

Jesús Vilar

Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social

Recepción: 23/12/18 / Aceptación: 28/12/18

Resumen

En este trabajo se hace un repaso de los momentos más relevantes de la historia reciente de la educación social para comprender dónde se encuentra hoy en día. En segundo lugar, se plantean algunas ideas básicas sobre la estrecha relación que se establece entre la educación social y la promoción de los derechos humanos. Finalmente, se apuntan algunos retos que la educación social tendría que tener en cuenta en su desarrollo para seguir dando respuesta de manera efectiva y coherente a su compromiso con la sociedad

Palabras clave

Profesionalización, Ética profesional, Derechos humanos

Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social

En aquest treball es fa un repàs dels moments més rellevants de la història recent de l'educació social per comprendre on es troba avui en dia. En segon lloc, es plantegen algunes idees bàsiques sobre l'estreta relació que s'estableix entre l'educació social i la promoció dels drets humans. Finalment, s'apunten alguns reptes que l'educació social hauria de tenir en compte en el seu desenvolupament per seguir donant resposta de manera efectiva i coherent al seu compromís amb la societat

Paraules clau

Professionalització, Ètica professional, Drets humans

Elements of Reflection for the Near Future of Social Education

In this paper, we review the most significant moments in the recent history of social education as a basis for understanding where it is today, before going on to consider a number of key ideas about the close relationship that has been established between social education and the promotion of human rights. In conclusion we outline some of the challenges that social education would do well to take into account in its further development if it is to continue to respond effectively and coherently to its commitment to society.

Keywords

Professionalization, Professional ethics, Human rights

Cómo citar este artículo:

Vilar Martín, Jesús (2018).
Elementos de reflexión per al futur proper de l'educació social.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 70, 17-38



ISSN 2339-6954

▲ Presentación

En este trabajo se parte de tres evidencias iniciales, como son la vinculación de la educación social con los derechos humanos, la permanente inmersión en un mundo cambiante e incierto y la naturaleza compleja de la propia educación social como actividad donde confluyen elementos académicos, profesionales y políticos.

La educación social está en permanente proceso de cambio desde el momento en que está al servicio de una sociedad que a su vez es dinámica, heterogénea y diversa

Estos tres elementos hacen que la educación social esté en permanente proceso de cambio desde el momento en que está al servicio de una sociedad que a su vez es dinámica, heterogénea y diversa. Inevitablemente, es intrínseca a su naturaleza la necesidad de ir adecuándose a los retos que progresivamente van surgiendo en su permanente interacción con la sociedad de la que forma parte. Como argumentaremos más adelante, esta idea de “nuevo reto” a menudo se va a referir a nuevas situaciones, pero también a la necesidad de redefinir nuevas formas de aproximación a problemáticas crónicas que propiamente no tienen solución, para las que han caducado las miradas que han sido útiles hasta el momento.

Desde esta perspectiva, en este texto se hace, en primer lugar, un breve repaso a los momentos más relevantes de la historia reciente de la educación social para comprender dónde se encuentra hoy en día. En segundo lugar, se plantean algunas ideas básicas sobre la estrecha relación que se establece entre la educación social y la promoción de los derechos humanos. Finalmente, se apuntan algunos retos que la educación social tendría que tener en cuenta en su desarrollo para seguir dando respuesta de manera efectiva y coherente a su compromiso con la sociedad.

Tres evidencias de partida

Como se ha indicado anteriormente, la primera evidencia es que la finalidad última que da sentido y orienta la acción pedagógica y educativa de la educación social es la promoción de los derechos humanos, con los que siempre ha estado íntimamente comprometida (Caride, Gradaïlle, 2018).

Como se recoge en los Documentos profesionalizadores, la educación social descansa en el supuesto que su acción, de carácter pedagógico, aboga por el pleno desarrollo de la personalidad humana mediante la realización de acciones comprometidas con el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (ASEDES, 2007). Promueve esencialmente acciones que favorecen la prevención, la asistencia, la inclusión y la reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones “normalizadas” (Caride, Gradaïlle, Caballo, 2015, p. 8) y mediante la construcción de socie-

dades acogedoras e inclusivas. De esta manera, trasciende su dimensión educativa y pedagógica para convertirse también en un enfoque de carácter cívico y político donde la implementación de los derechos humanos contribuye a la construcción de un bienestar inclusivo (Caride, Gradaille, Varela, 2017, p. 90).

La segunda evidencia es que la educación social se desarrolla en entornos cambiantes, dinámicos e inciertos. El desorden, la no-linealidad, el no-equilibrio, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia y la auto-organización siempre están presentes en los entornos complejos (Rodríguez, L.; Leónidas, J.; 2011, p. 148), por lo que no es posible tener un saber total sobre los fenómenos ni escapar a la incertidumbre de su devenir (Morin, 2008, p. 101).

La tercera evidencia es que la educación social es una actividad que está en la encrucijada de tres perspectivas interdependientes entre ellas. Es a la vez un campo científico y un área de conocimiento a ser estudiada, una disciplina académica con la correspondiente titulación universitaria y un ámbito profesional con las exigencias y problemáticas propias de la profesión (Sáez, 2006; Caride, Gradaille, Caballo, 2015). Cada una de estas tres perspectivas aporta elementos que la problematizan y que requieren una permanente atención al no tener propiamente una solución, en el sentido estricto del término. Como ya indicaba Ayerbe (1995), la educación social está sometida a múltiples tensiones insalvables, como son, entre otras, la contradicción entre la integración o la transformación en la sociedad, la dependencia o la autonomía respecto de las instituciones públicas, las contradicciones entre teoría y práctica o reflexión y acción, la integración de diferentes culturas profesionales y modelos de actuación, la relación con otras profesiones o áreas de conocimiento o el debate sobre la especialización o la transversalidad en la formación de los profesionales. Se trata de problemáticas que en sentido estricto no tienen solución, por lo que hay que ir reformulando respuestas provisionales que caducan a medio plazo.

Estas tres primeras observaciones permiten afirmar que la educación social ha de mantener un delicado equilibrio entre no renunciar a los elementos esenciales definidos en los Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) pero a la vez ha de tener el dinamismo suficiente para adecuarse a las circunstancias donde ha de desarrollar su acción y no perder el pulso de un escenario en permanente transformación, lo que la convierte en una actividad permanentemente inacabada, sin que eso sea en sí mismo un déficit, sino una particularidad esencial. Inevitablemente, ha de estar contextualizada en las características históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de cada lugar para que realmente la acción se desarrolle “en, con, por y para la sociedad” (Caride, 2002, p. 121).

