente tender hacia un modelo integrador que apunte hacia una ética de la complejidad pública, comunicativa, colectiva, transversal, integradora, contextualizada, dinámica, constructiva, investigadora y anticipatoria (Canimas, 2010; Vilar, 2013):

- Es necesario disponer de principios generales orientativos, pero haciéndolos dialogar e interactuar con el escenario social e histórico concreto donde se utilizarán (situacionismo). Como indica Hortal (2002: 101):

Terminamos de saber qué significan los principios éticos cuando sabemos cómo se traducen 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.

- Hay que disponer de habilidades comunicativas para llegar a acuerdos en las situaciones de deliberación.
- Se han de manifestar virtudes, actitudes y conductas morales acordes y no contradictorias con los principios de referencia.
- Se tiene que situar en el centro la dignidad de la persona atendida y su percepción subjetiva de ser cuidada.

5. Trasladar la posición ética al día a día de la actividad profesional

El segundo paso es definir la manera como se traslada esta posición inicial al día a día de la práctica profesional. Tiene un carácter planificador y anticipatorio, en la medida que construye infraestructuras éticas que permitan reflexionar y diseñar acciones para reflejar de manera explícita y coherente los principios y los valores en las diferentes áreas de acción, ya sea en la propia orga-

nización y sus miembros, en la relación con la sociedad y en el trato con las personas atendidas.

Estas infraestructuras pueden tomar la forma de un comité de ética o de un espacio de reflexión ética⁷ y es conveniente que sean órganos estructurados dentro de la organización.

La creación de infraestructuras éticas se inscribe en la tendencia cada vez más frecuente de substituir la función normativa de los códigos deontológicos por otros instrumentos como las *auditorías éticas* (Lozano, 2007; García-Marzá, 2017). Se trata de estrategias que promueven acciones de autoanálisis institucional con el objetivo de implementar prácticas que aporten evidencias de la coherencia ética en la organización.

También desde un punto de vista anticipatorio es de interés la elaboración de *mapas de riesgos éticos*, esto es, de estudios que identifiquen las cuestiones que pueden suponer una fuente de conflictos de valor para una organización concreta, siempre con la intención de anticipar posibles estrategias de abordaje y de reducción del estrés que puede generar un potencial conflicto de valor, como demuestran algunos estudios sobre conflictividad moral en las profesiones sociales (Ballesteros, Vizcarret, Úriz 2011, 2012, 2013; Vilar, Riberas, 2017a).

En definitiva, se trata de asegurar que se generan acciones que aporten evidencias sobre la coherencia entre los valores institucionales y su implementación práctica.

Disponer de un dispositivo de gestión efectiva de los conflictos de valor

Finalmente, conviene disponer de un dispositivo y de estrategias sistematizadas para gestionar y tratar los conflictos de valor que no ha podido anticiparse y que ponen a la organización en una situación de tensión a la hora de tomar decisiones.

En concreto, es necesario disponer de un espacio específico para abordar las cuestiones éticas, como puede ser un *espacio de reflexión ética*. En segundo lugar, es necesario conocer y practicar un método de deliberación sistemático que oriente la discusión para construir la mejor alternativa, especialmente cuando en sentido estricto no hay soluciones. En tercer lugar, es imprescin-

7. Puede ser de interés consultar la experiencia de los Espacios de Reflexión Ética de los Servicios Sociales (ERESS) promovidos por el Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de la Generalitat de Catalunya.

dible que los profesionales dispongan de la ayuda de materiales y de personas externas que aporten conocimiento y argumentos de las diferentes disciplinas que convergen en aquella situación conflictiva a la hora de construir las respuestas.

Disponer de un espacio específico para la construcción de conocimiento, de un método de deliberación y de materiales y/o personas expertas que aporten criterios, es el camino para acercar la ética ideal al momento concreto de la acción (Vilar, Riberras, 2020).

6. Conclusiones

La ética ha de estar presente en todos y cada uno de los momentos de la práctica socioeducativa, desde la definición ideal de un servicio hasta la más pequeña acción cotidiana. En el caso de la infancia, los ideales que inspiran esta acción vienen definidos por grandes declaraciones que hacen de puente entre los principios éticos y las estrategias educativas para conseguir la promoción de los derechos fundamentales.

La presencia de la ética en la actividad profesional no consiste únicamente en la predisposición personal, sino que se trata de una construcción colectiva. Esta construcción contempla tres grandes momentos o perspectivas: la definición consciente de los valores, el establecimiento de estrategias para trasladar la ética al día a día de la profesión y la construcción de espacios deliberativos sistematizados para gestionar las situaciones de conflicto de valor que no se han podido anticipar o prever.

Como última cuestión, que ya sería materia para otro capítulo, insistiremos en la idea que es imprescindible una formación específica sobre ética profesional que estimule la *inteligencia ética* (Morin, 2003) si queremos asegurar que su presencia no sea únicamente un deseo, sino que se convierta en una realidad.

Esta formación también ha de ir acompañada de la capacitación para la acción en escenarios de complejidad, porque ética y complejidad, como indica Morin (2006) van de la mano: incertidumbre, cambio, imprevisibilidad, multifactorialidad... son elementos que los profesionales de la acción socioeducativa encontrarán en su quehacer cotidiano.

