

Jesús Vilar

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

Recepció: 23/12/18 / Acceptació: 28/12/18

Resum

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

Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social

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 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

Com citar aquest article:

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



ISSN 2339-6954

▲ Presentació

En aquest treball es parteix de tres evidències inicials, com són la vinculació de l'educació social amb els drets humans, la permanent immersió en un món canviant i incert i la naturalesa complexa de la mateixa educació social com a activitat on conflueixen elements acadèmics, professionals i polítics.

L'educació social està en permanent procés de canvi des del moment en què està al servei d'una societat que és dinàmica, heterogènia i diversa alhora

Aquests tres elements fan que l'educació social estigui en permanent procés de canvi des del moment en què està al servei d'una societat que és dinàmica, heterogènia i diversa alhora. Inevitablement, és intrínseca a la seva naturalesa la necessitat d'adequar-se als reptes que progressivament van sorgint en la seva permanent interacció amb la societat de la qual forma part. Com argumentarem més endavant, aquesta idea de “nou repte” sovint farà referència a noves situacions, però també a la necessitat de redefinir noves formes d'aproximació a problemàtiques cròniques que pròpiament no tenen solució, per a les quals han caducat les mirades que han estat útils fins ara.

Des d'aquesta perspectiva, en aquest text es fa, en primer lloc, un breu 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.

Tres evidències de partida

Com s'ha indicat anteriorment, la primera evidència és que la finalitat última que dona sentit i orienta l'acció pedagògica i educativa de l'educació social és la promoció dels drets humans, amb els quals sempre ha estat íntimament compromesa (Caride, Gradaille, 2018).

Com es recull en els Documents professionalitzadors, l'educació social descansa en el supòsit que la seva acció, de caràcter pedagògic, advoca pel ple desenvolupament de la personalitat humana mitjançant la realització d'accions compromeses amb el respecte dels drets humans i de les llibertats fonamentals (ASEDES, 2007). Promou essencialment accions que afavoreixen la prevenció, l'assistència, la inclusió i la reinserció social, tant dels qui es troben en situació de dificultat, vulnerabilitat i/o risc social, com dels qui estan en situacions “normalitzades” (Caride, Gradaille, Caballo, 2015, p. 8) i mitjançant la construcció de societats acollidores i inclusives. D'aquesta manera, transcendeix la seva dimensió educativa i pedagògica per esdevenir també un enfocament de caràcter cívic i polític on la implementació dels

drets humans contribueix a la construcció d'un benestar inclusiu (Caride, Gradaïlle, Varela, 2017, p. 90).

La segona evidència és que l'educació social es desenvolupa en entorns canviants, dinàmics i incerts. El desordre, la no-linealitat, el no-equilibri, la contradicció, l'atzar, la temporalitat, l'emergència i l'autoorganització sempre són presents en els entorns complexos (Rodríguez, L.; Leónidas, J.; 2011, p. 148), motiu pel qual no és possible tenir un saber total sobre els fenòmens ni defugir la incertesa del seu esdevenidor (Morin, 2008, p. 101).

La tercera evidència és que l'educació social és una activitat que es troba a la cruïlla de tres perspectives interdependents. És alhora un camp científic i una àrea de coneixement a ser estudiada, una disciplina acadèmica amb la corresponent titulació universitària i un àmbit professional amb les exigències i problemàtiques pròpies de la professió (Sáez, 2006; Caride, Gradaïlle, Caballo, 2015). Cadascuna d'aquestes tres perspectives aporta elements que la problematitzen i que requereixen una permanent atenció atès que no tenen pròpiament una solució, en el sentit estricte del terme. Com ja indicava Ayerbe (1995), l'educació social està sotmesa a múltiples tensions insalvables, com són, entre d'altres, la contradicció entre la integració o la transformació en la societat, la dependència o l'autonomia respecte de les institucions públiques, les contradiccions entre teoria i pràctica o reflexió i acció, la integració de diferents cultures professionals i models d'actuació, la relació amb altres professions o àrees de coneixement o el debat sobre l'especialització o la transversalitat en la formació dels professionals.

Es tracta de problemàtiques que en un sentit estricte no tenen solució, de manera que cal anar reformulant respostes provisionals que caduquen a mitjà termini. Aquestes tres primeres observacions permeten afirmar que l'educació social ha de mantenir un delicat equilibri entre no renunciar als elements essencials definits en els Documents professionalitzadors (ASEDES, 2007) però alhora ha de tenir prou dinamisme per adequar-se a les circumstàncies on ha de desenvolupar la seva acció i no perdre el pols d'un escenari en permanent transformació, fet que la converteix en una activitat permanentment inacabada, sense que això sigui en si mateix un dèficit, sinó una particularitat essencial. Inevitablement, ha d'estar contextualitzada en les característiques històriques, socials, polítiques, culturals i econòmiques de cada lloc perquè realment l'acció es desenvolupi "en, amb, per i per a la societat" (Caride, 2002, p. 121).

Però, com ha estat fins ara el procés de l'educació social per adequar-se a les exigències sociopolítiques de cada moment històric? Com ha anat construït el seu espai, el seu sentit, la seva posició davant del repte de promocionar els drets humans? En quin punt es troba avui en dia? Quines qüestions ha de plantejar-se per continuar creixent i continuar consolidant-se? Per respondre aquestes preguntes, en primer lloc, es presenta un breu recorregut històric de l'educació social.



El desordre, la no-linealitat, el no-equilibri, la contradicció, l'atzar, la temporalitat, l'emergència i l'autoorganització sempre són presents en els entorns complexos, motiu pel qual no és possible tenir un saber total sobre els fenòmens ni defugir la incertesa del seu esdevenidor

Un breu repàs històric

Ha d'estar contextualitzada en les característiques històriques, socials, polítiques, culturals i econòmiques de cada lloc perquè realment l'acció es desenvolupi "en, amb, per i per a la societat"

L'educació social ha deixat de ser una desconeguda i s'ha convertit amb el temps en una activitat més que conviu en el panorama divers de les professions socioeducatives.