Pero, ¿cómo ha sido hasta ahora el proceso de la educación social para adecuarse a las exigencias sociopolíticas de cada momento histórico? ¿Cómo ha ido construyendo su espacio, su sentido, su posición ante el reto de promo-



El desorden, la no-linealidad, el no-equilibrio, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia y la auto-organización siempre están presentes en los entornos complejos, por lo que no es posible tener un saber total sobre los fenómenos ni escapar a la incertidumbre de su devenir

Ha de estar contextualizada en las características históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de cada lugar para que realmente la acción se desarrolle “en, con, por y para la sociedad”

cionar los derechos humanos? ¿En qué punto se encuentra hoy en día? ¿Qué cuestiones ha de plantearse para seguir creciendo y seguir consolidándose? Para responder estas preguntas, en primer lugar, se presenta un breve recorrido histórico de la educación social.

Un breve repaso histórico

La educación social ha dejado de ser una desconocida y se ha convertido con el tiempo en una actividad más que convive en el panorama diverso de las profesiones socioeducativas.

Está ampliamente documentado su rápido desarrollo, si se tiene en cuenta que los primeros debates en el mundo profesional comienzan a finales de los años setenta, los vínculos más sistemáticos con la universidad se van construyendo en los años ochenta, es reconocida en la universidad en el año 1991, se constituye el primer colegio profesional en el año 1996 y se definen los Documentos profesionalizadores en el 2007 (ASEDES), texto que establece los mínimos consensuados entre profesionales de múltiples tendencias, que confluyen en la profesión sobre el carácter de la profesión –definición–, los compromisos morales adquiridos con la sociedad –código deontológico– y las tareas específicas de los profesionales –funciones y competencias– (Habib, 2013; Julià, 1998; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Planella, Vilar, 2011; Vilar, 2006, 2013).

Se trata de un desarrollo rápido, si lo comparamos con la evolución de otras profesiones más o menos similares, si se observa la progresión de ser una actividad no cualificada hasta llegar a una profesión reconocida. Es arriesgado establecer etapas o fases de esta evolución sin caer en reduccionismos. Aun así, y a modo de repaso, se presenta a continuación una posible estructuración por etapas¹.

Tabla 1. Etapas básicas en el desarrollo de la educación social

Definición de la tarea	Etapas profesionales	Momento histórico
Trabajo	Pre-profesional: <ul style="list-style-type: none"> • Actividad no cualificada (control y caridad) 	1940-1975: <ul style="list-style-type: none"> • Franquismo • Éxodo a las ciudades
Ocupación	Introspección: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de ámbitos de trabajo independientes • Primeras asociaciones profesionales (FEAPES, 1989). • Primeras escuelas de formación (Barcelona, 1981; Navarra, 1980; Valencia, 1995) 	1975-1991: <ul style="list-style-type: none"> • Transición democrática • Construcción de las estructuras básicas del bienestar
Profesión	Obertura: <ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la diplomatura (1991) • Primeros colegios profesionales (1996) • Creación de la asociación estatal ASEDES (2000) • Documentos profesionalizadores (2007) 	1991-2007/8: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de la democracia • Desarrollo de las principales leyes de atención a las personas (ley de servicios sociales, ley de la dependencia, etc.)
	Consolidación: <ul style="list-style-type: none"> • Aparición de los grados (2008) y primeros programas de doctorado • Creación del Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) (2007) 	2008-actualidad: <ul style="list-style-type: none"> • Crisis económica • Debilitamiento de las estructuras de bienestar • Nuevos retos: flujos migratorios, inestabilidad global

Fuente: Elaboración propia a partir de Martinell, 1994; Julià, 1998; Vilanou, Planella, 2010; Habib, 2013; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Vilar, 2006, 2013.



Podemos hablar de una primera etapa *pre-profesional*, que históricamente se puede ubicar entre los años 1940 y 1975, en la dictadura franquista. Como es bien sabido, el modelo de trabajo es de carácter benéfico asistencial y de control, que se concreta en centros e instituciones asilares vinculadas a la idea de auxilio social. Este modelo se mantendrá hasta la llegada de la democracia. En este caso, la particularidad es que la actividad educativa puede definirse como un trabajo no cualificado para el que no era necesaria ninguna preparación específica.

En segundo lugar, se puede definir una etapa de *introspección*, que va desde la transición hasta el año 1991, momento en que aparecerá la diplomatura de educación social. Es una etapa larga y muy rica, en la que se plantea una profunda reflexión interna del colectivo que en ese momento se dedica a tareas socioeducativas y que ha empezado a tomar conciencia de su especialidad. Se caracteriza por hacer el paso de trabajo no cualificado a ocupación u oficio, centrado en problemáticas concretas que presentan grupos específicos (ámbitos de intervención en los que se construye el binomio persona-problema). Implica un desarrollo substancial sobre el sentido de la educación social –en aquel momento educación especializada–, inspirada en los movimientos y experiencias que se están produciendo en Europa, especialmente de tradición francófona, muy vinculados al trabajo en el territorio y la animación comunitaria (Ortega, Caride, Úcar, 2013).

Mientras que en líneas generales las profesiones evolucionan desde una práctica genérica poco especializada hacia las progresivas especializaciones, la educación social ha hecho el proceso inverso. Ha ido desde una gran diversidad de prácticas concretas hacia un único paraguas generalista

Se desarrollan los diferentes ámbitos de manera independiente entre ellos, aunque progresivamente se van a intuir elementos comunes que desembocarán años más tarde en la profesión que hoy conocemos. Esto hace que tenga como particularidad que se trate de un proceso de carácter inductivo (Vilar, 2011; Riberas, Vilar, 2014): mientras que en líneas generales las profesiones evolucionan desde una práctica genérica poco especializada hacia las progresivas especializaciones, la educación social ha hecho el proceso inverso. En su caso, ha ido desde una gran diversidad de prácticas concretas (la animación sociocultural, la educación especializada, la educación de adultos, entre otras) hacia un único paraguas generalista, la educación social, que dio una mayor amplitud y presencia frente a las demás profesiones, pero que a cambio exigió la renuncia a las seguridades de los diferentes sectores, ahora definidos como ámbitos de trabajo.