7. Referencias

- AA. VV. (1979). *Informe Belmont: principios y guías para la protección de los sujetos humanos de investigación*. EE. UU. Versión traducida por el Observatorio de Bioética y Derecho del Parque Científico de Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>.
- Alútiz, J. C. (2010). Una introducción a la moral postconvencional desde la sociología y la filosofía política. *Postconvencionales*, 1, 8-19. http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/5948/5738.
- Aranguren, J. L. (1996). *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 9, núm. Extraordinario, «Homenaje a Julio Caro Baroja y José Luís Aranguren» (pp. 225-241). <http://www.ehu.es/documents/1736829/2173333/23++La+historia+de+la+universalizacion.pdf>.
- Asamblea General de Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Ballester, A., Viscarret, J. J. y Úriz, M. J. (2011). Cómo resuelven dilemas éticos los trabajadores sociales en España. *Portularia*, XI (2), 47-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161021917008>.
- Ballester, A., Úriz, M. J. y Vizcarret, J. J. (2012). Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España. *Papers*, 97 (4), 875-898. https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2012m10-12v97n4/papers_a2012m10-12v97n4p875.pdf.
- Ballester, A., Úriz, M. J. y Vizcarret, J. J. (2013). Cuestiones éticas y tipologías de comportamiento ético en la intervención profesional del trabajo social. *Revista Española de Sociología (RES)*, 19, 67-92.
- Canimas, J. (2010). *Practica l'ètica dels serveis socials*. *Documenta universitària*. <http://www.campusarnau.org/wp-content/uploads/2018/04/practica-etica-2a-ed.pdf>.
- Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2013). *Observación general N.º 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Técnos.
- Departament de Benestar Social i Família (2011). *Criteris per a la constitució dels espais de reflexió ètica en serveis d'intervenció social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://dixit.gencat.cat/web/.content/>

- home/04recursos/08etica_aplicada_als_serveis_socials/01comite_d_etica/3._criteris_per_a_la_constitucio_d_erness.pdf.
- Departament de Benestar Social i Família (2014). *Recomanacions del Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya (CESSC) per autoavaluar el funcionament dels espais de reflexió en ètica en serveis socials (ERESS)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/08etica_aplicada_als_serveis_socials/01comite_d_etica/recomanacions_cessc_autoavaluar_funcionament_erness.pdf.
- Ferrer, J. y Álvarez, J. (2005). *Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la ética contemporánea*. Bilbao: Universidad Pontificia de Comillas i Desclée de Brouwer.
- García-Marzá, Domingo (2017). De los códigos éticos a las auditorías éticas: una infraestructura ética para la comunicación de la responsabilidad social. *El profesional de la información*, marzo- abril, 26 (2). http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2017/mar/13_esp.pdf.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En, Jordán, J. y 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. En: Turiel, E., Enesco, I. y 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.
- Kohlberg, L. (2012). Los 6 estadios del desarrollo moral. *Postconvencionales*, 5-6, 113-117. [este artículo es la traducción de un capítulo del libro de 1992 del mismo autor *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer]. http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/6369/6131.
- Lozano, J. F. (2007). Códigos éticos y auditorías éticas. *Veritas*, II (17), 225-251.
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*. Buenos Aires: Biblos.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2003). *Los siete saberes de la educación del futuro*. París: Centro Unesco.

- Morin, E. (2006). *El método, vol. 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Riberas, G. y Vilar, J. (2019). El desarrollo de la ética aplicada en la acción socioeducativa: formación, investigación y asesoramiento. En: López, P. y Navarro-Segura. *Aprender para transformar* (pp. 171-191). Barcelona: Claret.
- Rodríguez, J. (2017). Por la reflexión moral, contra los códigos de ética en el Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 30 (1), 97-108. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/52435>.
- Rogers, C. (1984). *EL proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Román, B. (2009). *Ètica en els serveis socials. Professions i organitzacions*. Papers d'acció social n. 7. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció social i Ciutadania
- Román, B. (2016). *Ética de los Servicios Sociales*. Barcelona: Herder.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 93-120. <http://www.oei.es/oeivirt/rie07a04.htm>.
- Úriz, M. J., Ursúa, N., Ballesteros, A., Canimas, J., Idareta, F., Verde, C., Viscarret, J. y Banks, S. (2019). *La necesaria mirada ética en Trabajo Social*. Madrid: Paraninfo.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vilar, J. (2017). Sobre las formas de interpretación de la expresión «buena práctica». *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 66, 6-9. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/329903/420600>.
- Vilar, J. y Riberas, G. (2017a). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 52. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2651>. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2651>.
- Vilar, J. y Riberas, G. (2017b). La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos. En: Caride, J. A., Vila, E. S. y Martín, V. (coords.). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas* (pp. 175-190). Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Vilar, J. y Riberas, G. (2020). Ethics and Professional Deontology in Socio-educational Youth Work. Ethical limits of socio-educational

work with young people in Europe and Latin America. En: Úcar, X., Soler-Masó, P. y Planas-Lladó, A. *Working with Young people. A Social Pedagogy Perspective from Europe and Latin America* (pp. 129-148). Nueva York: Oxford University Press.