Està àmpliament documentat el seu ràpid desenvolupament, si es té en compte que els primers debats en el món professional comencen a finals dels anys setanta, els vincles més sistemàtics amb la universitat es van construir els anys vuitanta, és reconeguda a la universitat l'any 1991, es constitueix el primer col·legi professional l'any 1996 i es defineixen els Documents professionalitzadors el 2007 (ASEDES), text que estableix els mínims consensuats entre professionals de múltiples tendències, que conflueixen en la professió sobre el caràcter de la professió –definició–, els compromisos morals adquirits amb la societat –codi deontològic– i les tasques específiques dels professionals –funcions i competències– (Habib, 2013; Julià, 1998; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Planella, Vilar, 2011; Vilar, 2006, 2013).

Es tracta d'un desenvolupament ràpid, si el comparem amb l'evolució d'altres professions més o menys similars, si s'observa la progressió que ha fet de passar de ser una activitat no qualificada fins arribar a una professió reconeguda. És arriscat establir etapes o fases d'aquesta evolució sense caure en reduccionismes. Així i tot, i a manera de repàs, es presenta a continuació una possible estructuració per etapes¹.

Taula 1. Etapes bàsiques en el desenvolupament de l'educació social

Definició de la tasca	Etapa professional	Moment històric
Treball	Preprofessional: <ul style="list-style-type: none"> • Activitat no qualificada (control i caritat) 	1940-1975: <ul style="list-style-type: none"> • Franquisme • Èxode a les ciutats
Ocupació	Introspecció: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupament d'àmbits de treball independents • Primeres associacions professionals (FEAPES, 1989). • Primeres escoles de formació (Barcelona, 1981; Navarra, 1980; València, 1995) 	1975-1991: <ul style="list-style-type: none"> • Transició democràtica • Construcció de les estructures bàsiques del benestar
Professió	Obertura: <ul style="list-style-type: none"> • Inici de la diplomatura (1991) • Primers col·legis professionals (1996) • Creació de l'associació estatal ASEDES (2000) • Documents professionalitzadors (2007) 	1991-2007/8: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidació de la democràcia • Desenvolupament de les principals lleis d'atenció a les persones (Llei de serveis socials, Llei de la dependència, etc.)
	Consolidació: <ul style="list-style-type: none"> • Aparició dels graus (2008) i primers programes de doctorat • Creació del Consell General de Col·legis d'Educadors i Educadores Socials (CGCEES) (2007) 	2008-actualitat: <ul style="list-style-type: none"> • Crisi econòmica • Afebliment de les estructures de benestar • Nous reptes: fluxos migratoris, inestabilitat global

Font: Elaboració pròpia a partir de Martinell, 1994; Julià, 1998; Vilanou, Planella, 2010; Habib, 2013; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Vilar, 2006, 2013.



Podem parlar d'una primera etapa *preprofessional*, que històricament es pot situar entre els anys 1940 i 1975, en la dictadura franquista. Com és ben sabut, el model de treball és de caràcter benèfic assistencial i de control, que es concreta en centres i institucions asilars vinculades a la idea d'auxili social. Aquest model es mantindrà fins a l'arribada de la democràcia. En aquest cas, la particularitat és que l'activitat educativa es pot definir com un treball no qualificat per al qual no era necessària cap preparació específica.

En segon lloc, es pot definir una etapa *d'introspecció*, que va des de la transició fins a l'any 1991, moment en què apareixerà la diplomatura d'educació social. És una etapa llarga i molt rica, en la qual es planteja una profunda reflexió interna del col·lectiu que en aquest moment es dedica a tasques so-

cioeducatives i que ha començat a prendre consciència de la seva especialitat. Es caracteritza per fer el pas de treball no qualificat a ocupació o ofici, centrat en problemàtiques concretes que presenten grups específics (àmbits d'intervenció en els quals es construeix el binomi persona-problema). Implica un desenvolupament substancial sobre el sentit de l'educació social –en aquell moment educació especialitzada–, inspirada en els moviments i experiències que es produeixen a Europa, especialment de tradició francòfona, molt vinculats al treball en el territori i l'animació comunitària (Ortega, Caride, Úcar, 2013).

Mentre que en línies generals les professions evolucionen des d'una pràctica genèrica poc especialitzada cap a les progressives especialitzacions, l'educació social ha fet el procés invers. Ha anat des d'una gran diversitat de pràctiques concretes cap a un únic paraigua generalista

Es desenvolupen els diferents àmbits de manera independent, encara que progressivament s'intuiran elements comuns que desembocaran anys més tard en la professió que avui coneixem. Això fa que tingui com a particularitat que es tracti d'un procés de caràcter inductiu (Vilar, 2011; Riberas, Vilar, 2014): mentre que en línies generals les professions evolucionen des d'una pràctica genèrica poc especialitzada cap a les progressives especialitzacions, l'educació social ha fet el procés invers. En el seu cas, ha anat des d'una gran diversitat de pràctiques concretes (l'animació sociocultural, l'educació especialitzada, l'educació d'adults, entre d'altres) cap a un únic paraigua generalista, l'educació social, que va donar una major amplitud i presència davant de les altres professions, però que a canvi va exigir la renúncia a les seguretats dels diferents sectors, ara definits com a àmbits de treball.