En esta época aparecen los primeros movimientos asociativos y federaciones territoriales que se aglutinarán en una organización de carácter estatal como la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), y que acabará desembocando años más tarde en la creación de los colegios profesionales. También se crean las primeras estructuras formativas como la Escola Flor de Maig de Barcelona o la Escuela de Educadores Especializados de Navarra o la Escuela de Educadores Especializados de Valencia, así como los primeros encuentros entre las asociaciones profesionales y la universidad para elaborar un posible plan de estudios en una futura diplomatura. Todo ello pone de manifiesto el gran interés por acelerar el proceso de profesionalización².

En tercer lugar, toda esta actividad nos lleva a una fase de *apertura* que comienza con el inicio de la diplomatura en educación social en 1992 (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto) y acabará en el año 2007, con la publicación de los Documentos profesionalizadores (ASEDES), el final de la diplomatura y la creación del Consejo General de Colegios de Educadores y educadoras Sociales (CGCEES). Se trata de una fase en la que la educación social se da a conocer a la sociedad y se integra progresivamente en el mapa de profesiones socioeducativas, hasta normalizar su presencia. En este caso, se culmina el proceso hacia la profesión ya que se cumplen los requisitos

básicos de cualquier profesión (Riera, 1998) como son el reconocimiento social, basarse en una formación extensa y sistematizada y disponer de órganos de autoregulación propios como son los colegios profesionales. El primero, el de Barcelona en 1996 (Ley 15/96, de 15 de noviembre) y se cumplen los requisitos básicos que definen qué es una profesión (Riera, 1998).

En esta etapa se desarrollan los primeros congresos nacionales de la profesión (Murcia, 1996; Madrid, 1998; Barcelona, 2001; Santiago de Compostela, 2004; Toledo, 2007) y, progresivamente, a la vez que se han ido implementando las diferentes leyes que desarrollan el estado del bienestar, la profesión va girando hacia una mayor tecnificación, más en consonancia con la tradición anglosajona de carácter pragmático, empirista y científico (Ortega, Caride, Úcar, 2013).

Desde la perspectiva asociativa, la antigua FEAPES se convierte en el año 2000 en la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y los diferentes colegios profesionales ponen en marcha los procesos de habilitación para reconocer como miembros del colectivo de la educación social a las personas que ya ejercían la profesión con otras titulaciones. En definitiva, un proceso que empezó intentando definir el *dónde* situar la actividad profesional –los ámbitos de trabajo– progresivamente ha ido evolucionando hacia un *para qué* de la misma –el sentido y la misión.

Finalmente, podemos hablar de una cuarta etapa de *consolidación*, que se inicia en el 2008 hasta la actualidad. Desde el punto de vista social y político, una de las principales características de este momento y que condicionará los retos de futuro es la importante crisis económica de los países ricos. En segundo lugar, y mucho más importante, es el aumento de la inestabilidad global con las grandes crisis migratorias hacia Europa. Como indicaremos más adelante, ambos aspectos van a obligar a redefinir los supuestos de la idea de atención a las personas y a perfilar más específicamente la posición de la educación social ante los retos globales que impactan directamente a escala local.

Desde el punto de vista profesional, esta etapa está marcada por tres grandes hechos:

- En primer lugar, la presentación de los Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007), texto de mínimos comunes que culminan un largo proceso de acercamiento entre modelos y tendencias internas en la profesión.
- En segundo lugar, con la creación de colegios profesionales en prácticamente todo el Estado español, la antigua ASEDES pasa a convertirse en el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES), órgano que, al menos en teoría, ha de desarrollar la función de dar visibilidad a la profesión y ha de facilitar el diálogo entre territorios para construir propuestas de avance en la profesión.



- Finalmente, un tercer aspecto relevante de este periodo es el paso de la diplomatura a los grados. Conviene recordar que en el momento en que se planteó la nueva reestructuración del mapa de titulaciones propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o plan Bolonia, el futuro de la educación social tuvo un momento de incertidumbre al abrirse la posibilidad que fuera incorporada en unos estudios más amplios de educación general o en unos estudios “sociales” más globales. Afortunadamente, se produjo el paso a grado, lo que ha supuesto que la educación social se haya alineado en igualdad de condiciones con el resto de titulaciones universitarias.

En este sentido, es una muy buena noticia la aparición de postgrados y de programas de doctorado propios de la educación social, elementos que muestran la buena salud de la misma, al menos desde el plano académico.

También vale la pena destacar en esta etapa la celebración de dos nuevos congresos estatales más (Valencia, 2012; Sevilla, 2016), lo que da una idea de la consolidación de la profesión.

Llegados a este punto, se puede afirmar que ha sido un recorrido fructífero y de grandes avances, desarrollado con la implicación incondicional y generosa de amplios sectores. Ahora bien, en este proceso empiezan a percibirse algunos síntomas de ralentización y de agotamiento. Los planteamientos que hasta ahora han sido el referente a alcanzar y a la vez el motor de desarrollo en cada una de las etapas descritas se forjaron en un contexto social, político y académico que ha experimentado grandes cambios.

Desde un punto de vista social y político, son destacables los grandes movimientos migratorios promovidos por la guerra y la pobreza, la crisis económica global, la tensión norte-sur, las consecuencias sociales del deterioro medioambiental, la construcción de sociedades cada vez más heterogéneas y cambiantes o el crecimiento de los populismos excluyentes, que han generado nuevos escenarios con problemáticas de una mayor complejidad. Desde el punto de vista de la actividad profesional, el progreso rápido que ha experimentado no ha ido acompañado de una consolidación fuerte de sus estructuras ni de un reconocimiento sólido por parte de las administraciones y los contratadores, aunque se trate de una actividad bien conocida. Finalmente, desde el punto de vista académico, la inestabilidad en la universidad, los procesos de convergencia europea o la devaluación de las humanidades han supuesto también un freno al desarrollo de la educación social.

Ante estos nuevos escenarios, y después de casi veinticinco años de estudios universitarios y de la existencia del primer colegio profesional, es conveniente hacer una cierta recapitulación del recorrido realizado para, a continuación, identificar aquellos aspectos que hay que reforzar para responder adecuadamente a los retos sociales que hoy en día se plantean.

Educación social y derechos humanos: un punto de confluencia

En este inicio del siglo XXI, se hace patente el impacto de los desajustes de un mundo globalizado cada vez más convulso y más manifiestamente injusto en el que los derechos humanos se ven vulnerados, los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, se encuentran más extendidos y afectan a un número mayor de personas y comunidades (Vila, Martín, 2015, p. 97).

Aunque la educación no puede afrontar sola la inmensidad de los conflictos globales que afectan a la sociedad contemporánea, su promoción sigue siendo fundamental porque es un derecho humano básico que, a su vez, se convierte en el motor que promueve el desarrollo de la globalidad de los demás derechos. En este sentido, es de gran interés comprobar que el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para el periodo 2015-2030, dedicado a la educación, sugiere una perspectiva educativa amplia que supera sobradamente la idea clásica de escolarización y que conecta plenamente con la esencia de la educación social: se orienta a la construcción de una vida en común acogedora, se abre al mundo para integrar una gran multiplicidad de agentes y de lugares de acción y se extiende en el tiempo porque no se circunscribe únicamente a la infancia (Caride, 2015; Vila, Martín, 2015).

La confluencia de estos dos elementos esenciales como son entender la educación de forma amplia, global y extensa, y a la vez la posibilidad y la conveniencia de promover desde la educación los derechos humanos, sitúa la educación social en un punto de referencia de gran interés para plantear su futuro. En cualquier caso, es conveniente clarificar qué implica hoy en día la promoción de estos derechos y analizar hasta qué punto la educación social en estos momentos tiene capacidad para responder a la totalidad de los mismos o qué limitaciones internas y externas le impiden hacerlo.

Es conveniente recordar que los derechos humanos han experimentado una gran evolución desde su promulgación en 1948. Se puede hablar de varias generaciones de los mismos: la primera focalizó sus reivindicaciones en la defensa de las libertades de carácter individual (derechos políticos y civiles); la segunda, en los derechos de carácter colectivo (económicos, sociales y culturales); la tercera, en los derechos relacionales o de las comunidades (el derecho a la paz, la calidad de vida, la libertad-solidaridad entre los pueblos) y posteriormente, una cuarta generación de derechos, que han aparecido como respuesta a los nuevos retos para la vida que se derivan del progreso, el desarrollo tecnológico y la globalización, como son la preservación del medio ambiente, la calidad de vida, el uso correcto de las tecnologías de la información, los retos de la bioética o la preservación de los derechos de las generaciones futuras. Incluso ya se habla de una quinta generación de de-



Se hace patente el impacto de los desajustes de un mundo globalizado cada vez más convulso y más manifiestamente injusto en el que los derechos humanos se ven vulnerados, los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, se encuentran más extendidos y afectan a un número mayor de personas y comunidades

rechos, relacionados con la conciencia reflexiva que invocan la democracia y la participación social en las cuestiones públicas (Caride, 2009, p. 37-38; Martínez de Pisón, 2004, p. 412 y ss.; Pérez Luño, 1991, p. 205-206; Pérez Serrano, 2005, p. 25-33).

La promoción de los derechos humanos supone integrar conocimiento y técnica, pero también los determinantes éticos y políticos de las relaciones sociales y los motivos que condicionan sus dinámicas

La promoción de los derechos humanos en toda su amplitud y diversidad supone integrar conocimiento y técnica, pero también los determinantes éticos y políticos de las relaciones sociales y los motivos que condicionan sus dinámicas. Aquí, la educación social se ve en la necesidad de recuperar su sentido político además del técnico, porque en la actualidad, ciencia, técnica, sociedad y política interactúan de manera permanente, y la época en que los juicios de valor no tenían que interferir en la actividad científica acabó definitivamente (Morin, 2006, p. 77).

Una referencia de interés a la hora de hablar de una mirada amplia sobre las acciones que han de llevar a una vida plena desde esta perspectiva de incertidumbre y de complejidad que implica retos políticos, éticos, técnicos y sociales, es la propuesta de Nussbaum (2012) sobre las capacidades básicas que se vinculan a la idea de vida digna e inviolabilidad de la dignidad humana.

Estas capacidades hacen referencia a la promoción de la vida –no morir de manera prematura–, la salud física –una vida saludable desde el punto de vista de la alimentación, la vivienda, el apoyo a la reproducción–, la integridad física –vivir sin agresiones de ningún tipo y con libertad de movimientos–, el desarrollo de los sentidos, la imaginación y el pensamiento –lo que implica educación básica, libertad de expresión, estimulación de las capacidades expresivas–, el cuidado de las emociones –desarrollo emocional vinculado al cultivo de los afectos, sin miedo ni coacciones–, la promoción de la razón práctica –poder hacer planes de vida y disponer de libertad de conciencia–, la afiliación –poder vivir con y para los otros con autorespeto y no humillación–, la relación con otras especies –vivir en un equilibrio ecológico con la naturaleza–, el juego –entender la actividad lúdica como necesidad humana– y el control sobre el propio entorno –participación política, tener derechos de propiedad y disponer de un trabajo digno basado en derechos– (Nussbaum, 2012, p. 88-89).

Esta mirada completa y compleja de Nussbaum para la promoción de los derechos humanos obliga a preguntarse qué tipo de derechos promueven las acciones socioeducativas que se están desarrollando hoy en día y qué forma han de adoptar los procesos técnico-científicos para que sean efectivos en la promoción de la globalidad de los derechos en estos escenarios de complejidad (Vilar, Riberas, 2017).

Desafíos y retos para la educación social en un mundo incierto

Los retos que vamos a plantear a continuación sobre cómo han de constituirse las acciones socioeducativas responden a la triple mirada sobre la educación social que se indicaba al inicio de este texto, esto es, como un campo científico y un área de conocimiento a ser estudiada, una disciplina académica con la correspondiente titulación universitaria y un ámbito profesional. Esto implica que afectan a la academia, a la profesión y a las administraciones, desde un enfoque que debería ser integrador de las tres perspectivas.