En aquesta època apareixen els primers moviments associatius i federacions territorials que s'aglutinaren en una organització de caràcter estatal com la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), i que acabarà desembocant anys més tard en la creació dels col·legis professionals. També es creen les primeres estructures formatives com l'Escola Flor de Maig de Barcelona o la Escuela de Educadores Especializados de Navarra o la Escuela de Educadores Especializados de València, així com les primeres trobades entre les associacions professionals i la universitat per elaborar un possible pla d'estudis en una futura diplomatura. Tot això fa palès el gran interès per accelerar el procés de professionalització².

En tercer lloc, tota aquesta activitat ens porta a una fase *d'obertura* que comença amb l'inici de la diplomatura en educació social el 1992 (Reial Decret 1420/1991, de 30 d'agost) i acabarà l'any 2007, amb la publicació dels Documents professionalitzadors (ASEDES), el final de la diplomatura i la creació del Consell General de Col·legis d'Educadors i educadores Socials (CGCEES). Es tracta d'una fase en què l'educació social es dona a conèixer a la societat i s'integra progressivament al mapa de professions socioeducatives, fins a normalitzar la seva presència. En aquest cas, es culmina el procés cap a la professió ja que es compleixen els requisits bàsics de qualsevol professió (Riera, 1998) com són el reconeixement social, basar-se en una formació extensa i sistematitzada i disposar d'òrgans d'autoregulació propis com són els col·legis professionals. El primer, el de Barcelona el 1996 (Llei 15/96, de 15 de novembre) i es compleixen els requisits bàsics que defineixen què és una professió (Riera, 1998).

En aquesta etapa es desenvolupen els primers congressos nacionals de la professió (Múrcia, 1996; Madrid, 1998; Barcelona, 2001; Santiago de Compostel·la, 2004; Toledo, 2007) i, progressivament, a la vegada que s'han implementant les diferents lleis que desenvolupen l'estat del benestar, la professió va girant cap a una major tecnificació, més d'acord amb la tradició anglosaxona de caràcter pragmàtic, empirista i científic (Ortega, Caride, Úcar, 2013).



Des de la perspectiva associativa, l'antiga FEAPES es converteix l'any 2000 en l'Associació Estatal d'Educació Social (ASEDES) i els diferents col·legis professionals posen en marxa els processos d'habilitació per reconèixer com a membres del col·lectiu de l'educació social les persones que ja exercien la professió amb unes altres titulacions. En definitiva, un procés que va començar intentant definir on situar l'activitat professional –els àmbits de treball– progressivament ha anat evolucionant cap a un *perquè* d'aquesta activitat –el sentit i la missió.

Finalment, podem parlar d'una quarta etapa de *consolidació*, que s'inicia el 2008 fins a l'actualitat. Des del punt de vista social i polític, una de les principals característiques d'aquest moment i que condicionarà els reptes de futur és la important crisi econòmica dels països rics. En segon lloc, i molt més important, és l'augment de la inestabilitat global amb les grans crisis migratòries cap a Europa. Com indicarem més endavant, tots dos aspectes obligaran a redefinir els supòsits de la idea d'atenció a les persones i a perfilar més específicament la posició de l'educació social davant dels reptes globals que impacten directament a escala local.

Des del punt de vista professional, aquesta etapa està marcada per tres grans fets:

- En primer lloc, la presentació dels Documents professionalitzadors (ASEDES, 2007), text de mínims comuns que culminen un llarg procés d'acostament entre models i tendències internes a la professió.
- En segon lloc, amb la creació de col·legis professionals pràcticament a tot l'Estat espanyol, l'antiga ASEDES passa a convertir-se en el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES), òrgan que, almenys en teoria, ha de **desenvolupar la funció de donar visibilitat** a la professió i ha de facilitar el diàleg entre territoris per construir propostes d'avenç en la professió.
- Finalment, un tercer aspecte rellevant d'aquest període és el pas de la diplomatura als graus. Convé recordar que en el moment en què es va plantejar la nova reestructuració del mapa de titulacions proposada per l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) o pla Bolonya, el futur de l'educació social va tenir un moment d'incertesa en obrir-se la possibilitat que fos incorporada en uns estudis més amplis d'educació general

o en uns estudis “socials” més globals. Afortunadament, es va produir el pas a grau, fet que ha suposat que l’educació social s’hagi alineat en igualtat de condicions amb la resta de titulacions universitàries.

En aquest sentit, és una molt bona notícia l’aparició de postgraus i de programes de doctorat propis de l’educació social, elements que en mostren la bona salut, si més no des del pla acadèmic.

També val la pena destacar en aquesta etapa la celebració de dos nous congressos estatals més (València, 2012; Sevilla, 2016), la qual cosa dona una idea de la consolidació de la professió.

Arribats a aquest punt, es pot afirmar que ha estat un recorregut fructífer i de grans avenços, desenvolupat amb la implicació incondicional i generosa d’amplis sectors. Ara bé, en aquest procés es comencen a percebre alguns símptomes d’alentiment i d’esgotament. Els plantejaments que fins ara han estat el referent a assolir i alhora el motor de desenvolupament en cadascuna de les etapes descrites es van forjar en un context social, polític i acadèmic que ha experimentat grans canvis.

Des d’un punt de vista social i polític, són destacables els grans moviments migratoris promoguts per la guerra i la pobresa, la crisi econòmica global, la tensió nord-sud, les conseqüències socials de la deterioració mediambiental, la construcció de societats cada vegada més heterogènies i canviantes o el creixement dels populismes excloents, que han generat nous escenaris amb problemàtiques d’una major complexitat. Des del punt de vista de l’activitat professional, el progrés ràpid que ha experimentat no ha anat acompanyat d’una consolidació forta de les seves estructures ni d’un reconeixement sòlid per part de les administracions i els contractadors, encara que es tracti d’una activitat ben coneguda. Finalment, des del punt de vista acadèmic, la inestabilitat a la universitat, els processos de convergència europea o la devaluació de les humanitats han suposat també un fre al desenvolupament de l’educació social.