Algunos elementos críticos que ilustran a modo de ejemplo el marco donde se sitúan los retos de futuro pueden ser los siguientes:

- El paso de una mirada local y concreta tanto en la generación de los conflictos como en la forma de abordarlos, a problemáticas de origen y de efectos globales que requieren un tratamiento de mucha más amplitud.
- El tránsito a una forma de entender las problemáticas sociales desde una óptica de problema-solución, en la que la actividad consistía en aplicar técnicas y recetas cerradas por parte de agentes profesionales independientes entre sí, a un escenario donde no hay respuestas preestablecidas, que deben construirse de forma cooperativa y en red.
- La evolución de una mirada centrada en el experto a una mirada centrada en la confluencia de agentes comunitarios dentro de un territorio.
- La transición de una mirada donde las profesiones y las disciplinas competían entre ellas para explicar el mundo de forma exclusiva, a propuestas que sólo pueden salir adelante desde una posición transdisciplinaria en las que se difuminen las fronteras del conocimiento y se construyan acciones integradas.
- El cambio desde una mirada que ubicaba en apartados independientes la ética, la política y la técnica, a una perspectiva en la que inevitablemente toda técnica está impregnada de responsabilidad política y ética.
- Finalmente, la transición de una perspectiva de acción basada en las buenas intenciones pero con escasos resultados efectivos, a unas acciones que han de mostrar resultados tangibles basados en ideales de justicia desde el respeto a las personas atendidas.

Como puede verse, no son elementos que puedan ser abordados únicamente por la educación social, aunque sí que la afectan de lleno. Por todo ello, a continuación se desarrollan tres grandes ejes internos de reflexión cuyo trata-



miento puede aportar luces y perspectivas a un nuevo posicionamiento para un mundo en transformación:

- Profundizar en el afianzamiento de la identidad profesional.
- Consolidar la construcción de una perspectiva ética amplia y efectiva.
- Desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad.

Profundizar en la construcción de la identidad profesional

La presentación de los Documentos profesionalizadores en 2007 (ASEDES) supuso un gran avance en la consolidación identitaria de la profesión. Se llegó a un punto de encuentro entre tendencias, tanto de ámbitos como de modelos teóricos de referencia, y representó un impulso definitivo a la hora de dar significado a los elementos clave que caracterizan la educación social en tres dimensiones complementarias, nucleares para la identidad: una definición precisa y desarrollada de la profesión, un catálogo de funciones y competencias específico sobre las capacidades profesionales y un código deontológico que definía el posicionamiento ético y los compromisos adquiridos con la sociedad para una práctica profesional honesta.

Indicábamos anteriormente que el paso de las diferentes ocupaciones a una única profesión supuso un gran salto cualitativo en el momento en que el énfasis dejó de ser “dónde trabajar” (los ámbitos), para convertirse en el “para qué” (el sentido y la misión). Ahora bien, eso significó también dejar la seguridad de esos terrenos conocidos para adentrarse en el espacio más ambiguo e impreciso de la profesión.

Inevitablemente, la profesión se desarrolla en lugares específicos, lo que hace que pueda producirse un cierto abandono del marco común –la profesión– y un retroceso al espacio conocido del ámbito. Para evitar este posible riesgo, puede ser de interés trabajar en dos direcciones simultáneas.

En primer lugar, la educación social ha de continuar avanzando hacia la especialización, como hacen todas las profesiones, profundizando en las características que ha de adquirir en los distintos sectores donde desarrolla su actividad. Desde este punto de vista, sería conveniente hacer evolucionar los Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) desde una doble perspectiva:

- Por un lado, desarrollando con más precisión los supuestos en los que se basa la profesión. Concretar más detalladamente su dimensión educativa y pedagógica, definir qué dinámicas pone en marcha en un proceso de acompañamiento educativo, ilustrar técnicamente las estrategias de trabajo para dinamizar el territorio y establecer vínculos entre agentes,

o hacer más visibles las capacidades para gestionar aquellas cuestiones que dificultan el pleno desarrollo de las personas en sus procesos de crecimiento e incorporación social.

- Por otra, generando nuevos materiales orientativos de ampliación que faciliten la adecuación de los criterios comunes de la profesión con las particularidades específicas de cada sector de trabajo. Esto no significa volver al debate de los ámbitos, que supondría una involución, sino un avance hacia criterios más precisos de especialización que pueden contribuir notablemente a mejorar los niveles de capacitación técnica de los profesionales y a aumentar su reconocimiento.

En segundo lugar, el reforzamiento de la identidad muy posiblemente ha de pasar por la creación de una ley de educación social que regule su práctica. En estos momentos existe todavía mucha confusión fuera de la profesión sobre las características de la educación social. Algunos ejemplos: en los medios de comunicación se confunde la educación social con otras profesiones o directamente no se la reconoce. Hay ofertas de trabajo en recursos que están definidos como propios de la educación social pero que se abren a una gran diversidad de profesiones no necesariamente preparadas para ocupar esos lugares, cuestión que propicia un intrusismo que esas mismas profesiones no permiten en sus propias áreas de trabajo.

Por todo ello, es conveniente que el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) asuma un liderazgo activo para hacer de motor de progreso del colectivo profesional.

Construir una perspectiva ética amplia

La preocupación por la dimensión ética en la educación social siempre ha estado presente. En el proceso de profesionalización se advirtió correctamente que la capacitación técnica es necesaria para dar rigor a los procesos pero no es suficiente para abordar las situaciones de injusticia social y de relación con personas vulnerables, por lo que era necesario definir el posicionamiento ético de la profesión. El III Congreso Estatal del Educador Social - XV Congreso Mundial de la AIEJI, centrado de forma específica en la ética y la calidad de la acción educativa, representó el punto de partida explícito a partir del cual construir el marco de referencia ético en forma de código deontológico. Este documento se elaboró de forma cooperativa y aunó las diferentes sensibilidades y perspectivas de un espectro amplio de profesionales representativos de los ámbitos que originaron la profesión³ (Vilar, 2013).

Ahora bien, si lo que se pretende es que la ética sea un eje transversal que esté presente de forma significativa en todos los momentos de la práctica profesional, el código deontológico como texto declarativo se revela insuficiente.