Davant d’aquests nous escenaris, i després de gairebé vint anys d’estudis universitaris i de l’existència del primer col·legi professional, és convenient fer una certa recapitulació del recorregut realitzat per, tot seguit, identificar-ne aquells aspectes que cal reforçar per donar resposta adequadament als reptes socials que avui en dia es plantegen.

Educació social i drets humans: un punt de confluència

En aquest inici del segle XXI, es fa palès l’impacte dels desajustos d’un món globalitzat cada vegada més convuls i més manifestament injust en què els drets humans es veuen vulnerats, els processos d’exclusió social són cada vegada més forts, es troben més estesos i afecten més persones i comunitats (Vila, Martín, 2015, p. 97).

Es fa palès
l’impacte dels
desajustos d’un
món globalitzat
cada vegada més
convuls i més
manifestament
injust en què els
drets humans es
veuen vulnerats,
els processos
d’exclusió social
són cada vegada
més forts, es
troben més
estesos i afecten
més persones i
comunitats

Encara que l'educació no pot afrontar sola la immensitat dels conflictes globals que afecten la societat contemporània, la seva promoció continua essent fonamental perquè és un dret humà bàsic que, al seu torn, es converteix en el motor que promou el desenvolupament de la globalitat dels altres drets. En aquest sentit, és de gran interès comprovar que l'objectiu quatre dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de les Nacions Unides per al període 2015-2030, dedicat a l'educació, suggereix una perspectiva educativa àmplia que supera a bastament la idea clàssica d'escolarització i que connecta plenament amb l'essència de l'educació social: s'orienta a la construcció d'una vida en comú acollidora, s'obre al món per integrar una gran multiplicitat d'agents i de llocs d'acció i s'estén en el temps perquè no se circumscriu només a la infància (Caride, 2015; Vila, Martín, 2015).

La confluència d'aquests dos elements essencials com són entendre l'educació de forma àmplia, global i extensa, i alhora la possibilitat i la conveniència de promoure els drets humans des de l'educació, situa l'educació social en un punt de referència de gran interès per plantejar el seu futur. En qualsevol cas, és convenient aclarir què implica avui en dia la promoció d'aquests drets i analitzar fins a quin punt l'educació social ara mateix té capacitat per donar resposta a tots aquests drets o quines limitacions internes i externes li impedeixen fer-ho.

Cal recordar que els drets humans han experimentat una gran evolució des que es van promulgar, el 1948. Es pot parlar de diverses generacions dels drets humans: la primera va focalitzar-ne les reivindicacions en la defensa de les llibertats de caràcter individual (drets polítics i civils); la segona, en els drets de caràcter col·lectiu (econòmics, socials i culturals); la tercera, en els drets relacionals o de les comunitats (el dret a la pau, la qualitat de vida, la llibertat-solidaritat entre els pobles) i posteriorment, una quarta generació de drets, que han aparegut com a resposta als nous reptes per a la vida que es deriven del progrés, el desenvolupament tecnològic i la globalització, com són la preservació del medi ambient, la qualitat de vida, l'ús correcte de les tecnologies de la informació, els reptes de la bioètica o la preservació dels drets de les generacions futures. Fins i tot ja es parla d'una cinquena generació de drets, relacionats amb la consciència reflexiva que invoquen la democràcia i la participació social en les qüestions públiques (Caride, 2009, p. 37-38; Martínez de Pisón, 2004, p. 412 i s.; Pérez Luño, 1991, p. 205-206; Pérez Serrano, 2005, p. 25-33).

La promoció dels drets humans en tota la seva amplitud i diversitat suposa integrar coneixement i tècnica, però també els determinants ètics i polítics de les relacions socials i els motius que condicionen les seves dinàmiques. Aquí, l'educació social necessita recuperar el seu sentit polític a més del tècnic, perquè en l'actualitat, ciència, tècnica, societat i política interactuen de manera permanent, i l'època en què els judicis de valor no havien de interferir en l'activitat científica va acabar definitivament (Morin, 2006, p. 77).



La promoció dels drets humans suposa integrar coneixement i tècnica, però també els determinants ètics i polítics de les relacions socials i els motius que condicionen les seves dinàmiques

Una referència d'interès a l'hora de parlar d'una mirada àmplia sobre les accions que han de portar a una vida plena des d'aquesta perspectiva d'incertesa i de complexitat que implica reptes polítics, ètics, tècnics i socials, és la proposta de Nussbaum (2012) sobre les capacitats bàsiques que es vinculen a la idea de vida digna i inviolabilitat de la dignitat humana.

Aquestes capacitats fan referència a la promoció de la vida –no morir de manera prematura–, la salut física –una vida saludable des del punt de vista de l'alimentació, l'habitatge, el suport a la reproducció–, la integritat física –viure sense agressions de cap tipus i amb llibertat de moviments–, el desenvolupament dels sentits, la imaginació i el pensament –que implica educació bàsica, llibertat d'expressió, estimulació de les capacitats expressives–, la cura de les emocions –desenvolupament emocional vinculat al cultiu dels afectes, sense por ni coaccions–, la promoció de la raó pràctica –poder fer plans de vida i disposar de llibertat de consciència–, l'afiliació –poder viure amb i per als altres amb autorespecte i no humiliació–, la relació amb altres espècies –viure en un equilibri ecològic amb la natura–, el joc –entendre l'activitat lúdica com a necessitat humana– i el control sobre el propi entorn –participació política, tenir drets de propietat i disposar d'un treball digne basat en drets– (Nussbaum, 2012, p. 88-89).

Aquesta mirada completa i complexa de Nussbaum per a la promoció dels drets humans obliga a preguntar-se quin tipus de drets promouen les accions socioeducatives que es desenvolupen avui en dia i quina forma han d'adoptar els processos tècnico-científics perquè siguin efectius en la promoció de la globalitat dels drets en aquests escenaris de complexitat (Vilar, Riberas, 2017).

Desafiaments i reptes per a l'educació social en un món incert

Els reptes que plantejarem a continuació sobre com han de constituir-se les accions socioeducatives responen a la triple mirada sobre l'educació social que s'indicava a l'inici d'aquest text, és a dir, com un camp científic i una àrea de coneixement a ser estudiada, una disciplina acadèmica amb la corresponent titulació universitària i un àmbit professional. Això implica que afecten l'acadèmia, la professió i les administracions, des d'un enfocament que hauria de ser integrador de les tres perspectives.

Alguns elements crítics que il·lustren a tall d'exemple el marc on se situen els reptes de futur poden ser els següents:

- El pas d'una mirada local i concreta tant en la generació dels conflictes com en la forma d'abordar-los, a problemàtiques d'origen i d'efectes globals que requereixen un tractament de molta més amplitud.
- El trànsit a una forma d'entendre les problemàtiques socials des d'una òptica de problema-solució, en la qual l'activitat consistia a aplicar tècniques i receptes tancades per part d'agents professionals independents entre si, a un escenari on no hi ha respostes preestablertes, les quals s'han de construir de forma cooperativa i en xarxa.
- L'evolució d'una mirada centrada en l'expert a una mirada centrada en la confluència dels agents comunitaris dins d'un territori.
- La transició d'una mirada on les professions i les disciplines competien entre elles per explicar el món de manera exclusiva, a propostes que només poden tirar endavant des d'una posició transdisciplinària en què es difuminin les fronteres del coneixement i es construeixin accions integrades.
- El canvi des d'una mirada que situava en apartats independents l'ètica, la política i la tècnica, a una perspectiva en la qual inevitablement tota tècnica està impregnada de responsabilitat política i ètica.
- Finalment, la transició d'una perspectiva d'acció basada en les bones intencions però amb escassos resultats efectius, a unes accions que han de mostrar resultats tangibles basats en ideals de justícia des del respecte a les persones ateses.

Com es pot veure, no són elements que puguin ser abordats únicament per l'educació social, tot i que sí que l'afecten de ple. Per tot plegat, a continuació es desenvolupen tres grans eixos interns de reflexió el tractament dels quals pot aportar llum i perspectives a un nou posicionament per a un món en transformació:

- Aprofundir en la consolidació de la identitat professional.
- Consolidar la construcció d'una perspectiva ètica àmplia i efectiva.
- Desenvolupar processos tècnics des de paràmetres de complexitat.



Aprofundir en la construcció de la identitat professional

La presentació dels Documents professionalitzadors el 2017 (ASEDES) va suposar un gran avenç en la consolidació identitària de la professió. Es va arribar a un punt de trobada entre tendències, tant d'àmbits com de models teòrics de referència, i va representar un impuls definitiu a l'hora de donar significat als elements clau que caracteritzen l'educació social en tres dimensions complementàries, nuclears per a la identitat: una definició precisa i desenvolupada de la professió, un catàleg de funcions i competències específic sobre les capacitats professionals i un codi deontològic que definia el posicionament ètic i els compromisos adquirits amb la societat per a una pràctica professional honesta.

Indicàvem anteriorment que el pas de les diferents ocupacions a una única professió va suposar un gran salt qualitatiu en el moment en què l'èmfasi va deixar de ser “on treballar” (els àmbits), per convertir-se en el “perquè” (el sentit i la missió). Ara bé, això va significar també deixar la seguretat d'aquests terrenys coneguts per endinsar-se en l'espai més ambigu i imprecís de la professió.

Inevitablement, la professió es desenvolupa en llocs específics, la qual cosa fa que pugui produir-se un cert abandonament del marc comú –la professió– i un retrocés a l'espai conegut de l'àmbit. Per evitar aquest possible risc, pot ser d'interès treballar en dues direccions simultànies.

En primer lloc, l'educació social ha de continuar avançant cap a l'especialització, com ho fan totes les professions, tot aprofundint en les característiques que ha d'adquirir en els diferents sectors on desenvolupa la seva activitat. Des d'aquest punt de vista, caldria fer evolucionar els Documents professionalitzadors (ASEDES, 2007) des d'una doble perspectiva:

- D'una banda, desenvolupant amb més precisió els supòsits en què es basa la professió. Concretar-ne detalladament la dimensió educativa i pedagògica, definir quines dinàmiques posa en marxa en un procés d'acompanyament educatiu, il·lustrar tècnicament les estratègies de treball per dinamitzar el territori i establir vincles entre agents, o fer més visibles les capacitats per gestionar aquelles qüestions que dificulten el ple desenvolupament de les persones en els seus processos de creixement i incorporació social.
- D'altra banda, generant nous materials orientatius d'ampliació que facilitin l'adequació dels criteris comuns de la professió amb les particularitats específiques de cada sector de treball. Això no vol dir tornar al debat dels àmbits, que suposaria una involució, sinó un avenç cap a criteris més precisos d'especialització que poden contribuir notablement a millorar els nivells de capacitació tècnica dels professionals i a augmentar el seu reconeixement.

En segon lloc, el reforçament de la identitat molt possiblement ha de passar per la creació d'una llei d'educació social que en reguli la pràctica. En aquests moments hi ha encara molta confusió fora de la professió sobre les característiques de l'educació social. Alguns exemples: en els mitjans de comunicació es confon l'educació social amb altres professions o directament no se la reconeix. Hi ha ofertes de treball en recursos que estan definits com a propis de l'educació social però que s'obren a una gran diversitat de professions no necessàriament preparades per ocupar aquests llocs, qüestió que propicia un intrusisme que aquestes mateixes professions no permeten en les seves pròpies àrees de treball.