En el proceso de profesionalización se advirtió que la capacitación técnica es necesaria para dar rigor a los procesos pero no es suficiente para abordar las situaciones de injusticia social y de relación con personas vulnerables

Si centramos la mirada en el campo profesional, en la actualidad se percibe una notable desorientación sobre cómo avanzar en la implementación de la ética en la profesión. En primer lugar, la presencia de comités de ética o comisiones similares no está generalizada en todos los colegios profesionales de las diferentes comunidades autónomas. Tampoco el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) tiene una estrategia clara sobre cómo orientar la implementación de la ética en la profesión.

Convertir el código deontológico en una normativa de carácter imperativo devalúa la posición ética al renunciar a ser un espacio reflexivo y deliberativo para la toma de decisiones desde el uso responsable de la libertad

Hoy por hoy, el debate está entre dos perspectivas. Por una parte, una tendencia principalista para hacer evolucionar el código deontológico hacia un tipo de código de conducta que dé criterios y respuestas más o menos cerradas a los profesionales ante un conflicto. Convertir el código deontológico en una normativa de carácter imperativo devalúa la posición ética al renunciar a ser un espacio reflexivo y deliberativo para la toma de decisiones desde el uso responsable de la libertad. 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 entonces se aleja del terreno de la ética (Román, 2009, p. 17; Rodríguez, 2017).

La segunda tendencia considera que el desarrollo de la ética debe construir otras infraestructuras éticas más allá de la dimensión deontológica que realmente faciliten su presencia en el día a día de la actividad de los profesionales.

Esta alternativa pone de manifiesto que es necesaria una formación mucho más profunda y sistemática en ética, que va más allá del conocimiento del código deontológico. La vivencia de profesión se desarrolla de forma simultánea en cuatro niveles que se complementan entre ellos y que tienen unos requerimientos éticos distintos que exigen al profesional poner en práctica determinadas competencias que no siempre ha desarrollado (Vilar, Riberas, 2017).

El primer nivel es el de la profesión y las grandes organizaciones. En este caso, es importante definir la posición ética mediante los códigos deontológicos o las grandes declaraciones de principios institucionales.

En segundo lugar, hay que articular la posición ética con las particularidades de cada ámbito profesional a través del saber técnico propio de las problemáticas que se abordan en cada uno de ellos. En este caso, los grandes principios marco (autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia, que están en la base del código deontológico) han de reinterpretarse y redefinirse a la luz del conocimiento especializado de las problemáticas de cada colectivo.

El tercer nivel de análisis es el del territorio y la entidad o equipo concreto. Es fundamental una contextualización sólida y explícita en cada institución de trabajo ubicada en los diferentes territorios porque es aquí donde se desar-

rolla la acción profesional, aparecen los conflictos, se gestionan y se crean las respuestas. Cada institución, cada equipo, se constituye como un sistema abierto que aprende, pero para ello los profesionales han de disponer de capacidades de gestión de conflictos y de creación de conocimiento bien estructuradas. En este caso, se trata de ver cómo en cada escenario específico de trabajo se construyen propuestas o se gestionan conflictos de valor. Para que esto sea posible, es imprescindible la construcción de infraestructuras que permitan la deliberación, la creación de conocimiento y la toma de decisiones. Los datos consultados indican que en estos momentos predomina en los equipos un tipo de gestión de conflictos de carácter particular, como si se tratara de un problema privado. Prácticamente no se produce una gestión pública –prevista en el lugar de trabajo– y sistematizada –con un método de deliberación y consulta de personas o recursos expertos– (Vilar, Riberas, 2017).

Finalmente, el cuarto nivel de análisis es el del sentimiento personal de cada profesional y el encuentro íntimo con la persona atendida. Este nivel supone la integración de la experiencia del profesional con su forma de ser, de pensar, de actuar y de entender la profesión, y el resultado final dependerá de lo más o menos activados que estén los anteriores niveles.

Como puede verse, esta segunda alternativa implica unos niveles de capacitación académica, técnica y profesional más elevados, por lo que se hace necesaria una formación sólida en temas éticos.

Ahora bien, si centramos la mirada en la universidad, los últimos estudios realizados en el Estado español muestran que hay una clara unanimidad entre los formadores en afirmar que la capacitación en competencias éticas es un elemento central en la formación de los futuros profesionales, aunque se percibe una gran dispersión a la hora de definir cuáles deberían ser (Pascual, Ballester, Amer, Gomila, Pozo, Vives, 2017). También se constata muy poca unanimidad a la hora de definir la orientación que debería tener una formación ética. En relación con los contenidos, estos van desde una perspectiva centrada exclusivamente en el código deontológico, otros se centran en la gestión operativa de conflictos de valor, hasta otras miradas más amplias que pueden llegar a difuminarse con territorios fronterizos como la promoción de los derechos humanos o el desarrollo del civismo.

Por otra parte, se constata que la ética queda diluida entre las asignaturas (en pocos casos existe una asignatura específica) y también puede verse que los procesos formativos son incoherentes en la medida en que no hay correlación entre las competencias planteadas, los resultados de aprendizaje esperados, las metodologías de trabajo empleadas y las actividades de evaluación que se utilizan (Vilar, Riberas, Escapa, López, Rosa, Leal, Sogas, Fernández, 2018).

Ante este panorama, sería de interés para la educación social la construcción de una estrategia compartida para desarrollar la ética profesional por parte



Es imprescindible la construcción de infraestructuras que permitan la deliberación, la creación de conocimiento y la toma de decisiones

Sería de interés para la educación social la construcción de una estrategia compartida para desarrollar la ética profesional por parte de todos los agentes implicados: la academia, los profesionales, los contratadores y las administraciones

de todos los agentes implicados: la academia, como generadora de conocimiento; los profesionales, definiendo sus competencias éticas vinculadas al compromiso social adquirido; los contratadores, facilitando en los lugares de trabajo los recursos que permitan implementar las infraestructuras éticas necesarias y los soportes externos en forma de supervisión para la gestión efectiva de los conflictos de valor; las administraciones, mediante el establecimiento de marcos que estimulen la presencia de la ética en la acción profesional como muestra de calidad y responsabilidad.