Per tot plegat, és convenient que el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) assumeixi un lideratge actiu per fer de motor de progrés del col·lectiu professional.

Construir una perspectiva ètica àmplia

La preocupació per la dimensió ètica en l'educació social sempre ha estat present. En el procés de professionalització es va advertir correctament que la capacitació tècnica és necessària per donar rigor als processos però no és suficient per abordar les situacions d'injustícia social i de relació amb persones vulnerables, fet pel qual era necessari definir el posicionament ètic de la professió. El III Congrés Estatal de l'Educador Social - XV Congrés Mundial de l'AIEJI, centrat de manera específica en l'ètica i la qualitat de l'acció educativa, va representar el punt de partida explícit a partir del qual construir el marc de referència ètic en forma de codi deontològic. Aquest document es va elaborar de forma cooperativa i va unir les diferents sensibilitats i perspectives d'un espectre ampli de professionals representatius dels àmbits que van originar la professió³ (Vilar, 2013).

Ara bé, si el que es pretén és que l'ètica sigui un eix transversal que estigui present de forma significativa en tots els moments de la pràctica professional, el codi deontològic com a text declaratiu esdevé insuficient.

Si centrem la mirada en el camp professional, en l'actualitat es percep una notable desorientació sobre com avançar en la implementació de l'ètica en la professió. En primer lloc, la presència de comitès d'ètica o comissions similars no està generalitzada en totes les escoles professionals de les diferents comunitats autònomes. Tampoc el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) no té una estratègia clara sobre com orientar la implementació de l'ètica en la professió.

Ara per ara, el debat se situa entre dues perspectives. D'una banda, una tendència principalista per fer evolucionar el codi deontològic cap a un tipus de codi de conducta que doni criteris i respostes més o menys tancades als

En el procés de professionalització es va advertir que la capacitació tècnica és necessària per donar rigor als processos però no és suficient per abordar les situacions d'injustícia social i de relació amb persones vulnerables

Convertir el codi deontològic en una normativa de caràcter imperatiu devalua la posició ètica en renunciar a ser un espai reflexiu i deliberatiu per a la presa de decisions des de l'ús responsable de la llibertat

professionals davant d'un conflicte. Convertir el codi deontològic en una normativa de caràcter imperatiu devalua la posició ètica en renunciar a ser un espai reflexiu i deliberatiu per a la presa de decisions des de l'ús responsable de la llibertat. El codi deontològic, com el de valors o bones pràctiques, pel fet de no ser un codi jurídic sinó moral, no pot imposar-se per coacció externa, forçant la consciència dels individus que han d'assumir-lo perquè aleshores s'allunya del terreny de l'ètica (Román, 2009, p. 17; Rodríguez, 2017).

La segona tendència considera que el desenvolupament de l'ètica ha de construir altres infraestructures ètiques més enllà de la dimensió deontològica que realment en facilitin la seva en el dia a dia de l'activitat dels professionals.

Aquesta alternativa fa palès que cal una formació molt més profunda i sistemàtica en ètica, que va més enllà del coneixement del codi deontològic. La vivència de professió es desenvolupa de forma simultània a quatre nivells que es complementen els uns als altres i que tenen uns requeriments ètics diferents que exigeixen al professional el desplegament de determinades competències que no sempre ha desenvolupat (Vilar, Riberas, 2017).

El primer nivell és el de la professió i les grans organitzacions. En aquest cas, és important definir la posició ètica mitjançant els codis deontològics o les grans declaracions de principis institucionals.

En segon lloc, cal articular la posició ètica amb les particularitats de cada àmbit professional a través del saber tècnic propi de les problemàtiques que s'hi aborden. En aquest cas, els grans principis marc (autonomia, beneficència, justícia i no maleficència, que són a la base del codi deontològic) s'han de reinterpretar i redefinir a la llum del coneixement especialitzat de les problemàtiques de cada col·lectiu.

És imprescindible la construcció d'infraestructures que permetin la deliberació, la creació de coneixement i la presa de decisions

El tercer nivell d'anàlisi és el del territori i l'entitat o equip concret. És fonamental una contextualització sòlida i explícita en cada institució de treball situada en els diferents territoris perquè és aquí on es desenvolupa l'acció professional, apareixen els conflictes, es gestionen i es creen les respostes. Cada institució, cada equip, es constitueix com un sistema obert que aprèn, però per a això els professionals han de disposar de capacitats de gestió de conflictes i de creació de coneixement ben estructurades. En aquest cas, es tracta de veure com en cada escenari específic de treball es construeixen propostes o es gestionen conflictes de valor. Perquè això sigui possible, és imprescindible la construcció d'infraestructures que permetin la deliberació, la creació de coneixement i la presa de decisions. Les dades consultades indiquen que a hores d'ara predomina en els equips un tipus de gestió de conflictes de caràcter particular, com si es tractés d'un problema privat. Pràcticament no es produeix una gestió pública –prevista en el lloc de treball– i sistematitzada –amb un mètode de deliberació i consulta de persones o recursos experts– (Vilar, Riberas, 2017).

Finalment, el quart nivell d'anàlisi és el del sentiment personal de cada professional i la trobada íntima amb la persona atesa. Aquest nivell suposa la integració de l'experiència del professional amb la seva manera de ser, de pensar, d'actuar i d'entendre la professió, i el resultat final dependrà de si els nivells anteriors estan més o menys activats.

Com es pot veure, aquesta segona alternativa implica uns nivells de capaciació acadèmica, tècnica i professional més elevats, de manera que cal una formació sòlida en temes ètics.