Como mínimo, se puede plantear la necesidad de llegar a acuerdos compartidos en los siguientes ámbitos de reflexión:

- Cuál es el marco teórico que vale la pena contemplar para tener un discurso amplio y coherente sobre ética aplicada en un escenario de complejidad y cambio.
- Cuál debe ser la formación competencial básica de los profesionales más allá del conocimiento de los códigos deontológicos para que la gestión de conflictos sea efectiva.
- Cuáles pueden ser las metodologías formativas más adecuadas si la gestión de los conflictos de valor está íntimamente ligada al trabajo interdisciplinario y en red.
- Cuáles son las infraestructuras éticas que deben ponerse en marcha en las organizaciones para hacer presente la ética en el día a día de las decisiones que se toman y que no se quede sólo en el terreno de las buenas intenciones.

Estos acuerdos de mínimos deben tener como finalidad la construcción de una ética entendida de manera amplia y poliédrica, como formación filosófica, como capacitación técnica y capacidad estratégica (Riberas, Rosa, Vilar, 2015).

Desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad

Uno de los cambios más significativos que se han producido en los últimos años es el paso de una mirada de la realidad desde criterios cartesianos y mecanicistas –racionalidad técnica– a otra desde criterios sistémicos e interactivos –racionalidad sistémica o de complejidad.

Mientras que en el primero se parte de un trabajo atomizado en el que los profesionales se ocupan de forma independiente cada uno de su área, donde aplican estrategias para solucionar la parte del problema que les corresponde, en el segundo se parte de la premisa que no hay soluciones propiamente hablando, sino que hay que construir respuestas de forma cooperativa entre profesionales.

La implosión de las teorías de la complejidad ha puesto en evidencia las limitaciones que el pensamiento lineal y simplificador de carácter mecanicista y de orientación cartesiana tiene a la hora de entender la realidad y dar respuesta a las necesidades sociales contemporáneas. Igualmente, las propuestas formativas que descansaban en estos supuestos han entrado totalmente en crisis al verse que los modelos clásicos de carácter tecnocrático que pretendían formar profesionales actuadores y resolutivos a partir de la fragmentación de la realidad en parcelas cerradas de actuación, se han manifestado insuficientes frente a la complejidad de la realidad actual (Riberas, Vilar, 2014).



En este sentido, se ha evolucionado de un planteamiento en el que el profesional trabajaba solo en su pequeña parcela, en un espacio concreto (por ejemplo, el educador/a en un turno dentro de una institución), a un segundo momento donde este profesional trabaja en el equipo que representa el conjunto de su institución a, finalmente, trabajar mediante redes en un territorio amplio. Esta transición desde la soledad a la red y desde el espacio de trabajo al territorio supone un gran cambio no sólo técnico, sino también paradigmático.

Estamos asistiendo a una transformación integral en la forma de mirar la realidad, identificar los problemas y construir respuestas. Se trata de un cambio de paradigma de carácter estructural que afecta la esencia de las identidades profesionales, las autoimágenes y culturas de trabajo, la globalidad de cómo entender la realidad y la forma de diseñar las nuevas estructuras de acción a las que la educación social no puede ser ajena. El proceso de cambio de las autoimágenes profesionales es lento y laborioso porque supone ir sustituyendo toda una estructura de referentes teóricos, filosóficos y tecnológicos que en un tiempo específico tuvieron validez pero, ante todo, supone tomar consciencia de las limitaciones o déficits de esas estructuras antes de plantear la necesidad de buscar nuevas fórmulas.

No podemos extendernos excesivamente en el desarrollo de este apartado, pero insistiremos en la idea de que desde la mirada de la complejidad es conveniente crear nuevas formas de acción que superen la tradicional estancamiento de los subsistemas sociales –escuela, asistencia primaria, protección, inserción laboral, etc.– y la agregación de programas de intervención inconexos. Se precisan organizaciones más colaborativas y transversales, donde sea posible desarrollar trabajos de carácter cooperativo para construir respuestas integrales e innovadoras a problemáticas complejas. Una visión amplia y multidimensional de la realidad social nos ha de permitir ver que los supuestos y los fenómenos aparentemente contradictorios entre ellos, en realidad, se complementan en un entramado de interacciones, sin dejar de ser antagonicos (Morin, 2008). Se trata de construir puentes entre las disciplinas y tender hacia la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996) desde una nueva *ecología de los saberes* (De Sousa, 2009), mucho más transversal, y de pasar de unos planteamientos verticales y jerarquizados a otros horizontales y relacionales (2016, p. 128).

La implosión de las teorías de la complejidad ha puesto en evidencia las limitaciones que el pensamiento lineal y simplificador de carácter mecanicista y de orientación cartesiana tiene a la hora de entender la realidad y dar respuesta a las necesidades sociales

Estamos asistiendo a una transformación integral en la forma de mirar la realidad, identificar los problemas y construir respuestas. Se trata de un cambio de paradigma de carácter estructural

El éxito de las propuestas de trabajo en red reside precisamente en este cambio de carácter paradigmático y actitudinal en los profesionales, no únicamente formal o metodológico. Se trata del paso de una profesionalidad actuadora-aplicacionista de carácter reproductor, a una profesionalidad reflexiva-creadora de carácter creativo de conocimiento (Vilar, Riberas, Rosa, 2014).

Como síntesis de este último apartado, el gran cambio en las culturas profesionales para estar a la altura de la complejidad de los escenarios actuales implica los siguientes cambios:

- De una mirada tecnocrática a una mirada sistémica y de complejidad que incorpore lo intangible.
- De la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad.
- De las estructuras rígidas y arbóreas de los servicios, a estructuras flexibles de trabajo en red.
- De la respuesta estandarizada en la que el protagonismo lo tiene el servicio, a la respuesta personalizada en la que el centro es la persona.
- Del esquema “problema-solución” a la dinámica de “cambio-progreso”.

Conclusiones

Hemos visto que la historia reciente de la educación social ha estado siempre implicada con la promoción de los derechos humanos. Para ello, ha ido adaptándose a las circunstancias políticas de cada momento, hasta llegar a la actualidad, en la que necesita encontrar nuevos elementos de impulso para continuar su progresión. El impulso que proponemos gira alrededor de tres grandes ejes: profundizar en el afianzamiento de la identidad profesional, consolidar la construcción de una perspectiva ética amplia y efectiva y desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad.

En este trabajo hemos hecho un breve repaso a su recorrido (perspectiva histórica), hemos revisado cuál es la forma de relacionarse con la realidad y construir conocimiento (perspectiva epistemológica), cómo se ha organizado el trabajo y la acción socioeducativa (perspectiva técnica) y cuáles han sido las motivaciones ideológicas y éticas de su actividad (perspectiva sociopolítica).