Ara bé, si centrem la mirada a la universitat, els últims estudis realitzats a l'Estat espanyol mostren que hi ha una clara unanimitat entre els formadors a afirmar que la capaciació en competències ètiques és un element central en la formació dels futurs professionals, tot i que es percep una gran dispersió a l'hora de definir quines haurien de ser (Pascual, Ballester, Amer, Gomila, Pozo, Vives, 2017). També es constata molt poca unanimitat a l'hora de definir l'orientació que hauria de tenir una formació ètica. En relació amb els continguts, van des d'una perspectiva centrada exclusivament en el codi deontològic, uns altres se centren en la gestió operativa de conflictes de valor, o altres mirades més àmplies que poden arribar a difuminar-se amb territoris fronterers com la promoció dels drets humans o el desenvolupament del civisme.

D'altra banda, es constata que l'ètica queda diluïda entre les assignatures (en pocs casos hi ha una assignatura específica) i també es pot veure que els processos formatius són incoherents en la mesura que no hi ha correlació entre les competències plantejades, els resultats d'aprenentatge esperats, les metodologies de treball emprades i les activitats d'avaluació que s'utilitzen (Vilar, Riberas, Escapa, López, Rosa, Leal, Sogas, Fernández, 2018).

Davant d'aquest panorama, seria d'interès per a l'educació social la construcció d'una estratègia compartida per a desenvolupar l'ètica professional per part de tots els agents implicats: l'acadèmia, com a generadora de coneixement; els professionals, definint les seves competències ètiques vinculades al compromís social adquirit; els contractadors, facilitant en els llocs de treball els recursos que permetin implementar les infraestructures ètiques necessàries i els suports externs en forma de supervisió per a la gestió efectiva dels conflictes de valor; les administracions, mitjançant l'establiment de marcs que estimulin la presència de l'ètica en l'acció professional com a mostra de qualitat i responsabilitat.

Com a mínim, es pot plantejar la necessitat d'arribar a acords compartits en els següents àmbits de reflexió:

- Quin és el marc teòric que val la pena contemplar per tenir un discurs ampli i coherent sobre ètica aplicada en un escenari de complexitat i canvi.



Seria d'interès per a l'educació social la construcció d'una estratègia compartida per a desenvolupar l'ètica professional per part de tots els agents implicats: l'acadèmia, els professionals, els contractadors i les administracions

- Quina ha de ser la formació competencial bàsica dels professionals més enllà del coneixement dels codis deontològics perquè la gestió de conflictes sigui efectiva.
- Quines poden ser les metodologies formatives més adequades si la gestió dels conflictes de valor està íntimament lligada a la feina interdisciplinària i en xarxa.
- Quines són les infraestructures ètiques que s'han de posar en marxa a les organitzacions per fer present l'ètica en el dia a dia de les decisions que es prenen i que no resti només en el terreny de les bones intencions.

Aquests acords de mínims han de tenir com a finalitat la construcció d'una ètica entesa de manera àmplia i polièdrica, com a formació filosòfica, com a capacitació tècnica i capacitat estratègica (Riberas, Rosa, Vilar, 2015).

Desenvolupar processos tècnics des de paràmetres de complexitat

Un dels canvis més significatius que s'han produït en els darrers anys és el pas d'**una mirada de la realitat des de criteris cartesianes i mecanicistes –racionalitat tècnica–** a una altra des de criteris sistèmics i interactius –racionalitat sistèmica o de complexitat.

Mentre que en el primer es parteix d'un treball atomitzat en què els professionals s'ocupen de forma independent cadascun de la seva àrea, on apliquen estratègies per solucionar la part del problema que els correspon, en el segon es parteix de la premissa que no hi ha solucions pròpiament parlant, sinó que cal construir respostes de forma cooperativa entre professionals.

La implosió de les teories de la complexitat ha posat en evidència les limitacions que el pensament lineal i simplificador de caràcter mecanicista i d'orientació cartesiana té a l'hora d'entendre la realitat i donar resposta a les necessitats socials

La implosió de les teories de la complexitat ha posat en evidència les limitacions que el pensament lineal i simplificador de caràcter mecanicista i d'orientació cartesiana té a l'hora d'entendre la realitat i donar resposta a les necessitats socials contemporànies. Igualment, les propostes formatives que descansaven en aquests supòsits han entrat totalment en crisi en veure que els models clàssics de caràcter tecnocràtic que pretenien formar professionals actuadors i resolutius a partir de la fragmentació de la realitat en parcel·les tancades d'actuació, han esdevingut insuficients davant de la complexitat de la realitat actual (Riberas, Vilar, 2014).

En aquest sentit, s'ha evolucionat d'un plantejament en què el professional treballava sol en la seva petita parcel·la, en un espai concret (per exemple, l'educador/a en un torn dins d'una institució), a un segon moment en què aquest professional treballa en l'equip que representa el conjunt de la

seva institució a, finalment, treballar mitjançant xarxes en un territori ampli. Aquesta transició des de la soledat a la xarxa i des de l'espai de treball al territori suposa un gran canvi no només tècnic, sinó també paradigmàtic.

Assistim a una transformació integral en la manera de mirar la realitat, identificar els problemes i construir respostes. Es tracta d'un canvi de paradigma de caràcter estructural que afecta l'essència de les identitats professionals, les autoimatges i cultures de treball, la globalitat de com entendre la realitat i la forma de dissenyar les noves estructures d'acció a les quals l'educació social no pot ser aliena. El procés de canvi de les autoimatges professionals és lent i laboriós perquè suposa anar substituint tota una estructura de referents teòrics, filosòfics i tecnològics que en algun moment van tenir validesa però, primer de tot, suposa prendre consciència de les limitacions o dèficits d'aquestes estructures abans de plantejar la necessitat de buscar noves fórmules.