Es conveniente tomar en consideración la necesidad de dar un nuevo impulso a la educación social para evitar riesgos latentes como pueden ser la desprofesionalización, la precarización, el trabajo poco reconocido y el descenso de la especialización y el rigor. Aspectos que pueden situar al profesional en un escenario que lo convierta en un operador social al servicio de estructuras de control (Sáez, 2003; Moyano, 2012).

Es conveniente tomar en consideración la necesidad de dar un nuevo impulso a la educación social para evitar riesgos latentes como pueden ser la desprofesionalización, la precarización, el trabajo poco reconocido y el descenso de la especialización y el rigor

Por todo ello, merece la pena hacer un nuevo esfuerzo que permita a la educación social desarrollar todo su potencial al servicio de la promoción de las personas y las comunidades.

Jesús Vilar Martín
 Profesor titular
 Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
 Universidad Ramon Llull
 jvilar@peretarres.org



Bibliografía

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>

Ayerbe, P. (1995). Algunos problemas profesionales en la educación social. *Claves de Educación Social*, núm. 0.

Caride, J. A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Caride, J. A. (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18, p. 37-59. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/256502>

Caride, J. A. (2015). La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*, 61, p. 11-23. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303804/393496>

Caride, J. A.; Gradaïlle, R. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, p. 11-26. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/334706/428772>

Caride, J. A.; Gradaïlle, R.; Caballo, B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148, Suplemento 2015, p. 4-11. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>

Caride, J. A.; Gradaïlle, R.; Varela, L. (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En Caride, J. A.; Vila, Eduardo S. Martín, V. (coords.) *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU), p. 73-94.

De Sousa, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Tapia Mallea, L. (Coord.) *Pluralismo epistemológico* (31-66). La Paz: Muela del Diablo, Comuna, Consejo Lati-

- noamericano de Ciencias Sociales y CIDES-UMSA. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>
- Ferrer, J.; Álvarez, J.** (2005). *Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la ética contemporánea*. Bilbao: Universidad Pontificia de Comillas y Desclée de Brouwer.
- Habib, M.** (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 17. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf
- Julià, A.** (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En FEAPES, *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*, p. 30-47. Barcelona: FEAPES-Biblioteca.
- Martinell, A.** (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-90) des d'una perspectiva històrica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperada de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/96404>
- Martínez de Pisón, J.** (2004). Las generaciones de derechos humanos. En Betegón, J.; Laporta, F. J.; Páramo, J. R.; Prieto, L. (coords.). *Constitución y Derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos Constitucionales, p. 409-435.
- Morin, E.** (2006). *El método*, v. 6. Ética. Madrid: Cátedra, 2006.
- Morin, E.** (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moyano, S.** (2012). Acción educativa y funciones de los educadores sociales. Barcelona: editorial UOC.
- Nicolescu, B.** (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: du Rocher. <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Nussbaum, M.** (2012) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Ortega, J. Caride; J. A. Úcar, X.** (2013). La Pedagogía Social en la formación - profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 17. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Pascual, B.; Ballester, Ll.; Amer, J.; Gomila, M. A.; Pozo, R.; Vives B., M.** (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 99-115. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/328983/425623>
- Planella, J.; Vilar, J.** (2011). Fundamentos históricos de la educación social: una entrevista a Toni Julià. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 12. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/res/?b=15&c=135&n=407>
- Pérez Luño, A. E.** (1991). Las generaciones de derechos humanos. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 10, p. 203-217.
- Pérez Serrano, G.** (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, p. 19-39.

Riberas, G.; Vilar, J.; (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, núm. 45, p. 129-142.

Riberas, G.; Rosa, G.; Vilar, J. (2015). “La ética aplicada y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de profesionales reflexivos. Eficacia, responsabilidad y prevención del estrés”. En Riberas, G.; Rosa, G., (Coord.) *Inteligencia profesional ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. Barcelona: Claret, p. 15-33.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.

Rodríguez, J. (2017). Por la reflexión moral, contra los códigos de ética en el Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 30 (1), p. 97-108.

Rodríguez, I.; Leónidas, J.; (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30, núm. 2, 2011. p. 147-166. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf

Román, B. (2016). *Ética de los Servicios Sociales*. Barcelona: Herder.

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid. Dykinson.

Sáez, J. (2006). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la pedagogía social. En Planella, J; Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (p. 17-60). Barcelona: Editorial UOC.

Úcar, X. (2016) *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC.

Vila Merino, Eduardo S.; Martín Solbes, Víctor M. (2015). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: reflexiones en torno a las políticas sociales y educativas desde lo global. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, p. 94-10. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303811/393509>

Vilanou, C.; Planella, J. (2010). De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social. Barcelona: Editorial UOC.

Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En Planella, J; Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, p. 163-195. Barcelona: Editorial UOC.

Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: Editorial UOC.

Vilar, J.; Riberas, G. (2017). 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*, v. 25, núm. 52. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2651/1912>

Vilar, J.; Riberas, G. (2017). La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos. En Caride, J.A.; Vila, Edu-



ardo S. Martín, V. (coords.) *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU), p. 175-190.

Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Revista Lugares d'Educação [RLE]*, v. 4, núm. 9, p. 132-149. Recuperado de: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/18906/18906-37269>

Vilar, J.; Riberas, G.; Escapa, S.; López, P.; Rosa, G.; Leal, M. T.; Sogas, A.; Fernández, C. (2018). Informe de recerca. Anàlisi de les estratègies de formació ètica en els estudis d'Educació Social i de Treball Social de les universitats catalanes. *Ars Brevis*, 23, p. 299-371.

-
- 1 Para profundizar en esta cuestión se recomiendan las lecturas de Martinell, 1994; Vilanou, Planella, 2010; Caride, 2011; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Habib, 2014.
 - 2 Se puede consultar una lista exhaustiva de los momentos más significativos de esta etapa en Vilanou, Planella, 2010, p. 291 y ss.
 - 3 En 1998 se presentó en el II Congreso Estatal del Educador Social un esbozo de código deontológico como resultado de un trabajo desarrollado entre la Universidad de Deusto y el colectivo de educadores/as sociales del País vasco. Este documento sirvió como punto de partida para la elaboración del actual código, substancialmente distinto.
-