No ens podem estendre excessivament en el desenvolupament d'aquest apartat, però insistirem en la idea que des de la mirada de la complexitat és convenient crear noves formes d'acció que superin la tradicional estancitat dels sistemes socials –escola, assistència primària, protecció, inserció laboral, etc.– i l'agregació de programes d'intervenció inconnexos. Calen organitzacions més col·laboratives i transversals, on sigui possible desenvolupar treballs de caràcter cooperatiu per construir respostes integrals i innovadores a problemàtiques complexes. Una visió àmplia i multidimensional de la realitat social ens ha de permetre veure que els supòsits i els fenòmens aparentment contradictoris entre ells, en realitat, es complementen en un entramat d'interaccions, sense deixar de ser antagònics (Morin, 2008). Es tracta de construir ponts entre les disciplines i tendir cap a la transdisciplinarietat (Nicolescu, 1996) des d'una nova *ecologia dels sabers* (De Sousa, 2009), molt més transversal, i de passar d'uns plantejaments verticals i jerarquitcats a uns altres d'horizontals i relacionals (2016, p. 128).

L'èxit de les propostes de treball en xarxa rau precisament en aquest canvi de caràcter paradigmàtic i actitudinal en els professionals, no només formal o metodològic. Es tracta del pas d'una professionalitat actuadora-aplicacionista de caràcter reproductor, a una professionalitat reflexiva-creadora de caràcter creatiu de coneixement (Vilar, Riberas, Rosa, 2014).

Com a síntesi d'aquest últim apartat, el gran canvi en les cultures professionals per estar a l'altura de la complexitat dels escenaris actuals implica els canvis següents:

- D'una mirada tecnocràtica a una mirada sistèmica i de complexitat que incorpori allò intangible.
- De la multidisciplinarietat a la interdisciplinarietat.



Assistim a una transformació integral en la manera de mirar la realitat, identificar els problemes i construir respostes. Es tracta d'un canvi de paradigma de caràcter estructural

- De les estructures rígides i arbòries dels serveis, a estructures flexibles de treball en xarxa.
- De la resposta estandarditzada en la qual el protagonisme el té el servei, a la resposta personalitzada en la qual el centre és la persona.
- De l'esquema "problema-solució" a la dinàmica de "canvi-progrés".

Conclusions

Hem vist que la història recent de l'educació social ha estat sempre implicada amb la promoció dels drets humans. Per a això, s'ha adaptat a les circumstàncies polítiques de cada moment, fins arribar a l'actualitat, en què necessita trobar nous elements d'impuls per a continuar la seva progressió. L'impuls que proposem gira al voltant de tres grans eixos: aprofundir en la consolidació de la identitat professional, consolidar la construcció d'una perspectiva ètica àmplia i efectiva i desenvolupar processos tècnics des de paràmetres de complexitat.

És convenient prendre en consideració la necessitat de donar un nou impuls a l'educació social per evitar riscos latents com poden ser la desprofessionalització, la precarització, la feina poc reconeguda i el descens de l'especialització i el rigor

En aquest treball hem fet un breu repàs del seu recorregut (perspectiva històrica), hem revisat quina és la forma de relacionar-se amb la realitat i construir coneixement (perspectiva epistemològica), com s'ha organitzat el treball i l'acció socioeducativa (perspectiva tècnica) i quines han estat les motivacions ideològiques i ètiques de la seva activitat (perspectiva sociopolítica).

És convenient prendre en consideració la necessitat de donar un nou impuls a l'educació social per evitar riscos latents com poden ser la desprofessionalització, la precarització, la feina poc reconeguda i el descens de l'especialització i el rigor. Aspectes que poden situar el professional en un escenari que el converteixi en un operador social al servei d'estructures de control (Sáez, 2003; Moyano, 2012).

Per tot això, val la pena fer un nou esforç que permeti a l'educació social desenvolupar tot el seu potencial al servei de la promoció de les persones i les comunitats.

Jesús Vilar Martín
 Professor titular
 Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
 Universitat Ramon Llull
 jvilar@peretarres.org

Bibliografia

ASEDES (2007). Documents professionalitzadors. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Recuperat 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. Recuperat de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/256502>

Caride, J. A. (2015). L'educació social davant dels Objectius del Mil·lenni i els seus processos de desenvolupament. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, p. 11-23. Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303804/393495>

Caride, J. A.; Gradaïlle, R. (2018). L'educació social com un dret al servei dels pobles i la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, p. 11-25. Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/334706/428771>

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. Recuperat 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 Latinoamericano de Ciencias Sociales i CIDES-UMSA. Recuperat 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 i Desclée de Brouwer.

Habib, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 17. Recuperat de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf

Julia, 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. Universitat 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. Recuperat 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). Educació social, ètica professional i formació universitària. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 99-115. Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/328983/425622>
- Planella, J.; Vilar, J.** (2011). Fundamentos históricos de la educación social: una entrevista a Toni Julià. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 12. Recuperat 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. Recuperat 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). Dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni als Objectius de Desenvolupament Sostenible: reflexions al voltant de las polítiques socials i educatives des d'un àmbit global. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, p. 93-105 Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303811/393507>

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. Recuperat 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, Eduardo 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. Recuperat 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 Per aprofundir en aquesta qüestió es recomanen les lectures de Martinell, 1994; Vilanou, Planella, 2010; Caride, 2011; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Habib, 2014.
 - 2 Es pot consultar una llista exhaustiva dels moments més significatius d'aquesta etapa a Vilanou, Planella, 2010, p. 291 i següents.
 - 3 El 1998 es va presentar al II Congrés Estatal de l'Educador Social un esborrany de codi deontològic com a resultat d'un treball dut a terme entre la Universitat de Deusto i el col·lectiu d'educadors/es socials del País basc. Aquest document va servir com a punt de partida per a l'elaboració del codi actual, substancialment diferent.
-